

# Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontros, escutas e educação

*Teacher's subjectivity and dialogues concerning childhood: meetings, listenings and education*

**Diego Barrios Díaz**

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professor na Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo. Distrito Federal - DF – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8400-0128>  
dub.diego@gmail.com

**Maria Carmen Tacca**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. É professora adjunta aposentada com vínculo de pesquisadora colaboradora com a Universidade de Brasília. Distrito Federal - DF – Brasil  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8546-6322>  
mctacca@yahoo.com.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir, a partir de um estudo de caso, os processos subjetivos que configuram a formação e a prática docente na educação infantil. Adotamos a perspectiva teórica da subjetividade, de González Rey, como recurso que possibilita pensar as motivações e posicionamentos do professor diante de sua prática e formação docente. O estudo de caso se desenvolve nos limites da metodologia construtiva e interpretativa de González Rey. Evidenciamos processos sociais que ocorrem no contexto escolar e o transformam em um terreno fértil e aberto a possibilidades de aprendizagem para professores no curso das relações sociais vividas nesse espaço.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Subjetividade docente. Infância e escola.

**Abstract:** This work aims to explore the aspects that integrate the subjective constitution of elementary school teacher, from the perspective of Gonzalez Rey's theory of subjectivity. This cultural historic approach of subjectivity focuses on the singularity of the subject's learning processes, which he expresses in his capacity to create his own life course and to produce subjective sense before his life experiences. This research had methodological and epistemological inspiration on Gonzalez Rey's Qualitative Epistemology. The school emerges as a relational space, where the teacher develops his practice of teaching throughout his interaction with other teachers, children and their families. To conclude, we suggest that being a teaching integrates a process of subjective constitution and discovery of oneself and the other.

**Keywords:** Children's education. Teacher's subjectivity. Childhood and school.



## Introdução

O objetivo deste artigo é discutir, a partir de um estudo de caso, os processos subjetivos que configuram a formação e a prática docente na educação infantil. Dentre os processos observados, têm centralidade dois núcleos interconstituídos e que serão discutidos ao longo do texto em seus múltiplos aspectos: o envolvimento no cotidiano escolar; a escuta do docente na relação com a infância.

Adotamos a perspectiva teórica da subjetividade de González Rey (2004, 2008, 2012) como recurso que possibilita pensar as motivações e posicionamentos do professor diante de sua prática e formação docente em dois aspectos fundamentais: a docência articulada a uma história de vida; valores e práticas que se desenvolvem dentro de um contexto educacional específico.

O estudo de caso se desenvolve nos limites da metodologia construtiva e interpretativa de González Rey. A produção da informação se deu pelas observações nos espaços de atuação docente na escola e em momentos de diálogo aberto e profundo sobre aspectos da vida, do trabalho e da relação com o outro. A partir destes recursos, identificamos práticas e posturas que emergem como sentido subjetivo no processo de constituição docente. Com isso, buscamos dar centralidade a uma história singular, assumindo que tais práticas ocorrem situadas em um processo social, histórico e cultural. Isto nos leva a compreender que os processos subjetivos da docência não existem apenas em um nível individual, mas se configuram nos espaços sociais como produções subjetivas que são, ao mesmo tempo, sociais e individuais.

## Subjetividade e Constituição Docente

Adotamos a perspectiva cultural e histórica da subjetividade de González Rey (2004, 2008, 2012) para compreender o professor como um sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento, implicado em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática e sua formação. O processo de formação docente é entendido como fenômeno complexo que implica a expressão da emocionalidade do sujeito envolvido em um processo que é, ao mesmo tempo, individual e social (GONZÁLEZ REY, 2012).

Esta teoria integra o debate sobre formação docente a partir de uma perspectiva de subjetividade enquanto processo ontológico que articula o social e o individual e, portanto, representa uma crítica à formação técnico-científica como único aspecto constituidor da docência. Para isso, discute experiências relevantes que integram os processos subjetivos da docência incluindo a história de vida e de desenvolvimento pessoal no fértil processo social que ocorre na escola. Portanto, a experiência vivida pelo educador não se racionaliza em termos de instrumento de trabalho, mas como constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2008).

A perspectiva histórico cultural concebe a complexidade dos espaços sociais e do sujeito, problematizando as orientações deterministas que expressam a ideia de relação causal entre o social e o individual (CAMPOLINA, 2014). É relevante dizer que estas dimensões da subjetividade – individual e social – constituem-se em sua complexidade por uma relação que é dialógica, nunca direta. Gonzalez Rey (2012) observa que o processo de desenvolvimento do ser humano, constituído e constituinte de suas possibilidades, saberes

e desafios, não se reduz a uma assimilação de algo fora de si, mas se constitui como produção de sentido subjetivo diante do encontro com a vida.

A categoria de sujeito é definida por González Rey a partir da “unidade inseparável entre sentidos subjetivos e subjetividade individual com a prática e caráter dialógico das práticas sociais” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 271). Tal visão de desenvolvimento desloca a relevância da experiência em si para focar o processo de elaboração singular do vivido. As emoções e processos simbólicos envolvidos não são processos isolados, mas aparecem como produção subjetiva intimamente relacionados aos espaços sociais em que se configuram.

Interessa, especificamente, no curso deste trabalho, observar o processo de constituição da docência como exercício de envolvimento, em que o professor explora didáticas e expressa representações de aprendizagem que incluem no processo pedagógico a reflexividade e os processos de subjetivação. Esta maneira de pensar a formação docente confronta a perspectiva instrumental que menospreza a produção simbólica e emocional como unidade dos processos humanos e insiste em compreender os processos de aprendizagem como assimilação do mundo. Aprendizagem e experiência não se reduzem a um processo cognitivo, mas se configuram em um processo simbólico-emocional. O saber individual do professor, assim, constitui-se na relação com o espaço social da escola e seus agentes (TACCA, 2005).

É central compreender a unidade dos processos de ensinar e aprender, trazendo foco para os recursos relacionais que orientam a prática do professor. O amplo convívio entre professores e crianças no cotidiano é um mobilizador da constituição docente que nos leva a pensar a formação do docente desde a complexa relação até o encontro com o outro. A ideia de “tornar-se professor” (MADEIRA COELHO, 2012) define um processo que não diz respeito apenas ao acúmulo de informações fora de um contexto educativo, mas à produção intelectual e emocional na trajetória docente do professor.

## A Emergência da Infância

A tarefa de se pensar a educação infantil e a atuação de seus profissionais deve se realizar tendo como sustentação uma reflexão sobre a infância: qual o lugar que esta ocupa em nossa sociedade e o que entendemos como educação de crianças pequenas? Para avançar na discussão sobre os processos de formação e práticas de professores da educação infantil, surge, então, a necessidade de buscar uma perspectiva de infância que considere as crianças como agentes que participam da construção de suas realidades, para além de uma concepção de infância universal e descontextualizada.

Reconhecemos as crianças como pessoas a serem ouvidas e pensamos a infância a partir dos processos históricos e particulares das suas vivências de mundo, buscando trazer inteligibilidade à atuação das crianças nos espaços sociais que elas integram. No campo da sociologia da infância, Sarmiento e Pinto (1997) exploram o lugar da criança como uma pessoa de direitos, que deve ser reconhecida na sua participação concreta na sociedade.

O que aprendemos sobre as necessidades das crianças a partir delas mesmas? Essa indagação nos faz pensar na formação do educador em termos da qualidade de seu engajamento com o cotidiano escolar e com o processo relacional da sala de aula. De

que forma a consideração da criança como um agente de produção simbólica e cultural é uma postura que enriquece práticas pedagógicas?

Larrosa (2010) traz uma provocação quando reflete sobre o poder do que consideramos ser os nossos saberes a respeito dos processos da infância. Buscando nos afastar do modelo escolar que captura a infância, indagamos em que medida é possível pensar uma Educação Infantil que se constitui por tudo aquilo que não pode apreender da experiência da criança. Coincidimos com o autor no entendimento de que, se a infância não é um resultado previsível, uma submissão aos modos de fazer e de pensar instituídos, deve-se, então, olhar com atenção a este enigma e escutar com cuidado suas manifestações, para assim afirmar um lugar para a alteridade no encontro com a criança.

## Metodologia

A pesquisa foi conduzida dentro da perspectiva da epistemologia qualitativa de González Rey (2002, 2005), que compreende o conhecimento científico como um processo construtivo-interpretativo em desenvolvimento. A concepção de subjetividade na sua expressão cultural e histórica leva a uma compreensão complexa da realidade, que não pode ser acessada por categorias universais. Nesta perspectiva construtivo-interpretativa do conhecimento, os dados não se coletam, são produzidos, e são uma expressão do caráter ativo e participativo do pesquisador na produção e organização da informação (GONZÁLEZ REY, 2005).

Fazem parte desta abordagem metodológica instrumentos bastante diversificados que possam se converter em ferramentas fundamentais para a manifestação dos colaboradores da pesquisa, criando-se situações que impulsionem a expressão subjetiva, mediante aquilo que se constitui os objetivos da pesquisa. Para o estudo de caso em foco tivemos o apoio de alguns instrumentos.

A utilização de indutores escritos como o **complemento de frases** contribuiu para a articulação entre diferentes momentos da produção de informação elaborados no curso da pesquisa. As referências trazidas por este instrumento, sejam diretas ou indiretas, nos fizeram pensar sobre possibilidades e caminhos para a construção interpretativa.

A **dinâmica conversacional** consiste no livre diálogo sobre temas que digam respeito ao tema da pesquisa e que se tornou um espaço aberto no qual a professora colaboradora da pesquisa fez diversos relatos e narrativas pessoais significativas. O espaço dialógico da comunicação ganhou um valor fundamental durante o percurso da pesquisa. Da mesma forma, as **observações** permitiram uma compreensão das posturas e práticas da professora no trabalho com as crianças.

Contamos com a participação de duas professoras colaboradoras da pesquisa, Kátia e Ana. Neste artigo, abordaremos apenas o caso da professora Kátia. Os nomes apresentados são fictícios, buscando preservar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa e respeitar aspectos éticos da investigação.

O momento empírico da pesquisa foi desenvolvido em uma escola particular de Brasília, acompanhando as professoras em distintos espaços de envolvimento com as crianças, assim como participações em reuniões de equipe e momentos de diálogo aberto sobre sua história de vida e sua trajetória docente. Veremos como seu processo individual se desenvolve em meio a um cenário educativo específico. Apresentaremos a pesquisa em dois eixos centrais da análise.

## Eixo 1

### “Aqui é um lugar onde as crianças brincam e os adultos aprendem”

A frase acima é dita frequentemente nesse espaço de educação e faz referência ao fato de se tratar de uma escola mantida por uma associação de mães, pais, professores e funcionários que tomam, juntos, decisões de ordem administrativa e pedagógica por meio de uma assembleia e outras instâncias de participação. O que se compreende a partir da ideia da frase é que a escola é um lugar de envolvimento. As crianças não são as únicas que aprendem. Pais e professores estão atuando na gestão e na elaboração do processo pedagógico. Este é o projeto que a associação mantém desde 1982.

Exploramos estes aspectos para entender que a trajetória singular de Kátia se desenvolve em um contexto específico. É impossível distinguir seu processo de formação docente da inserção nessa comunidade escolar. Ela assume para si tal projeto de educação, pois encontra vínculos com seus próprios valores e princípios. Da mesma forma, a própria instituição se desenvolve à medida em que se torna mais do que um pano de fundo para o processo de formação de seus professores.

Kátia é professora dessa escola há 23 anos, ou seja, tem uma longa história de atuação e é uma destacável referência para crianças, famílias e equipe pedagógica. Ela conheceu e acompanhou atividades na instituição, pois tinha um sobrinho que era aluno e fazia a gentileza de ajudar a irmã levando ou buscando o menino. Conhecer mais sobre como foi seu percurso de chegada à escola e suas motivações para se tornar professora desse espaço foi nosso ponto de partida.

Eu lembro que quando vinha aqui as crianças estavam reunidas todas, às vezes aqui fora. Eu ajudei as crianças nessa roda e depois, eu conversando com coordenadora ela me disse: você não quer vir para a Vivendo? A gente sentou em um banquinho desses que tinha aqui para conversar... Daí eu vim pra cá<sup>1</sup>.

Este relato permite entender como Kátia se relacionou com a escola antes mesmo de lá trabalhar. Havia admiração em sua fala, em seus gestos. Neste trecho de dinâmica conversacional aparece sua iniciativa em relação à participação, seu desejo de atuar e contribuir, elementos que são constituintes de sua prática e de sua postura.

Nessa hora eu estava chegando, era ainda muita novidade, e eu lembro que, quando comecei, eu fui para a sala. Tinha uma moça que faltava muito e eu vinha para ficar com ele. Ela saiu e eu entrei junto com ele.

Só que ele também faltava muito, chegava muito tarde, e eu tinha que ir para a roda. Eu ia para a roda conduzir tudo, com muita responsabilidade e cuidado, sendo assistida pela coordenação. E já começando a entrar em grupos de estudo, todo dia a gente se encontrava no parque para ler os textos.

Seu processo de tornar-se professora na instituição foi se construindo à medida que ela viu a possibilidade de assumir esse lugar. Kátia passou a integrar o cotidiano escolar. É relevante notar que esse processo se deu a partir de uma atitude dela, acompanhado de um convite da coordenação. Ela conduzia as atividades com “responsabilidade e

cuidado”, valores que se tornam posturas diante da vida na escola. Ao colocar-se no lugar de professora, imediatamente também se viu em uma posição de aprendiz, demandando, inclusive, atenção para seu processo formativo. Continuamos essa dinâmica:

Depois eu pensei... Eu acho que preciso conversar com a coordenação sobre assumir a turma mesmo, era uma responsabilidade muito grande, chegando a um espaço muito diferente em termos de processo de educação e eu precisava dessa formação. E foi maravilhoso o trabalho que nós fizemos e depois eu fui e virei professora.

Ela chama atenção para a singularidade da escola em que estava se inserindo. Sentidos subjetivos são produzidos diante da novidade de estar em sala de aula e a necessidade de se inserir e participar da proposta educativa da Associação. Para além do medo e da insegurança de não saber o que fazer diante de assumir a turma, parecia que ela se sentiria fortalecida se contasse com o apoio e o olhar da coordenação.

Esta questão nos faz pensar como cada escola vive um processo histórico singular e atua a partir de valores e princípios próprios. Compartilhar desses valores implica em uma produção emocional positiva diante dos desafios e leva professores a agirem com mais segurança diante do processo pedagógico.

Isso não significa que ela passa a reproduzir linearmente conceitos ou modelos, mas que elabora, junto à escola, uma possibilidade de ação. A formação se dá em função de uma demanda concreta e real. Assim, surge a possibilidade de tornar-se sujeito de seu processo de constituição docente. Segue trecho de uma conversa em que aparece uma iniciativa de saber mais por parte da professora:

Eu estava ficando muito só. Não tinha condições. Eu precisava de formação mesmo, de elementos, de saber mais sobre os teóricos, eu precisava ler mais.

Para atuar em um espaço novo e desafiador, Kátia buscou ampliar seu repertório, questionando como seria sua atuação dentro de uma instituição com uma perspectiva pedagógica inovadora. Ela continua a expressar o desejo de se formar e crescer profissionalmente:

Fui começando a me formar com as coordenadoras, os professores, com todo esse meio e essa conjuntura que envolve a escolha. Eu lembro que eu não sabia escrever muito bem, principalmente os relatórios, acho que foi uma construção isso, os relatórios, os planejamentos, eu era muito motivada.

Existe um investimento em sua formação que vai para além da formalidade, do pré-requisito do qual precisa para poder ocupar o lugar de docente. O estudo e a formação se tornam aspectos que a motivam e que a mobilizam em busca de uma prática pedagógica comprometida.

Por isso que esta é uma grande escola, porque nós professores também somos formados a cada dia. Exemplo disso são os relatórios individuais e geral que escrevemos a cada bimestre e, a cada vez que escrevemos, a escrita vai ficando cada vez melhor.



Por outro lado, a própria escola se constituiu como um espaço de aprendizado e possibilidade de exercício de valores como colaboração e solidariedade com o outro. Por seu lado, o compromisso da professora com a escola é amplamente reconhecido pela equipe pedagógica de uma maneira carinhosa, o que ficou claro ao longo da pesquisa, quando se ouviu muitos elogios a ela. Embora não se imponha, Kátia sabe de sua qualidade como professora mais experiente da equipe e vive trocas contínuas com seus colegas de equipe:

Até porque nós somos uma equipe, né? E dentro dessa equipe cada um é um. Assim como nós temos um grupo de crianças, temos o grupo de equipe pedagógica. A gente também se responsabiliza por todos, não sou só eu. . . tem essa coisa da construção, como as pessoas chegam, as dificuldades de chegar nesse grupo. As coisas mudam com o passar das pessoas, com cada pessoa que vai chegando. . .

A escola aparece como um espaço de desenvolvimento, de transformação e descobertas vividas por todos os seus integrantes, não apenas com as crianças. O trecho transcrito destaca uma compreensão da formação docente em seu aspecto cotidiano, sobretudo em sua dimensão social. Ser educadora é estar diante de um processo muito mais amplo do que apenas ensinar. É, sobretudo, buscar se implicar também no processo do outro, no caso, os colegas professores.

Não é só para as crianças o aprendizado, nós aprendemos muito, e esse aprendizado é lá para fora também, é para a nossa vida.

Tal coletividade engendra uma responsabilidade enquanto professora da escola. Ela se implica nesse processo, há um compromisso com o projeto da escola, presente no reconhecimento do próprio aprendizado no curso de sua experiência nesta Associação pró-educação.

Quando questionada sobre o que marca esse espaço de educação, ela responde: “São as relações! Essa questão do comprometimento com o outro”. Nisso estão incluídos todos os tipos de relações, inclusive aquelas entre professores e famílias das crianças e também entre as famílias e as próprias crianças, tendo em vista que este é um espaço escolar que incentiva a inserção das famílias no seu cotidiano pedagógico. De fato, as relações e o convívio são marcas da subjetividade dessa escola, e Kátia faz, com clareza, a leitura de como isso impacta sua prática pedagógica.

Tem pessoas que ficam, tem pessoas que saem, tem pessoas não gostam daqui de jeito nenhum e tem pessoas que amam e fazem tudo pela escola, que aprendem muito. A gente aprende muito aqui.

A professora é capaz de reconhecer a escola como um lugar que tem suas características próprias, dificuldades e desafios. De fato, ela acredita em uma prática pedagógica que acolhe o crescimento e desenvolvimento de toda uma comunidade escolar, não só as crianças. Este é um lugar de aprendizado para adultos também. Para os adultos que fazem parte desse cotidiano, sejam professores ou famílias engajadas nos processos de aprendizagem dos filhos.

Kátia se torna professora dentro de uma escola centrada no diálogo, na valorização dos desafios como processo gerador e na abertura de espaços para educadores desenharem práticas a partir de suas próprias indagações e trajetórias na educação.

## Eixo 2

### Escutas e relações com a infância na prática pedagógica

Começamos este eixo de análise retomando memórias e relatos de nossas dinâmicas conversacionais. Enquanto a pesquisa avançava, tivemos conversas com Kátia, nas quais ela falou de sua infância e de relações familiares. O tema da docência surge a partir das memórias de uma avó que foi professora e era uma referência para a família. O trecho a seguir traz elementos interessantes para pensar na emergência de um valor sobre o ser professora construído dentro de seu núcleo familiar:

Minha tia sempre dizia que minha vó era uma excelente professora, no interior. As crianças iam tudo para a casa da minha avó. Foram se formando lá também, meu pai, minha mãe, todo mundo junto.

O carinho pela avó se expressa na admiração de sua atitude educadora. Interessante que a casa era um lugar onde “as crianças iam tudo”. Esta avó educadora constitui uma referência para Kátia. Os sentidos subjetivos relacionados à convivência com o outro e a uma postura de educadora são inseparáveis de sua história familiar. A exploração deste núcleo de memórias de infância trouxe alguns aspectos relevantes:

Eu tinha muito aproximação com crianças, vizinhos. A gente brincava muito de escola, eu brincava de ser a aluna. Minhas primas iam pra lá, a gente brincava muito, um monte de crianças, lembro um monte dessas brincadeiras, a gente brincava de faz de conta. Eu nem sabia o que era faz de conta. . . E hoje a gente faz tanto aqui na escola!

As amizades e aventuras de sua época de criança marcam aquele tempo como algo prazeroso e tais vivências ganham valor no contexto de sua prática docente. Seu atual repertório pedagógico aparece associado às brincadeiras de seu tempo de criança. A escola, naquele tempo, era uma brincadeira. Assim, no processo de pensar sobre si mesma como educadora, Kátia se conecta à sua própria infância. Esta postura diz também sobre seu reconhecimento da brincadeira como um ato da criança para compreender o mundo.

A observação da prática em momentos de sala de aula e outros espaços da escola permitiu compreender posturas diante da relação com as crianças. Dentro da sala, logo se percebe que as paredes estão repletas de uma série de cartazes com fotos de lagartas, casulos e borboletas. Também estão expostas pinturas feitas pelas crianças. O projeto do 1º bimestre de 2017 da turma de Kátia consistiu no estudo de aspectos relacionados ao ciclo de vida das borboletas. Tudo começou quando uma criança chegou à sala e disse ter visto uma lagarta na praça da escola. A professora logo decidiu convidar todas as crianças a irem procurar a tal lagarta na praça:



A gente fez uma roda lá na pracinha, as crianças curiosas com a lagarta. Depois, falei para a gente levar a lagarta para a sala, a observamos e fizemos um desenho da lagarta. Nós imitamos a lagarta, brincamos de andar que nem a lagarta. Depois do desenho, a gente combinou de deixar a lagarta na horta da escola.

A lagarta se transformou em casulo e finalmente se tornou borboleta. Nos cartazes pela sala, estão registradas as hipóteses das crianças sobre os processos que elas observaram ao longo do convívio com a lagarta em seus diferentes estágios. Segundo Kátia, este recurso leva em consideração e respeita a expressão autêntica das crianças e parte daí para a elaboração e desenvolvimento dos conteúdos e saberes. Um cartaz traz observações das crianças sobre a metamorfose da lagarta:

- a lagarta vai virar borboleta.
- a lagarta vai virar uma foca.
- a lagarta depois de borboleta vai virar uma barata.
- barata vem do barateiro.

Essa estratégia não é usada como forma de decorar a sala de aula. É, na verdade, uma intenção de evidenciar a expressão autêntica das crianças relativa aos conteúdos do projeto pedagógico da turma. Há um respeito na escuta da professora em relação às falas das crianças, que foram registradas no papel e fixadas na parede como forma de legitimar as hipóteses de cada uma no curso da investigação sobre as borboletas.

Este é um aspecto central que queremos destacar: a valorização das expressões individuais das crianças nos seus processos de aprendizagem. Ao abrir espaço para a produção individual das crianças, Kátia escapa do julgamento do que é certo ou errado e recorre a estratégias que promovem espaços de fala que transformam a sala de aula em um terreno fértil e original.

O reconhecimento da singularidade dos processos de aprendizagem implica em que o professor busque recursos e estratégias para favorecer a emergência da expressão subjetiva de cada aluno nos espaços de diálogo na sala. Essas situações dialógicas permitem que os sujeitos reflitam, organizem e expressem seus pensamentos e, ao mesmo tempo, desenvolvam a capacidade de estabelecer relações entre si.

Isso nos permite avançar na construção sobre o valor de uma escuta docente, que corresponde ao reconhecimento da singularidade do outro. Para Kátia, tal valor se configura em sua prática docente e se expressa em suas posturas em sala. As atividades da rotina não se reduzem ao planejamento, mas são possibilidades de diálogo e aproximação com as crianças. Esta é uma postura ética que sustenta sua ação docente, uma expressão de seu afeto, como sugere o trecho de complemento de frase a seguir.

**Minha sala de aula...** Espaço que precisa ser cuidado com carinho. Lugar de encontros, de descobertas, espaço de formação e de construção do saber.

Escutar as crianças significa reconhecer sua condição como protagonistas de sua própria educação, não objetos dela. A escuta é constituinte da relação com o outro e configura um processo social em constante construção. O termo escuta ajuda a articular

a emergência da subjetividade ao debate sobre uma educação crítica e reflexiva. A escuta, nesse caso, se expressa como uma postura ativa no cotidiano do professor de distintas formas: são valores e práticas que estão associadas ao envolvimento de todos, à presença efetiva em cada momento e espaço do aprender.

Outros trechos de informação retirados do complemento de frases enriquecem esta argumentação.

**Ser uma boa educadora é. . .** Ser ética e saber ouvir. É valorizar o seu potencial criativo.

**A Educação Infantil, para mim. . .** Valorizar a criança, ter respeito pela sua individualidade.

**Meus alunos para mim. . .** Pessoas importantes na sociedade.

É importante registrar o cultivo da prática do escutar e como isto se relaciona à ação docente. Por outro lado, é importante destacar a necessidade do reconhecimento das crianças como pessoas atuantes na sociedade, situando os alunos dentro de um processo social que está para além da escola.

Assim, identificamos que Kátia realiza uma prática que afirma a possibilidade das crianças de trazer algo de si para o mundo. Os alunos não apenas absorvem ideias prontas e cristalizadas. O valor do processo pedagógico não está na reprodução, na impessoalidade, mas no caminho original que pode ser aberto pela perspectiva de uma criança que está no mundo.

## Conclusões

Este artigo procurou evidenciar processos sociais que ocorrem no contexto escolar e o transformam em um terreno fértil e aberto a possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. A prática docente haverá de ser um processo permanente de novas experiências em que a produção de sentidos subjetivos em torno do aprender apareça em sua forma complexa no cotidiano escolar. Assim, pensamos ser importante destacar perspectivas educativas que colocam o diálogo entre professores e alunos como a “matéria básica que constitui a docência” (MADEIRA COELHO, 2012, p. 112).

Neste sentido, pensamos que a escola deve reconhecer o valor do humano em sua dimensão subjetiva e inventiva. O educador não é um produto, nem o aluno o é, pois ambos são produtores do conhecimento. Nessa argumentação buscamos destacar processos valorosos incluídos na trajetória da constituição docente e do desenvolvimento subjetivo de professores e alunos. A professora Kátia nos deu referências importantes de sua trajetória de vida e de sua experiência profissional, o que nos possibilitou identificar aspectos que devem ser ressaltados nas diferentes propostas de formação docente.

## Nota

1 Optou-se por manter algumas marcas de oralidade neste e nos demais registros de fala da professora.

## Referências

- CAMPOLINA, Luciana de O. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. *In*: MARTINEZ, Albertina M.; ALVAREZ, Patrícia (org.). *O sujeito que aprende: diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 179-208.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. *In*: MARTINEZ, Albertina M. M.; SIMAO, Lívia M. (org.). *O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2005. São Paulo: Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Átomo e Alínea, 2008.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MARTÍNEZ, Albertina M. M.; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Editora Liber Livros, 2012.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.
- MADEIRA COELHO, Cristina M. Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende. *In*: MARTÍNEZ, Albertina M. M.; SCOZ, Beatriz J. L.; CASTANHO, Marisa I. S. (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Editora Liber Livros, 2012, p. 111-129.
- SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- TACCA, Maria Carmen V. R. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

recebido em 30 jan. 2019 / aprovado em 25 fev. 2019

### Para referenciar este texto:

DÍAZ, D. B.; TACCA, M. C. Subjetividade docente e diálogos com a infância: encontros, escutas e educação. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 21-31, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11453>>.

