

AS PERGUNTAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS: "AUMENTADORES DE CAMINHOS" DE UMA PROFESSORA

QUESTIONS OF YOUNG CHILDREN: A TEACHER'S "PATH GROWERS"

 <https://orcid.org/0000-0002-4250-3277> Vanessa França Simas^A

 <https://orcid.org/0000-0002-2415-8369> Guilherme do Val Toledo Prado^B

^A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil

^B Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil

Recebido em: 28 set. 2022 | Aceito em: 06 mar. 2023

Correspondência: Vanessa França Simas (vanessafsimas@gmail.com)

Resumo

Do espaço e do tempo nos quais nos encontramos, expressamos, interpretamos e criamos o mundo por meio de signos ideológicos compartilhados. As crianças pequenas chegaram a este mundo há pouco tempo e, talvez, por isso possuem menos modelos internalizados do que as pessoas adultas. Crianças questionam o que para nós já está dado, abrindo possibilidades para um novo que seja inesperado. Este artigo tem por objetivo revelar como uma professora-pesquisadora constrói compreensões sobre o que vive no cotidiano educativo e nas relações ali estabelecidas com as perguntas das crianças pequenas, que estão no mesmo espaço que ela, mas acabaram de chegar neste mundo. A professora de educação infantil, ao pesquisar como organizava seu trabalho na relação com as crianças, escreveu narrativas pedagógicas sobre a própria prática e as relações construídas no cotidiano educativo. A interpretação das narrativas foi realizada ao cotejar esses textos com outros textos e conceitos, principalmente das filosofias bakhtiniana e zambraniana. Percebemos que as perguntas das crianças pequenas acabam modificando nossas percepções estéticas, o modo como interpretamos o mundo e, assim, também os nossos atos éticos e os nossos conhecimentos podem se modificar.

Palavras-chave: Perguntas; Educação infantil; Narrativa Pedagógica; Mikhail Bakhtin; Maria Zambrano.

Abstract

From the space and time in which we find ourselves, we express, interpret, and create the world through shared ideological signs. Young children have only recently arrived in this world and, perhaps for this reason, have fewer internalized models than adults do. Children question what for us is already given, opening possibilities for a new that is unexpected. This article aims to reveal how a teacher-researcher built understandings about what she experiences in the educational routine and the relationships established there with the questions of young children, who are in the same space as her, but will end up being in this world. The kindergarten teacher, when researching how she organized her work in the relationship with the children, wrote pedagogical narratives about her own practice and the relationships built in the educational routine. The interpretation of the narratives was carried out by comparing these texts with other texts and concepts, mainly from the Bakhtinian and Zambranian philosophies. We realize that young children's questions change our aesthetic perceptions, the way we interpret the world and, thus, our ethical acts and our knowledge can also change.

Keywords: Questions. Childhood education. Pedagogical narratives. Mikhail Bakhtin. Maria Zambrano.



As crianças pequenas questionam a ideologia

- *Queres ver o que inventei, Avô? - perguntava o menino.*
- *Quero sim - sentava-se o velho, tirando do bolso o seu velho canivete para depois comer uma laranja cheirosa.*
- *Isto é um aumentador de caminhos - o menino mostrou um conjunto de três lentes, amarradas com arames e cordéis. — Serve para se deixar perto das pedras e esperar! Se a pessoa está na floresta e pensa que chegou a um lugar sem saída, usa este aumentador de caminho e continua a andar um pouco mais.*
- *E depois?*
- *Depois vai inventando caminho até chegar aonde quer.*
- Ondjaki**

Do espaço e do tempo que ocupamos, valoramos tudo o que vivenciamos; assim também o fazem as crianças pequenas do lugar que ocupam — tempo e espaço que se encontram circunscritos em outros espaços e tempos, os da sociedade em que vivemos. Essas valorações que atribuímos ao vivido nos levam a atos (BAKHTIN, 2010a) e a compreensões responsivas (BAKHTIN, 2017a; VOLÓCHINOV, 2017) que dão prosseguimento ao movimento da vida. Afinal, "la vida es tránsito. Hay que lograr que en este ser llamado humano, dotado de pensamiento, el transitar sea trascender, es decir, sea creador, creador de un tiempo nuevo"ⁱⁱⁱ (ZAMBRANO, 2011a, p. 138). Assim, nossos atos e compreensões vão, na relação com muitos outros, respondendo ao vivido e criando esse tempo novo.

Neste transitar transcendente da vida, nos manifestamos, interpretamos e criamos o mundo por meio de signos que adquirimos nas relações com os outros e com o meio e que, "interiorizados, constituem a sua [do indivíduo] nova 'consciência'. Mediante eles, o homem 'significa' o comportamento, confere-lhe um sentido, organiza-o de acordo com modelos, orienta-o segundo fins e valores" (PETRILLI, 2013, p. 164).

Todas nósⁱⁱ, nossas ações e os acontecimentos pelos quais passamos têm um vínculo com o universo espaço-temporal (BAKHTIN, 2018). Além de nascermos biologicamente, nascemos culturalmente (BAKHTIN, 2017b): dentro de uma família, de um sistema de valores,

de um contexto histórico, de signos ideológicos já construídos por quem neste mundo já estava ou esteve quando nascemos.

E, neste contexto complexo, em que valores, contextos e signos estão imbricados, as crianças pequenas, que estão no trânsito da vida há menos tempo que as pessoas adultas, interiorizaram menos modelos do que nós. Talvez por esse motivo, interpretam o mundo de um modo diferente, criando, em suas infâncias, um tempo que questiona modelos e abre possibilidades para um novo que seja inesperado, inusitado do ponto de vista da maioria das pessoas com mais idade. Todas as crianças, suas ações e os acontecimentos que vivenciam, portanto, também estão vinculados ao universo espaçotemporal, mas o vínculo que estabelecem é mais livre, uma vez que estão começando a produzir sentidos, modelando o mundo (PETRILLI, 2013), já que suas estruturas ainda não estão estabilizadas.

É importante mencionar que aqui não temos a intenção de dizer que todas as pessoas adultas interpretam a realidade de uma mesma maneira e que todas as crianças a fazem de outra mesma maneira, muito pelo contrário. Entendemos que cada pessoa, tenha ela pouca ou muita idade, interpreta a realidade ao seu modo. Cada uma e cada um de nós ocupa um lugar único, no qual nenhuma outra pessoa poderia estar (BAKHTIN, 2010a), e, deste lugar, interpreta o que vive de modo singular.

Contudo, é importante considerarmos que as crianças bem pequenas acabaram de chegar neste mundo e o contato que têm com os signos ideológicos compartilhados (VOLÓCHINOV, 2017) pela sociedade é mais recente do que o que têm as pessoas com mais idade. Novas que são neste mundo, vão, em suas livres e inventivas criações, questionando e mudando esses signos. No movimento de se apropriarem deles, vão, pelos usos inusitados, questionando a ideologia oficial (VOLÓCHINOV, 2017).

Como dissemos anteriormente, as crianças interpretam o mundo de um tempo e de um espaço diferentes de nós e, se nos atentarmos a essas interpretações e as suas provocações, podemos reconhecer que a nossa capacidade de percepção/apreensão da realidade — e também de criação com as mais diversas linguagens — é muito mais ampla do que imaginávamos.

Diante desse contexto e acreditando nos pressupostos anunciados, este artigo tem por objetivo revelar como uma professora-pesquisadoraⁱⁱⁱ (FREIRE, 2005; FREIRE, 2006) constrói compreensões sobre o que vive no cotidiano educativo e nas relações ali estabelecidas, com as contrapalavras (VOLOCHÍNOV, 2017), mais especificamente as perguntas, das crianças

pequeninhas, que estão no mesmo espaço que ela, mas acabaram de chegar neste mundo. A professora de educação infantil, ao pesquisar como organizava seu trabalho na relação com as crianças, escreveu narrativas pedagógicas (PRADO, 2013; SIMAS, 2018) sobre a própria prática e as relações construídas no cotidiano educativo. Em algumas narrativas, os acontecimentos que despertaram a escrita foram perguntas feitas à professora por crianças pequenas. Neste texto, nos deteremos especificamente a essas narrativas, cujo tema foi a pergunta, buscando revelar como alguns questionamentos das crianças pequenas provocaram a professora para que percebesse novas possibilidades de interpretar o mundo.

As meninas e os meninos foram nos fazendo perceber que — assim como o conjunto de três lentes, amarradas com arames e cordéis construído pelo menino personagem de Ondjaki —, também elas e eles, crianças pequenas, com todas as suas perguntas, nos ajudam a, logo que pensamos que chegamos a um lugar sem saída, aumentar os caminhos e continuar a andar um pouco mais...

Narrar para ler o brilho

- Olha este que parece um...
 — Um binóculo – ensinou o Avô.
 — Sim, parece um binóculo. Mas, como só tem uma lente, é melhor chamar-se... unóculo.
 — Um binóculo, com uma lente só, tem nome. Chama-se monóculo.
 — Eu não gosto de monóculo. Desculpe, Avô, mas este vai-se chamar mesmo unóculo. É o meu invento preferido. Serve para ler o brilho dos pirilampos.
 — Ler?
 — Sim, quer dizer, se apontares para os pirilampos cintilantes, quando eles piscarem, sabes o que estão a comunicar.
Ondjaki

As perguntas das crianças serão aqui reveladas a partir de narrativas pedagógicas (PRADO, 2013; SIMAS, 2018) escritas pela professora. Tomamos do conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), desenvolvido por Bakhtin e o Círculo^{iv}, para dizer dessas narrativas. Um gênero do discurso se constitui nas relações interpessoais, nos contextos sociais. "O gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para ser

acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade" (MEDVIÉDEV, 2019, p.200).

A carta, por exemplo, passou a existir diante da necessidade de uma pessoa se comunicar pessoalmente com outra que estava distante, por meio da escrita e de emissários que enviavam essa escrita pôde fazer isso. A partir do momento que várias pessoas começaram a se comunicar dessa maneira com quem estava distante, o gênero discursivo carta foi criado.

Do mesmo modo, as narrativas pedagógicas passam a existir diante de uma necessidade (e de uma prática social gerada por esta): profissionais de instituições educativas começam a sentir necessidade de contar sobre o cotidiano educativo e as relações construídas no trabalho, não somente para seus pares, mas para outras profissionais. São narrativas, portanto, porque narram algum acontecimento, motivadas por uma necessidade social. Recebem o adjetivo pedagógicas porque quem narra é alguma profissional da educação e o conteúdo do texto é sempre o ocorrido no cotidiano educativo.

Essas narrativas ajudam a perceber as singularidades irrepetíveis que estão circunscritas no domínio da cultura (BAKHTIN, 2010a) compartilhado entre as leitoras e os leitores (na maioria das vezes também profissionais de instituições educativas). Aspectos que compõem a cultura da instituição educativa como, por exemplo, questões do currículo, dos espaços e dos tempos, do planejamento, da avaliação institucional, da formação

são constituídos e organizados também pelas singularidades que ocorrem no cotidiano. Em um movimento de revelar essas singularidades, a expressão (o ato de narrar) vai organizando a vivência (VOLÓCHINOV, 2017), o trabalho da professora e, correntemente, questionando e reorganizando a unidade objetiva do domínio da cultura, o instituído da cultura [da instituição educativa](SIMAS, 2021, p. 4).

Na pesquisa, a qual nos referimos neste artigo, as narrativas foram escritas pela professora-pesquisadora (uma das vozes neste texto, como mencionamos anteriormente), que tem o costume de escrever e pesquisar sobre sua prática educativa, já que acredita que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 2006) e que se percebe se formando e se transformando também pelo ato de narrar o vivido no cotidiano educativo. Assim, ao pesquisar como organizava seu trabalho pedagógico com as crianças e não para elas (FREIRE, 2005), escolheu pesquisar a partir da metodologia narrativa de pesquisa em educação (SERODIO; PRADO, 2015). Passou a narrar o vivido na escola de educação infantil com as suas turmas, revelando suas compreensões sobre os acontecimentos.

Ao se colocar em outro espaço e outro tempo para narrar, distantes e diferentes do espaço e do tempo do acontecimento, a professora percebia o vivido de maneiras outras. A escrita narrativa possibilitava tomadas de consciência, questionamentos e a construção de saberes sobre o próprio trabalho (SIMAS, 2018; SIMAS; PRADO; DOMINGO, 2018), uma vez que ao se fazer personagem na narrativa, a narradora construía excedentes de visão^v (BAKHTIN, 2010b) de si mesma, das relações, do acontecimento e das compreensões que já tinha como consolidadas. Assim como o unóculo que se apontado para os pirilampos cintilantes, quando piscarem, faz saber o que estão a comunicar; os acontecimentos, quando narrados, fazem construir compreensões outras.

As narrativas que traremos aqui foram escritas quando a professora estava com um agrupamento multietário, cujo grupo era composto desde crianças que completariam quatro anos até o mês de outubro até crianças que fariam seis após março, de uma escola de educação infantil pública de uma cidade do estado de São Paulo. A interpretação das narrativas foi realizada ao cotejar esses textos com outros textos e conceitos, principalmente das filosofias bakhtiniana e zambraniana.

As perguntas das crianças: que compreensões outras da professora são possíveis?

— *E talvez hoje seja o primeiro dia em que um cientista faz uma pergunta a um pirilampo e ele responde!*

— *Como assim? - o Avô estava curioso.*

— *Quer dizer... Muitos cientistas já fizeram perguntas aos pirilampos... Mas um pirilampo responder, isso é que podia ser uma grande cientistação!*

— *Isso é verdade! - e o Avô abriu o seu velho canivete e começou a descascar mais uma laranja.*

Ondjaki

Como aqui gostaríamos de pensar sobre as perguntas que crianças bem pequenas nos fazem, escolhemos trazer narrativas que contam sobre eventos vividos com um menino^{vi} que muito perguntava a esta professora e, ao fazê-lo, lhe deixava, por vezes, sem respostas.

Sobre as perguntas, María Zambrano comenta que

cuando nos preguntan, seamos estudiantes o maestros, lo primero que se experimenta es un sobresalto, una especie de sentirse sorprendido “in fraganti”, como si hubiésemos descuidado algo, o dejado en olvido, por lo

menos. Y aun puede ocurrir que tratándose de una pregunta para la cual disponemos de adecuada respuesta, al sobresalto suceda un vacío en la mente. Nada hay más contrario para salir de esta situación que el esforzarse para salir de ella. Por el contrario, hay que sostenerse en ese vacío de la mente con un corazón firme. Y entonces, sólo entonces, es cuando aflora la respuesta: una respuesta todavía más precisa de la que creíamos tener. Entre la pregunta y la respuesta debe existir, de mediar, un vacío, una detención de la mente, una cierta suspensión del tiempo^{vii} (ZAMBRANO, 2007, p. 48).

Traremos aqui duas narrativas de situações nas quais a professora experimentou esse sobressalto. Foram perguntas que recebeu e, diferentemente de sustentar um vazio, logo as respondeu, mas com respostas rápidas, diretas, que talvez fossem somente enunciados disfarçados de respostas para aquelas perguntas. Ou, na perspectiva bakhtiniana, enunciados indiferentes ao singular questionamento único daquela criança perguntadeira.

As respostas à criança foram rápidas, tal como "sim" ou "não", mas o vazio em sua mente, sustentado pelas perguntas, permaneceu durante muito tempo. Entre as perguntas e as respostas um longo período se passou e soube que elas permaneciam ali suspensas também, quando no grupo de pesquisa^{viii} do qual faz parte, ao discutir sobre "as formas do tempo e do cronotopo" (BAKHTIN, 2018), se pegou lembrando das perguntas e construindo compreensões outras para elas e para as situações vividas com o menino pequeno perguntador.

Cabe revelar que, neste texto, pegamos emprestado de Bakhtin o conceito de cronotopo, "a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura" (BAKHTIN, 2018, p. 11), conceito que o autor utilizou para estudar obras literárias, mas que nós deslocaremos para pensar a vida. Empréstamos o cronotopo, então, para pensar o valor que as perguntas das crianças, situadas num tempo e num espaço semelhantes, mas também diferentes do nosso, provocam na formação da professora.

Atevemo-nos, portanto, a tomar a cronotopia como um conceito que nos auxilia na interpretação das formas discursivas que se inscrevem no cotidiano educativo da escola de educação infantil, no tempo e no espaço das crianças.

Feita essa ressalva, vamos à primeira situação:

As controvérsias d@s inh@s

Depois de muito dançar, cantar e pular no tempo que existe entre a refeição e o parque, percebi que as crianças estavam menos agitadas. Era o momento ideal para eu ter a conversa que queria com todas elas. Fizemos uma roda e eu comecei:

— Gente, queria conversar com vocês sobre uma coisa que está acontecendo. Muitas crianças estão falando umas palavras feias, palavras que machucam os outros quando falamos, que deixam os outros tristes.

Davi - que vem ensinando um monte dessas palavras para os colegas, porque todos o escutam e começam a incorporá-las no repertório (mesmo que, assim como Davi, não saibam seus significados), também usando-as em momentos de conflitos e de bridade - olha para mim, do alto dos seus três anos e meio e diz:

— É Vanessa, não é que não pode falar porra, "caraio" e rapariga do "caraio"?

— É Davi... essas palavras não são legais, elas machucam muito as pessoas, deixam as pessoas chateadas quando falamos.

O menino somente escuta, fica em silêncio por um momento e, depois, com um movimento rápido de surpresa de quem acabou de se dar conta de algo importante, com um sorriso de descoberta e com muita inocência, pergunta, meio que afirmando:

— Mas porrinha pode, né?! (SIMAS, 2018)

Seguimos para a segunda situação:

A outra Elena^{ix}

Estava no parque, verificando se havia recados nos cadernos das crianças e respondendo-os quando me deparava com algum. Um grupo de crianças pequenas brincava perto de mim com terra e bolinhas de gel. Percebo Elena, gêmea univitelina de Bethânia, se levantando e afastando-se da brincadeira, ao que escuto Davi falando em direção a ela:

— Ooooô, garota, deixa a colher aqui!

Estranho sua fala e intervenho:

— Davi, por que garota? Você sabe o nome da sua colega, chame-a pelo nome.

Ao que o menino pequenininho me pergunta:

— Mas e a outra Elena? (SIMAS, 2018)

As perguntas feitas por Davi nos deslocam para outra exotopia^x (BAKHTIN, 2003), uma vez que revelam que existem outras maneiras de interpretar o mundo. "Em todas as formas estéticas, a força organizadora é dada pela categoria de valor do outro, pela relação com o outro" (BAKHTIN, 2010b, p. 175, com destaque do autor). O valor que Davi dá a palavra porrinha é distinto do valor que damos nós, pessoas adultas, assim como a compreensão que Davi constrói sobre duas pessoas que são fisicamente muito semelhantes.

A resposta que o menino recebeu à pergunta da primeira situação foi que não, porrinha também não podia falar. A resposta, porém, poderia ser muito mais complexa do que o simples "não". A professora poderia ter considerado, por exemplo, o uso do grau do diminutivo no substantivo. Afinal, será que pelo uso do "inha", Davi teria pensado na possibilidade de empregar a palavra de uma maneira que não fosse ofensiva?

Se formos pensar sobre essa situação, do lugar exotópico que nos posicionamos a partir da pergunta que nos foi ofertada, haveria uma resposta? A pergunta nos faz construir compreensões. Talvez Davi estivesse se relacionando com modos de falar: carinhosos ou não, acusatórios ou não, assertivos ou não, violentos ou não. Para Davi, talvez o tom em que a palavra foi proferida ou, ainda, o contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2013) em que foi dita, possa ter importado mais para a construção de sua compreensão do que o próprio significado da palavra.

Para dizer sobre contexto extraverbal, Volóchinov (2013) cita como exemplo uma conversa na qual uma pessoa olha para a janela e diz “bem”. Para a leitora e o leitor que não têm mais informações em relação a essa conversa, o “bem” pode significar muitas coisas ou ser incompreensível. O que poderia tornar a enunciação compreensível é justamente o contexto extraverbal, composto por três aspectos:

1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc.); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhada pelos dois, e finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação (VOLÓCHINOV, 2013, p. 78).

A partir do que vai interpretando dos signos ideológicos compartilhados pela sociedade da qual participa, o menino também cria novas possibilidades e essas revelam muito à professora. Revelam, por exemplo, que o tom e o contexto extraverbal são tão importantes, quiçá até mais, que os significados que a sociedade atribui a uma palavra. Um tom carinhoso de dizer ao outro, num ato de não-indiferença (BAKHTIN, 2010a), em um contexto em que esse outro é considerado um sujeito falante, uma consciência equipolente^{xi}, talvez seja mais tocante do que um discurso com palavras escolhidas a dedo, mas pronunciadas com indiferença aos outros que as escutam.

Em quais contextos o menino escuta palavras no diminutivo? Quais valorações será que ele constrói para essas palavras a partir das relações que estabelece com elas?

Na segunda situação, em que Davi pergunta sobre a outra Elena, ele nos faz pensar sobre pessoas parecidas para além do conceito científico de irmãs e irmãos gêmeos univitelinos. Quando a criança questiona a semelhança como “outra igual” (já que usa o mesmo nome para se referir às duas irmãs), revela que nem o que considera igual, considera o mesmo. E nós, pessoas adultas? Como nos relacionamos umas com as outras, consideramos a alteridade como constitutiva de cada uma de nós? Alteridade que, de um certo modo, como apresentado pelo

menino, pode desconstruir padrões identitários e favorecer a constituição de outras identidades a partir das relações com os muitos outros que nos constituem.

A partir de uma orientação bakhtiniana (BAKHTIN, 2010a), podemos pensar que, radicalmente, Davi procura responder de modo responsável e único ao questionar sua posição em relação à Elena outra que não é a Elena. Para ele, de algum modo, Elena tornou-se a primeira, e, por isso diz "a outra Elena" ou "garota", por não saber qual delas é.

O que é parecido nos constitui de que maneira? E o que não o é? E Davi? Davi chamaria de "outro Lucas" duas crianças que porventura possuam, ambas, uma característica que não seja física (o mesmo sotaque, ou a mesma sinceridade, ou a mesma alegria ao acordar) muito semelhante? Características que não sejam físicas conseguem ser tão semelhantes quanto as características físicas de gêmeas univitelinas?

Esse menino perguntador, com tantas e tantas perguntas, revela à professora que "La actitude de preguntar supone la aparición de la conciencia; de la conciencia, ese desgajamiento del alma. Una rotura... es lo primero que se imagina haya dado origen a la conciencia"^{xii} (ZAMBRANO, 2010, p.50). Davi parece demonstrar como está construindo suas interpretações e construindo conhecimentos em diálogo com os signos que aqui já estavam quando ele chegou. Revela, ainda, que essa construção não ocorre de maneira passiva (um ensina e o outro aprende), mas sim pelas relações que o menino vai estabelecendo e questionando a partir de suas vivências.

Além de parecerem revelar tomadas de consciência de Davi, as perguntas também levam a professora a ter tomadas de consciências outras, a questionar-se em relação ao que já está dado, a encontrar possibilidades outras de compreensões dos signos socialmente construídos e consolidados em ideologias oficiais (VOLOCHÍNOV, 2017). Esse deslocamento para outro ponto de realidade, que nesta visão estética é chamado de exotopia, favorece a emergência da alteridade e, conseqüentemente, favorece o endereçamento aos outros nos encontros entre professora e suas crianças, orientando cada pessoa envolvida na relação a constituir-se de outro modo, em toda a sua radicalidade subjetiva.

No momento em que está usando o conceito de cronotopo para estudar a obra literária rabelaisiana, ao dizer do método de Rabelais, Bakhtin conta que sua essência é destruir os vínculos habituais "das contingências habituais das coisas e ideias" (BAKHTIN, 2018, p. 121,

com destaque do autor) e criar contingências inesperadas. Acrescenta que, no nosso mundo, laços falsos foram consolidados pela tradição e consagrados pela ideologia oficial.

As coisas e ideias foram unificadas por falsas relações hierárquicas hostis à sua natureza, foram separadas e distanciadas umas das outras por toda sorte de segmentos ideais sobrenaturais que impedem as coisas e se encontram em sua viva corporeidade (...) Era necessário libertar todas as coisas, permitir-lhes entrar em livres combinações inerentes à sua natureza, por mais extravagantes que essas combinações parecessem do ponto de vista dos vínculos tradicionais comuns (BAKHTIN, 2018, p. 122).

Como mencionamos, ao escrever esse trecho, Bakhtin interpreta a obra de Rabelais. Porém, também as crianças pequenas têm nos mostrado em todo momento que criam vínculos inesperados: aproximam, por exemplo, uma palavra que geralmente é utilizada de maneira ofensiva a um tom carinhoso de dizer; mostram possibilidades do igual ser outro e do outro ser igual. Estes inesperados transbordam também em suas perguntas, perguntas dirigidas, inclusive, à professora. Nesse transbordar, as inusitadas perguntas lhe possibilitam uma nova maneira de interpretar a vida, uma maneira na qual nem todo esperado tem de prevalecer, mas na qual as contingências inesperadas abrem possibilidades outras de ser e fazer como professora com as crianças.

Assim, para além de pensarmos nas perguntas que fazemos, precisamos nos atentar às perguntas dirigidas a nós. Talvez uma grande "cientistação" – assim como pirilampos responderem perguntas – possa ser pessoas adultas se permitirem ser questionadas por crianças pequenas, e mais: apreender realidades outras possíveis a partir de tudo o que uma simples pergunta, de uma criança perguntadora, revela.

O que pensamos depois de olhar?

— Mas tu sabes qual é a missão de um cientista?
— Deve ser a missão de cientistar, como tu dizes.
— Sim, claro, mas o que faz um cientista, e durante muito tempo, antes de descobrir uma coisa?
— Ele pensa?
— Ele pensa... Depois de olhar! Os cientistas parecem malucos porque passam muito tempo a olhar as coisas e às vezes olham coisas que os outros não conseguem ver. Porque há pessoas que olham sempre a ver muito pouco!
Ondjaki

Se olhamos somente o oficial, olhamos sempre o mesmo e vemos muito pouco! Sigamos as crianças, ampliemos nossos caminhos, olhem para o não-oficial!

Casado e Sánchez-Gey, ao dizerem da obra de María Zambrano, mencionam que a filósofa se refere à estrutura da sensibilidade como algo que se dá na medida em que os sentidos constituem um caminho até a realidade: ““son canales... que conducen la realidad hasta nosotros'. La condición para que se dé esa experiencia efectiva de la realidad, para que las cosas se nos acerquen, es no anticiparlas ni neutralizarlas con nuestros conocimientos previos”^{xiii} (CASADO; SÁNCHEZ-GEY, 2007, p. 25).

Se, assim como as crianças, deixarmos que a realidade chegue até nós sem antecipá-la ou neutralizá-la, perceberemos muito mais do que percebemos quando tentamos enquadrar o que conosco acontece dentro de modelos já enraizados em nossas vidas.

As crianças podem nos ajudar nesse movimento, já que, ao interpretarem o mundo onde vivem e suas relações com as pessoas e as materialidades e compartilharem essas interpretações conosco, também por meio de suas perguntas, possibilitam que nos desloquemos para uma posição exotópica outra (BAKHTIN, 2003). Através da atividade estética (BAKHTIN, 2003) de olhar novamente para o mundo (desse lugar outro, dessa exotopia singular) com as perguntas que nos foram feitas em mente, ampliamos nossas interpretações e podemos também questionar o que já havíamos dado como consolidado.

As crianças pequenas ainda não estão tão constituídas por “sulcos profundos” da cultura instituída, como as pessoas adultas, pela cronotopia dominante. Assim, suas perguntas revelam que podem haver outras cronotopias que não aquelas construídas culturalmente no nosso tempo. Junto com o que as narrativas da professora revelam e com tudo o que ela ficou a pensar após as perguntas de Davi, arriscamos dizer que, ao se expressarem, as crianças pequenas nos tiram do cronotopo no qual nos situamos e nos colocam em outro e, desse outro, produzimos outras interpretações da realidade em que vivemos. "(...) Avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência" (BAKHTIN, 2003, p. 13). Compreender nossas relações e vivências também a partir dos atos (BAKHTIN, 2010a) das crianças é questionar modelos já fixados em nossas vidas.

Dessa maneira, ao deixarmos que as crianças nos conduzam, nós, professoras e professores, também passamos a nos mobilizar por suas perguntas, ao invés de somente orientar perguntas.

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio oficial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (...) As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem (BAKHTIN, 2017a, p. 38).

Se a reação das pessoas adultas às palavras das crianças for uma reação de não-indiferença, novos caminhos serão possíveis, caminhos antigos serão aumentados, caminhos sempre iguais serão questionados.

Zambrano diz que "lo propio de la acción de la sensibilidad es convertir en vida lo que le toca; en una vida disponible ya para una mayor revelación"^{xiv} (ZAMBRANO, 2011b, p. 144). Precisamos passar mais tempo a olhar as coisas, construídas e questionadas pelas crianças. Olhar e, também, ver, tentando ver o que elas nos dizem. Quem sabe assim converteremos em uma vida mais disponível, em aumentadores de caminhos construídos juntos, o que nos toca.

Com as inusitadas perguntas que fazem, as crianças pequenas permitem que a professora e os outros que com ela se relacionam construam uma imagem outra de si mesmos como professoras e professores, "uma semiótica da imagem de si, que se constrói interpretando os signos da visão do outro" (PETRILLI, 2019, p. 69).

Ao compreendermos que nossos atos são constituídos pelos conhecimentos que vamos construindo sobre diferentes áreas, pela visão estética, pelos valores que nos constituem, as inusitadas perguntas "porrinha pode?" e "e a outra Elena?" colocam todos esses conhecimentos e valores em movimento, porque partem de uma outra visão estética: do lugar de alguém que pergunta situado em outros tempo e espaço e com outros valores. Justamente por, desses tempos, espaços em que estão situadas e com esses valores, não terem internalizado tantos modelos, as crianças pequenas, nas relações que estabelecem conosco, vão nos propiciando muitas possibilidades de mundo.

Davi, ao expressar-se, cria outras realidades possíveis para nós, pessoas adultas.

As perguntas das crianças pequenas, muitas vezes desafiadoras como as apresentadas, acabam modificando nossas percepções estéticas, o modo como interpretamos o mundo e,

assim, também os nossos atos éticos (os atos que seriam para repreender ou explicar, por exemplo) e os nossos conhecimentos podem se modificar.

Ao entrarmos em contato com as perguntas de Davi, podemos nos deter e, como sugere Zambrano (2011b), adentrarmos no espaço vazio que vem após a pergunta. Assim, atos que poderiam ser para repreender ou para explicar, podem começar a dar lugar a outros atos, possibilitados e orientados pelas perguntas das crianças pequenas que, ao criarem contingências inesperadas, questionam também tudo o que para as pessoas adultas já é tido como dado. Ao nos possibilitarmos sermos orientados e orientados também por essas perguntas, construímos outras possibilidades éticas e estéticas em e nas relações não-indiferentes com as crianças.

Dessa maneira, essas crianças perguntadoras nos fazem questionar a ideologia oficial que, na maioria das vezes, engessa a natureza das coisas a partir de uma única perspectiva, diminuindo as possibilidades de acontecimentos inusitados e as relações entre eles, como meras relações causais e unívocas. Assim como Rabelais — apresentado por Bakhtin (2018) —, também as crianças em seus atos, enunciados e perguntas desunem o tradicionalmente vinculado e aproximam o tradicionalmente distante e desunido.

Quando fazem isso na relação que estabelecem com outras pessoas, principalmente com as pessoas adultas, possibilitam uma exotopia para a vida, que só é possível porque estamos presentes naquelas relações de modo não-indiferente. Dessa distância possibilitada pelas contingências inesperadas que as crianças pequenas criam, percebemos a vida de maneiras outras e, com elas, passamos também a questionar o que é tido como tradicionalmente oficial.

Mais importante que as respostas que damos são as perguntas das crianças. Se conseguirmos manter o sobressalto, elas podem nos ajudar a questionar as contingências habituais e a criar contingências outras, contingências inesperadas.

Continuemos pensando, depois de olhar o que nos revelam as crianças e suas perguntas. Pensemos com! Com ambas – crianças e perguntas!

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v.9, n.1 - p.371-387, jan-abr de 2023: **“Dossiê: Processos formativos na docência de professores (as) que ensinam Matemática na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental”** DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.70386>

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017a.
- BAKHTIN, Mikhail. *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2017b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34, 2018.
- CASADO, Ángel; SÁNCHEZ-GEY, Juana. Introducción. IN: CASADO, Ángel; SÁNCHEZ-GEY, Juana (orgs). *María Zambrano*. Filosofía y Educación (manuscritos). Málaga: Editorial Ágora, 2007, pp. 17-42
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2019.
- ONDJAKI. *O convidador de pirilampos: estórias sem luz elétrica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018
- PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PETRILLI, Susan. *A visão do outro*. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 68-105.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da educação*, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G.do V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em educação na perspectiva do gênero do discurso. In: PRADO, G. do V. T. et al (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p.91-127.
- Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v.9, n.1 - p.371-387, jan-abr de 2023: **“Dossiê: Processos formativos na docência de professores (as) que ensinam Matemática na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental”** DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.70386>

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana*. Revista De Estudos Do Discurso, janeiro 2018.13(1), Port. 113–131 / Eng. 123. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/32164> Acesso em: 07 mar. 2023.

SIMAS, Vanessa França. *A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora*. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação e Universidade de Granada (Espanha), Campinas, 2018. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331679> Acesso em: 08 abr. 2021.

SIMAS, Vanessa França. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. *Educar em Revista*, [S.l.], maio 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75677>. Acesso em: 07 mar. 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia* - Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAMBRANO, María. Las dos preguntas. In: CASADO, Ángel; SÁNCHEZ-GEY, Juana (orgs). *María Zambrano*. Filosofía y Educación (manuscritos). Málaga: Editorial Ágora, 2007, p. 47-48.

ZAMBRANO, María. *El hombre y lo divino*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2010.

ZAMBRANO, María. *Notas de un método*. Madrid: Editorial Tecnos, 2011a.

ZAMBRANO, María. *Claros del bosque*. Madrid: Cátedra Letras Hispánicas, 2011b.

ⁱ Tradução livre: A vida é trânsito. É preciso conseguir que neste ser chamado humano, dotado de pensamento, o transitar seja transcender, ou seja, seja criador, criador de um tempo novo.

ⁱⁱ Escrevemos aqui sobre um contexto, a escola de educação infantil, no qual a maioria das profissionais que ali atua é composta de mulheres. Por esse motivo, optamos por escrever utilizando sempre o gênero feminino.

ⁱⁱⁱ É importante que revelemos que uma das autoras deste artigo é também a professora a que nos remetemos nele. No entanto, como estamos escrevendo o texto em duas pessoas, optamos por escrever em primeira pessoa do plural e tratar a primeira autora como "a professora". Também fazemos isso porque, quando escrevemos, já não estamos no tempo e no espaço do acontecimento que está sendo narrado, estamos num lugar "extralocalizado" (BAKHTIN, 2003). Dessa maneira, também a autora em questão, ao escrever, faz da professora uma personagem e um dos sujeitos da própria pesquisa.

^{iv} Quando mencionamos Bakhtin e o Círculo, trazemos neste texto não somente os dizeres de Mikhail Bakhtin, mas também do grupo que junto com ele estudava, discutia e produzia compreensões.

^v Julgamos importante revelar nossa interpretação do conceito bakhtiniano excedente de visão. Ao colocar-nos em um lugar diferente do que estávamos no momento de algum acontecimento, temos outras percepções do vivido, possíveis justamente pelos lugares distintos que ocupamos. Essas percepções outras, que não tínhamos acesso antes, mas temos a partir de um lugar distanciado, são denominados excedentes de visão.

^{vi} Colocamos o nome fictício de Davi no menino perguntador. Na época em que os acontecimentos narrados ocorreram, ele tinha três anos e oito meses de idade.

^{vii} Tradução livre: Quando nos perguntam, sejamos estudantes ou professores, o primeiro que experimentamos é um sobressalto, uma espécie de sentir-se surpreendidos "em flagrante", como se tivéssemos descuidado de algo, ou deixado no esquecimento, pelo menos. E ainda pode acontecer que, no caso de uma pergunta para a qual tenhamos uma resposta adequada, o sobressalto seja seguido por um vazio na mente. Não há nada mais contrário para sair desta situação do que se esforçar para sair dela. Pelo contrário, é necessário permanecer nesse vazio de mente com o coração firme. E então, somente então, é quando surge a resposta: uma resposta ainda mais precisa do que pensávamos ter. Entre a pergunta e a resposta deve haver um vazio, uma detenção da mente, uma certa suspensão de tempo.

^{viii} GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, Faculdade de Educação, UNICAMP.

^{ix} Assim como Davi, Elena e Bethânia também são nomes fictícios.

^x Podemos entender exotopia por distância ou por alguém colocar-se em outro lugar, que antes não ocupava.

^{xi} *Equipolentes* são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER como vozes e consciências autônomas (BAKHTIN, 2015, p.5, com destaque do autor).

^{xii} Tradução livre: A atitude de perguntar pressupõe a emergência da consciência; da consciência, essa divisão da alma. Uma ruptura... é a primeira coisa que se pode imaginar que tenha dado origem à consciência.

^{xiii} Tradução livre: 'são canais... que conduzem a realidade até nós'. A condição para que aconteça a experiência efetiva da realidade, para que as coisas se aproximem de nós, é não as antecipar nem neutralizá-las com nossos conhecimentos prévios.

^{xiv} Tradução livre: o próprio da ação da sensibilidade é transformar aquilo que a toca em vida; em uma vida que já está disponível para uma revelação maior.