

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA**

***“Agora eu...”***

**Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco  
da pedagogia da infância.**

**São Paulo  
2011**

**RENATA CRISTINA DIAS OLIVEIRA**

***“Agora eu...”***

**Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.**

**Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Appezzato Pinazza**

**São Paulo  
2011**

Nome: OLIVEIRA, Renata Cristina Dias

Título : “*Agora eu...*” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovada em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof . Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof . Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof . Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

À Ana Alice Forte Dias, mãe, amiga, companheira de profissão e interlocutora de todas as horas. Mulher *forte*, como o nome, que me deu a vida e lutou para que eu tivesse todas as condições para vivê-la com dignidade, cujo amor incondicional me encoraja diariamente. Meu exemplo de coragem, fé, ética, retidão, determinação e persistência.

## AGRADECIMENTOS

Paulo Freire nos ensina que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão”... dinâmica que faz parte da vida, cuja boniteza está no fato de ser construída de forma coletiva, a muitas mãos. E foi através da vivência em comunhão com tantas pessoas que esse estudo se fez possível. A todos vocês minha eterna gratidão pela generosidade, pelos ensinamentos e pela comunhão na partilha do caminho da vida. Em especial agradeço,

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Apezatto Pinazza, pela orientação competente e dialogada. Sua dedicação, disponibilidade e confiança em meu trabalho encorajaram-me na construção do percurso, contribuindo sobremaneira para sua concretização. Agradeço ainda por seu exemplo e persistência de tornar concreto e efetivo o diálogo entre a universidade e a educação infantil pública, contribuindo de forma significativa com a qualificação de seus profissionais.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Tizuko Morchida Kishimoto e Silvia Helena Vieira Cruz, pela generosa, atenta e valiosa contribuição no processo de qualificação da pesquisa, que possibilitou a iluminação do caminho percorrido e projetado, contribuindo de forma relevante para a reorganização do percurso da pesquisa e delimitação de seu foco de análise.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lucia Goulart de Faria, que em tantos encontros pelas estradas da vida ensinou-me, sempre, a “*estranhar o familiar e a me familiarizar com o estranho*”, inspirando-me na construção dessa pesquisa, com seu empenho na militância a favor das crianças, da infância e da educação pública.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina Célia Moraes Dias, que com sua atuação sensível, impulsionou em mim, desde a época da graduação, o sonho e o desejo de construir o projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Amaral Mello, pelos intensos diálogos e por todos os ensinamentos que transformaram meu pensar sobre a educação e minha atuação profissional .

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Letícia Nascimento, que me apresentou a Sociologia da Infância e fomentou revisões significativas nos pressupostos da presente pesquisa.

Ao grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, pela acolhida a esta pesquisadora iniciante, pela escuta atenta das proposições deste estudo e pelas contribuições valiosas que qualificaram a construção da pesquisa.

Aos queridos companheiros e companheiras do Fórum Paulista de Educação Infantil pela parceria, pela amizade construída e pela partilha da militância, forte e sempre ativa, a favor das crianças e da infância.

Aos profissionais, às crianças e à comunidade do CEI Ver. Rubens Granja, de agora e de outrora, com os quais aprendi e aprendo cotidianamente, na vivência de minha jornada profissional.

Aos companheiros e companheiras do extinto Núcleo de Ação Educativa 6 e da Coordenadoria de Educação de Cidade Ademar da cidade de São Paulo, que transformaram de forma significativa e efetiva, minha forma de ver e pensar a educação pública na cidade.

Às amigas queridas Luci, Bernadete, Raquel, Marta, Paula, Ana Maria, Telma, Rosangela, Helena, Cristiane e Denise, companheiras de todas as horas, com as quais tanto aprendo sobre a vida, as pessoas, o mundo e a educação, com suas dores e amores. Agradeço a vocês, pelos diálogos (intermináveis) e sempre presentes, pelos ensinamentos, pelo incentivo, pela sensibilidade e carinho com que acompanharam e contribuíram com o percurso da construção dessa pesquisa.

À querida amiga Sonia Marcon, cujo olhar-educador, sensível e atento, percorreu os originais dessa pesquisa, realizando uma generosa revisão.

À Maria Rosária Silva Callil, amiga e companheira de jornada profissional, que me precedeu no mestrado e tanto auxiliou nessa trajetória, com sua presença e interlocução.

Aos amigos Francisco e Antônia, pela amizade, pelo carinho e pelas constantes orações.

Aos profissionais do Centro de Educação Infantil onde o presente estudo foi realizado, em especial à dupla de professoras que me acolheram como pesquisadora, abrindo gentilmente as portas de sua sala, compartilhando generosamente o trabalho realizando, seus saberes e inquietações.

À Lucia Helena, coordenadora pedagógica da unidade pesquisada à época, exemplo de dedicação, competência e paixão pela educação infantil e pela formação de seus profissionais. Agradeço a acolhida e a disponibilidade no acesso aos materiais, condições que tornaram mais leve e rico o percurso de construção deste estudo.

Em especial, às crianças que participaram desta pesquisa, que partilharam e me integraram em seu cotidiano, de forma generosa e alegre, e que com suas vozes, verbais e não verbais, deram vida e sentido a esta dissertação.

À minha família extensa e tão próxima: tios, tias, primos e primas, pela presença sempre tão amorosa em minha vida, pelo carinho com que acompanharam esse percurso, pelas orações e pelo eterno incentivo.

Para minha querida Avó Zelinda, “minha avó de todo-dia”, que com mais de 90 anos é o meu exemplo diário de força, vida e sabedoria.

À minha querida mãe, pelo incentivo, pela confiança, por compartilhar todas as etapas dessa jornada, dialogando de forma atenta e crítica com meus escritos, por me auxiliar gentilmente nas tarefas cotidianas a fim de ampliar meu tempo de dedicação ao estudo.

Ao meu companheiro José Roberto, pela compreensão e por compartilhar os desafios e conquistas, não só deste percurso, mas da vida que juntos construímos.

Ao meu amado filho Gustavo, presente maior da vida, pela companhia, pelo apoio e pelo intenso incentivo. Por compreender, na partilha dessa jornada, porque “as mães têm que fazer mestrado”. Por entender minhas ausências, mesmo quando corporalmente estava presente. Obrigada, por me “salvar” tantas vezes, atualizando meus conhecimentos sobre a informática e contribuindo para o tratamento das imagens e vídeos que fizeram parte da pesquisa.

A Deus, pela vida e pelas bênçãos cotidianas, que possibilitaram a construção deste caminho.

Caramba!  
Nos  
escutam.



FRATO'02

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.

**Paulo Freire**



## RESUMO

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **“Agora eu...”**. Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. São Paulo. 2011.187 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Em que medida as “vozes infantis” são consideradas pelos educadores? Que marcas elas imprimem no cenário educativo? Balizada por essas inquietações, a construção da presente pesquisa objetivou compreender a articulação existente entre a “voz infantil” - concebida como as formas de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal - e os contextos da educação da infância. Com esse propósito, o estudo problematizou as concepções de infância, criança e educação infantil, analisando os desafios e as possibilidades da consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a escuta das crianças, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como eixos fundantes da organização dos contextos educativos. O aporte teórico, que dialogou com os dados coletados da pesquisa de campo, foi constituído notadamente pelas produções e pesquisas oriundas ou inspiradas na abordagem Reggio Emilia, concernente à educação infantil, na teoria sócio-histórica de Vygotsky e nos pressupostos da Sociologia da Infância. Os encaminhamentos metodológicos desse estudo de caso, inspirado pelas orientações etnográficas, apontam para o desafio de construir um olhar pesquisador horizontal, mais próximo dos pequenos e não sobre eles, na busca de revelar as vozes infantis, desvelando sua polifonia, significado e importância. A construção metodológica do trabalho e sua efetivação no campo de pesquisa incluíram o registro em caderno de campo, fotos e vídeo-gravação. Os registros das professoras (Diário de Bordo) e os portfólios das crianças também constituíram fonte de análise, com o intuito de reconhecer como as vozes infantis impulsionam, interferem ou são consideradas como elemento constitutivo do fazer educativo. A pesquisa buscou, ainda, problematizar a discussão sobre o protagonismo compartilhado entre estes atores/autores de pouca idade e suas professoras, tendo como interlocutores um grupo de 24 crianças de 2 a 3 anos e 2 docentes, de um Centro de Educação Infantil da rede direta da cidade de São Paulo. A análise dos dados revelou, nesse percurso, como a escuta das vozes infantis favorece a construção de contextos educativos pautados na valorização e potencialização da autonomia infantil, na sensibilidade e acolhida das proposições das crianças, bem como no encorajamento de suas ações frente aos desafios, dando oportunidade para a construção de processos significativos de aprendizagens.

Palavras-chave: Criança – Educação Infantil – Vozes Infantis – Contextos Educativos

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. "Now I do.": A case study of children's voices as the focus of childhood pedagogy. São Paulo. 2011. 187 f. Dissertation (Master) – School of, University of São Paulo (USP).

To what point are “Children’s voices” considered by educators? What influence do these voices have on the educational setting? Inspired by these concerns, the following research aimed to understand the connection between the “young voice” – conceived here as manifestations of childhood thinking, both verbal and nonverbal, and the context of early childhood education. With this purpose the study questioned traditional conceptions of childhood, being a child and childhood education. It analyzed the possibilities and challenges of incorporating an educational pedagogy that considers the child’s unique world perspective as referral base for the organization of educational contexts. This theory was based on the data collected from field research, and was inspired by the Reggio Emilia approach, concerning early childhood education; the Vygotsky Cultural-Historical theory and assumptions of childhood sociology. Referrals methodology of this case study, inspired by ethnographic guidelines, point to the challenge of having a closer horizontal look at children, listening to their voices, to understand their meaning and importance. The methodical construction of this work and its application in the research field included the register in a field notebook, photos and video recording. The teachers register (Diary) and the children’s portfolios were also source of analysis, with the objective of recognizing how children's voices impel, interfere or are considered as a constitutive element in making education. The research also wanted to discuss the issues on the roles of protagonists shared between these early age actors/authors and their teachers in a group of 24 children aged from 2 to 3 and 2 teachers, in a Public Early Childhood Center, in São Paulo, Brazil. Data analysis revealed in its course, how listening to children’s voices favors the construction of educational enhancement, guided by the maximization of children autonomy, sensitivity and acceptance of children’s propositions as well as in the encouragement of their actions to face challenges, creating opportunities to build meaningful learning processes.

Keywords: Children - Early Childhood Education, Children's Voices - Educational Contexts

## LISTA DE FIGURAS

---

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1-</b> Entrada do prédio principal do CEI .....  | 88  |
| <b>Figura 2-</b> Parque .....  | 89  |
| <b>Figura 3-</b> As paredes registram os fazeres infantis.....   | 90  |
| <b>Figura 4-</b> Espaço da sala das crianças do Mini-Grupo A e B.....  | 92  |
| <b>Figura 5-</b> Canto da cozinha.....   | 120 |
| <b>Figura 6-</b> Canto da Leitura.....   | 121 |
| <b>Figura 7-</b> Mesa com revistas, papéis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas<br>hidrocor lápis de cor e tesouras..... | 121 |
| <b>Figura 8-</b> Canto do Computador e Caixas de apoio.....  | 121 |
| <b>Figura 9-</b> Crianças interagindo com o espaço da sala.....  | 122 |
| <b>Figura10-</b> A exploração dos diferentes cantos pelas crianças .....   | 122 |
| <b>Figura11-</b> Brincadeiras no armário .....   | 123 |
| <b>Figura 12-</b> Autosserviço no horário do almoço .....  | 127 |
| <b>Figura13-</b> Brincadeiras na praça .....   | 128 |
| <b>Figura 14-</b> Crianças caminhando pelas ruas do bairro, de volta ao CEI.....   | 129 |
| <b>Figura 15-</b> Professora e crianças conversando sobre como subir na árvore .....                                       | 136 |
| <b>Figura 16-</b> Crianças subindo na árvore.....  | 137 |
| <b>Figura 17-</b> Professora auxilia criança a subir no pé de lata .....   | 138 |
| <b>Figura 18-</b> Professora oferece suporte para a criança aprender a brincar.....  | 138 |
| <b>Figura 19-</b> Professora acompanha a conquista da criança.....   | 138 |
| <b>Figura 20-</b> Criança brincando com os pés de lata.....  | 139 |
| <b>Figura 21-</b> Professora e crianças brincando.....   | 150 |

## LISTA DE QUADROS

---

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Quadro 1: Síntese das observações realizadas na pesquisa de campo.....</b> | <b>92</b> |
|---|-----------|

## SUMÁRIO

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| <b>2. DE SER “SEM” LINGUAGEM, PARA SER COM “CEM LINGUAGENS”:<br/>OS SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA</b> .....         | 19  |
| 2.1 Crianças “pobres”: sem voz e sem vez .....  | 22  |
| 2.2 Crianças “ricas” e suas cem linguagens .....  | 24  |
| 2.3 A institucionalização da infância: desafios e possibilidades.....   | 26  |
| <b>3.“AS CRIANÇAS DEVEM SER VISTAS, MAS NÃO OUVIDAS”? : OU SOBRE<br/>OS DESAFIOS DE ESCUTAR AS CRIANÇAS</b> ..... | 31  |
| 3.1 Os surdos falam aos mudos: as marcas da pedagogia da transmissão no<br>cenário da educação infantil.....      | 33  |
| 3.2 Por uma Pedagogia da Educação Infantil de orelhas verdes.....   | 34  |
| 3.3 Sobre as “vozes” infantis: uma escuta para além das vozes verbais.....  | 38  |
| 3.4 O papel do professor que escuta .....   | 41  |
| 3.5 A documentação pedagógica como fonte reveladora das vozes infantis .....                                      | 46  |
| 3.6 Os espaços coletivos de educação: os desafios e as possibilidades da escuta<br>de seus atores.....            | 56  |
| <b>4. PIÁ NÃO SOFRE, SOFRE? OU SOBRE QUANDO A VOZ SE TORNA DIREITO</b> .  | 59  |
| <b>5. CAMINHANDO PARA AS ORIGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....  | 68  |
| <b>6. O QUE SERÁ? O QUE SERÁ? O QUE SERÁ QUE NÓS VAMOS ENCONTRAR?:<br/>A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....         | 76  |
| 6.1 O contexto da pesquisa .....  | 88  |
| <b>7. NA BUSCA DA TESSITURA DO DIÁLOGO</b> .....  | 99  |
| 7.1 Categorias de Análise.....  | 101 |
| 7.1.1 Sensibilidade e acolhida.....   | 102 |
| 7.1.2 Autonomia.....  | 119 |
| 7.1.3 Desafio e Encorajamento .....   | 133 |
| 7.2 Condições facilitadoras da escuta .....   | 144 |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 151 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 156 |
| APÊNDICE A - Roteiro da entrevista .....  | 166 |
| APÊNDICE B - Registro da entrevista com as professoras.....   | 167 |
| APÊNDICE C - Autorização dos pais e responsáveis .....  | 187 |

## 1 INTRODUÇÃO

A dissertação “*Agora eu...*”. *Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*, tem como objeto de estudo a articulação existente entre a “voz infantil” (entendida como as formas de manifestação do pensamento infantil, verbal e não verbal) e os contextos da educação da infância. Mediante um estudo de caso, com inspiração etnográfica, buscou-se investigar como as vozes das crianças estão presentes no cotidiano dos espaços coletivos de educação infantil e em que medida são impulsionadoras da construção de contextos educativos.

A pesquisa que aqui se desenha tem origem em inquietações que acompanham a pesquisadora em sua trajetória profissional. Há mais de quinze anos, quando ingressou como professora de educação infantil na Rede Municipal de São Paulo, experienciou o desafio de transcender o abismo que se interpunha entre as práticas educativas e as crianças reais, seus desejos, necessidades e proposições. Anos mais tarde, atuando como formadora de educadores, tais inquietações ganharam corpo em diversas problematizações no sentido de pensar, de forma coletiva, as possibilidades de construir contextos educativos que considerassem as vozes das crianças em sua constituição.

O impulso de aprofundar o debate e a compreensão sobre a questão deu origem a essa pesquisa, que em seu título traz uma fala recorrente das crianças que participaram do estudo e que, em diferentes momentos, disseram “*Agora eu*”. Frase curta, que guarda na sua expressão simples a complexidade do desejo das crianças em participar, construir e saborear novas experiências, em exercer e partilhar o protagonismo com os demais atores do cenário educativo. Compreendemos, no entanto, que a consideração de tais desejos, e sobretudo o exercício pleno dos mesmos, constitui ainda um desafio a ser enfrentado e consolidado, no âmbito da pedagogia da educação infantil.

Nesse sentido, há que se considerar que, ao longo da história, a educação infantil brasileira pautou sua prática em diferentes pressupostos como o conceito de carência, marginalização cultural e educação compensatória. Tais fundamentos, sem uma maior reflexão sobre as consequências que traziam em seu bojo, influenciaram, de forma direta ou indireta, o pensar e o agir na educação infantil, conduzindo discursos e práticas por diferentes caminhos.

Os focos são variados: ora enfatizam a educação infantil como uma estrutura assistencial que cuida e guarda crianças, delegando para segundo plano sua identidade

educativa, ora transformam-na em uma etapa eminentemente instrutiva, preparatória para o ensino fundamental, tratando a criança como um eterno “vir a ser”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Para contrapor e superar essas concepções, cujos princípios ainda permeiam, talvez de forma menos intensa, a educação infantil na contemporaneidade, faz-se necessária a transformação do olhar em relação à infância, fomentando uma concepção de criança que

[...] reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia e criação - e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo a ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2003b, p.91)

No cenário nacional, é a partir da década de 90 que leis e propostas oficiais enfatizam a necessidade de romper e superar as tendências assistencialistas, compensatórias e preparatórias, na busca de uma pedagogia da infância que considere a criança enquanto sujeito de direitos, protagonista de sua história.

Nesse contexto, emerge o desafio de consolidar a educação infantil como um espaço de vida cotidiana e coletiva, de crianças e adultos (educadores, familiares e comunidade). Local de estabelecimento de relações múltiplas, através das quais é possível ampliar experiências, enfrentar desafios, fomentar a criatividade, a curiosidade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, oportunizando a voz e a vez das crianças, desde as de menor idade.

Na cidade de São Paulo, em 2002, os espaços coletivos de educação infantil foram fortalecidos e ampliados quando, de forma concreta e efetiva, os Centros de Educação Infantil (CEIs) passaram a ser parte integrante da Secretaria Municipal de Educação. A integração fomentou de modo positivo as discussões sobre a educação infantil de 0 a 6 anos na cidade de São Paulo, seus desafios, possibilidades e suas diferentes formas de organização, incluindo as crianças pequenas e os bebês, até então pouco visíveis no debate da educação municipal.

Esse marco, ainda que tardio se comparado a outras cidades do país, contribuiu para a ressignificação da educação infantil na cidade, uma vez que concebeu e legitimou, como essencialmente educativa, a educação das crianças pequenas (0 a 3 anos), contemplando as questões do cuidar e do educar e possibilitando a ampliação do olhar dos educadores em relação à educação na sua integralidade.

O panorama delineado constitui um anúncio, um contraponto ao cenário da contemporaneidade, que tantas vezes é permeado pela denúncia do desaparecimento da

infância em virtude da ‘adultização’ precoce que permeia a mídia, as instituições e as várias dimensões do convívio social e cultural, somadas à violência e ao trabalho infantil.

Na busca de reverter a lógica, é necessário considerar que os espaços coletivos de educação infantil podem, como aponta Faria (FARIA; PALHARES, 2003), constituir um “oásis” na medida em que garantem à criança o direito de viver sua infância, de realizar descobertas através do brincar, da exploração do ambiente e dos objetos, e da relação estabelecida entre diferentes pessoas, adultas e crianças. Sendo possível, nesse ambiente coletivo de vida, poder crescer sem deixar de ser criança e viver a infância.

Emerge assim, o desafio de repensar o papel do educador neste contexto coletivo de educação infantil, incluindo a observação do inesperado e a escuta atenta e interessada, cultivada com “orelhas-verdes”, como fala Rodari em sua poesia “O homem da orelha verde”. (TONUCCI, 1997, p.13).

Ampliar essa escuta significa rever alguns pressupostos educativos, a fim de considerar a criança como protagonista, pois como afirma Pinazza (2005, p.86) “não se trata de mudar nomenclaturas e anunciar reorganizações curriculares, se as concepções que perseveram não privilegiam a criança e suas experiências”.

Privilegiar as crianças e suas experiências, escutando-as, pressupõe estar ao lado delas e se dispor a defender suas posições, em um processo balizado pelo diálogo e pelo respeito e fomentador de inúmeras aprendizagens, para as crianças e também para os adultos. Para além de uma “técnica”, escutar significa acreditar, verdadeiramente, que é imprescindível a contribuição do outro para construir uma jornada educativa baseada na participação coletiva.

Assim, a análise proposta sobre a articulação das vozes das crianças, através de suas linguagens verbais e não verbais, busca desvelar suas possíveis interações com os contextos educativos, sobretudo considerando que a fala, a imaginação, a arte, o lúdico, o brincar e os processos de criação não constituem formas de fugir da realidade, mas podem possibilitar, essencialmente, a construção de instrumentos (concretos e simbólicos) de contraposição, resistência e transformação da realidade, tantas vezes opressora e desigual, que valoriza o silêncio, a adaptação e a submissão.

O desafio de ouvir as crianças e fazer do verbo **escutar** o eixo da ação educativa justifica a relevância desta temática. Certamente, aprofundar o estudo sobre a problematização de como esta escuta ocorre nos espaços coletivos de educação infantil, poderá oferecer contribuições para a construção de práticas educativas que valorizem as vozes, as “teorias”, as perguntas infantis e façam delas matéria-prima do fazer educativo.



O aprofundamento das problematizações do cotidiano educativo das crianças, nas unidades de educação infantil, pode desvelar indicativos importantes para compreender o olhar infantil sobre o mundo, buscando com ele um diálogo rico e significativo, revelando as vozes infantis, sua polifonia, significado e importância.

A pesquisa busca, assim, verificar se estes pressupostos se sustentam na realidade da vida das crianças e, sobretudo, investigar como eles se concretizam, ou não, na prática educativa, pesquisando espaços onde as crianças possuem direito à voz, à expressão e analisando se tais elementos são considerados como constitutivos, como matéria-prima, do processo educativo.

Afinal, como afirma Ostetto (2000, p.194):

O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é a disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa.

Para discutir os aspectos explicitados, a presente dissertação traz, na sequência, outros sete capítulos, a saber:

O segundo capítulo - **De ser “sem” linguagem, para ser com “cem linguagens”**: os **significados de ser criança** - aborda questões relativas às concepções de criança e infância e suas implicações no cenário educativo. Em seguida, apresenta uma breve reflexão sobre o processo de institucionalização das crianças, seus desafios e possibilidades.

No terceiro capítulo - **“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”**?: ou sobre **os desafios de escutar as crianças** - discutem-se questões concernentes ao papel do professor, a pedagogia da participação, o conceito de escuta e a documentação pedagógica como fonte reveladora das vozes infantis. Nesse capítulo, buscou-se ainda analisar as dificuldades, possibilidades e pertinência da escuta das crianças e seus desdobramentos no cotidiano educativo.

O quarto capítulo - **Piá não sofre, sofre? Ou sobre quando a voz se torna direito** - propõe uma reflexão sobre o percurso histórico da construção dos direitos das crianças, com especial atenção ao direito à voz.

No quinto capítulo - **Caminhando para as origens: fundamentos teóricos** – delineiam-se quais princípios teóricos balizam e dialogam com o presente estudo.

O sexto capítulo - **O que será? O que será? O que será que nós vamos encontrar?** explicita os pressupostos metodológicos, os caminhos percorridos na estruturação da pesquisa de campo e o contexto onde a mesma foi desenvolvida.

O sétimo capítulo - **Na busca da tessitura do diálogo** - traz as marcas da tessitura do diálogo entre as vozes das crianças e a pedagogia da Educação Infantil, a infância, mediante a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Por fim, o oitavo capítulo - **Considerações finais** - delinea algumas considerações sobre o percurso construído na presente pesquisa e possíveis encaminhamentos da investigação no âmbito da pedagogia da educação infantil.

## **2 DE SER “SEM” LINGUAGEM, PARA SER COM “CEM LINGUAGENS”: OS SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA.**

O tempo gira como o sol: mas o mesmo tempo que volta não é o mesmo tempo porque eu não faço 5 anos toda vez que é o meu aniversário.  
(Donald, criança italiana de 5 anos e 4 meses, apud FARIA, 2007 p.15)

Propor a discussão sobre como as vozes infantis são consideradas nos contextos educativos implica a reflexão e a revelação das concepções de criança e infância que permeiam, não só os espaços coletivos de educação infantil, mas também o contexto sócio-histórico. Discussão que se faz necessária para a compreensão do debate proposto e do diálogo entre os dados revelados na pesquisa de campo com o tecido teórico que sustenta a pesquisa.

O que é ser criança? O que é infância? Diferentes respostas podem ser dadas a essas questões, dependendo das concepções que se tem de cada uma delas. Ambos os conceitos não são fundados em aspectos de ordem natural, abstrata e universal; ao contrário, constituem concepções oriundas do contexto sócio-histórico-cultural e, portanto, em constante transformação.

Na atualidade, verifica-se que as discussões sobre a infância e as crianças são objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, configurando-se como um emergente campo de estudo de natureza multidisciplinar.

Essa preocupação atual com as crianças e a infância nem sempre existiu. Segundo Ariès (1981), o sentimento de infância surge no século XVIII, quando as singularidades das crianças são reconhecidas e distinguidas das dos adultos.

O historiador francês, baseado em pesquisas iconográficas, desvelou a história social da criança e da família, no continente europeu, indicando que na Idade Média inexistia o sentimento da infância. A criança era vista como adulto em miniatura, logo que apresentava algum desenvolvimento misturava-se ao mundo dos adultos, participando das mesmas atividades como festas, jogos e brincadeiras.

Contudo, embora a obra de Ariès constitua um marco na sistematização da história da infância, muitas críticas são endereçadas a sua pesquisa, cujo foco circunscreve-se a uma determinada classe social europeia. Heywood (2004) corrobora as críticas a Ariès, destacando que não se trata de determinar a existência ou não do sentimento da infância, mas, sobretudo,

considerá-la como uma construção social, condicionada a princípios culturais, filosóficos, históricos e também religiosos. Nessa perspectiva, o autor destaca a necessidade de compreender as diferentes concepções de criança e infância, construídas ao longo da história em diferentes tempos e lugares.

Cabe assim destacar que, no decorrer da história, concepções sobre as crianças e a infância foram construídas. Desvelar as diferentes concepções que permeiam tais conceitos e as implicações de cada uma delas no cenário social e, em particular, nos espaços coletivos de educação infantil, oferece subsídios importantes para a discussão dos dados coletados na presente pesquisa. Permite ainda sustentar e problematizar a desnaturalização da infância e das crianças e suas implicações, seja do ponto de vista teórico, científico ou metodológico, seja na discussão das práticas educativas, construídas junto ao público infantil.

Pensar o conceito de criança e infância, a partir de sua desnaturalização, significa

[...] considerar natural o meio social e cultural em que se encontra a criança, seu meio de ação e de significação, no qual ela se reconhece tanto individual como coletivamente. Falar em uma natureza infantil significa considerar a criança como o ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura. (MUNIZ, 1999, p.243-244)

Qvortrup (1993) também aborda essa questão, possibilitando a ampliação da discussão sobre a infância ao propor sua desnaturalização e conexão histórica, com as diferentes formas de organização da sociedade, compreendendo a infância como um fenômeno social.

Compreender a infância como fenômeno social significa, sobretudo, romper com a concepção da infância como “fase de transição”, passando a entendê-la como uma categoria social permanente, cuja plasticidade incorpora modificações históricas, sociais e culturais, que não implicam no seu desaparecimento.

As diferentes concepções de criança e infância, constituídas historicamente,

[...] não correspondem a etapas ou estágios históricos ultrapassados ou em trânsito, de construção simbólica de imagens sociais das crianças. Essas imagens, porventura dominantes num ou noutro momento histórico considerado, coexistem e sobrepõem-se por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sintético. (SARMENTO, 2007, p. 30).

Aprofundando tal questão, Hoyuelos (2009), apoiando-se em Malaguzzi<sup>1</sup>, salienta a importância de se desvelar e tornar públicas as imagens de criança e de infância, reiterando que as mesmas marcam de forma indelével as orientações, propostas e relações que estabelecemos com as crianças. Nas palavras de Loris Malaguzzi:

---

<sup>1</sup> MALAGUZZI, Loris. Your Image of the Child: Where Teaching Begins, Child Care Information Exchange, nº 96 (marzo /abril de 1994) p. 52-61)

Existem centenas de imagens distintas de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança, que dirige o relacionamento estabelecido com elas. Essa teoria interior leva a nos comportarmos de determinadas maneiras, orienta-nos quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna. (Malaguzzi<sup>2</sup>, apud HOYUELOS, 2009, p. 54, tradução nossa).

Desvelar as imagens de criança possibilita não só a compreensão dos fundamentos que pautam a educação infantil, mas também, e sobretudo, constitui um princípio ético que concretiza o direito da criança em ter uma identidade .

Hoyuelos (2009) afirma que, em diferentes ocasiões, Malaguzzi, recorrendo às provocações contidas no livro *Alice no País das Maravilhas*<sup>3</sup>, afirmou sobre a necessidade dos adultos proverem as crianças de identidade. Retomando a história de Alice, Malaguzzi recordava a menina que, diante de sua confusão, encontrava-se deitada no chão. Para se pôr de pé, necessitava que alguém lhe dissesse quem ela era. De outra forma, permaneceria atirada ao solo. Malaguzzi argumentava que as crianças, assim como Alice, necessitam de alguém que lhes dê um nome, que as tire do anonimato. Para ele, um dos maiores delitos existentes era fazer com que as crianças permanecessem sem identidade, sem nome (no sentido metafórico do conceito), sem uma cultura declarada e reconhecida pelos adultos. Afinal, sem esta identidade, a criança não pode encontrar sentido e significado em estar no mundo.

A percepção dessas imagens, aliada à reflexão de como as mesmas povoam o cenário educativo da contemporaneidade, elucida e subsidia a análise das concepções sobre as crianças, presentes nos espaços coletivos de educação infantil, alargando as possibilidades de compreensão sobre como as mesmas influenciam e potencializam a voz ou a mudez das crianças.

A infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica... Muitas imagens roubam alguma coisa da criança, a criança é vista como fraca, pobre, carente. A imagem pobre da criança sustenta uma imagem de pré-escola, serviços sociais... Nós escolhemos a criança que tem necessidades, mas que tem direitos, uma criança que é forte, rica em recursos e competente, desde o momento do seu nascimento... Deixamos de ver a criança como o sujeito de direitos e passamos a vê-la como um sujeito dos direitos. (Rinaldi, apud MOSS, 2002, p. 242).

---

<sup>2</sup> Ibid., p. 52

<sup>3</sup> CARROLL, L. *Alicia en el País de las Maravillas*, Madrid, Alianza, 1979

## 2.1 Crianças “pobres”: sem voz e sem vez

Corroborando o conceito presente na raiz etimológica da palavra “infância”, originária de “in-fans”, que significa “sem linguagem”, criada para nomear aqueles que, destituídos de linguagem, não possuíam pensamento, racionalidade ou conhecimento, muitas concepções de criança e infância foram construídas ao longo do percurso histórico. Concepções essas que fomentaram a imagem da criança pobre, não no sentido da falta de recursos econômicos a que efetivamente milhões de crianças são submetidas, mas no sentido da criança compreendida como um ser passivo, carente, incompleto, moldável. (MOSS, 2002).

Sarmento (2007), ao refletir sobre a (in) visibilidade da criança, aponta a força das concepções baseadas na infância enquanto negação, pautada em suas incapacidades. A análise construída pelo autor desvela como a invisibilidade da infância se faz presente em inúmeras teorias. E anuncia a importância da visibilidade destes atores sociais de pouca idade na ruptura com os conceitos de criança pré-sociológica, que correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, com forte expressão em muitas teorias que permeiam, até a atualidade, o cenário educacional.

Nessa perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam para a necessidade de desconstruir a compreensão de um estado natural de criança ou infância, corroborando para a ideia de que tais concepções são históricas, e socialmente construídas, a partir dos modos de compreensão dos adultos sobre o que as crianças devem ser. Trata-se, portanto, de um fenômeno contextualizado e, por isso, articulado a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo, como a democracia e as mudanças no capitalismo.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) revisitam diversas concepções de criança consideradas um aspecto-chave, uma vez que entendem que as mesmas direcionam a prática pedagógica e que esta, por sua vez, é capaz de cristalizar uma dada imagem sobre a infância. Destacam, nesse sentido, algumas imagens e concepções recorrentes no discurso dominante.

Dentre elas, a imagem da criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Tal imagem parte da compreensão da criança como um ser vazio, que inicia a vida destituída de qualquer capacidade ou conhecimento, devendo, portanto, ser preparada, equipada com valores e conhecimentos preestabelecidos pela sociedade e pela cultura. A criança representa um adulto em espera e a infância um período de investimento para o progresso bem sucedido da vida posterior.

No campo da Psicologia, teorias baseadas em concepções ambientalistas corroboram e referendam esta imagem de criança, à medida que atribuem exclusivamente ao ambiente o poder de moldar as características humanas, privilegiando a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento.

No cenário educativo, os postulados do ambientalismo justificam a construção de práticas que variam do espontaneísmo ao diretivismo. No âmbito assistencialista, as práticas educativas buscam compensar as carências sociais do indivíduo, supervalorizando o papel da escola, responsável pela transmissão de um grande número de informações. (REGO, 1995).

Na educação infantil, as marcas desta concepção sustentam a ideia da pré-escola como um momento de preparação da criança para o ensino fundamental, balizando a construção de práticas eminentemente instrutivas, compreendendo a criança como um eterno vir a ser.

A criança também pode ser concebida como um inocente nos anos dourados da vida (MOSS, 2002), cuja bondade e pureza, para ser preservada, deve ser protegida, apartada do mundo corrupto que a cerca. A educação, portanto, deve partir da natureza humana essencialmente boa, preservando a criança da corrupção da sociedade, salvaguardando sua pureza, baseando-se na liberdade e na expressão da espontaneidade infantil (MUNIZ, 1999). Em que pese a valorização da infância, esta imagem fomentou a estruturação de práticas educativas de cunho espontaneísta, pouco desafiadoras, pautadas nos aspectos de cuidado e guarda das crianças.

Outra imagem de criança que a define como ser da natureza articula-se com as concepções anteriores, partindo do pressuposto de que a criança é um ser com propriedades universais, tendo o desenvolvimento biologicamente determinado, o qual segue leis gerais de forma autônoma, individual e descontextualizada.

Entretanto, contrapondo-se a essas concepções e reconhecendo a infância como uma construção social e histórica, vários estudos teóricos, de diferentes áreas do conhecimento, apontam para a necessidade de dar voz aos “mudos da história”, entendendo a infância como um período das “cem linguagens”, como poeticamente escreve Loris Malaguzzi. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), e como discutido a seguir.

## 2.2 Crianças “ricas” e suas cem linguagens

Desconstruindo a concepção da criança como um ser “sem linguagem” - passivo e abstrato, fraco, incapaz, dependente, isolado, que precisa ser preenchido, treinado e disciplinado - a imagem da criança rica, competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento, anuncia a necessidade de forjar outro olhar à infância e não apenas sobre ela.

Cruz (2008a, p.77), assinala que:

Novos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltando as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas etc.

Sarmiento (2007) oferece contribuições importantes ao desconstruir e apontar o caráter falacioso das características, presumidamente negativas, atribuídas às crianças concebidas como aquelas que não falam, não possuem racionalidade, não trabalham, e que, muitas vezes, não têm infância.

Contradizendo cada uma destas negatividades, Sarmiento (2007) comenta como cada uma delas contém, na verdade, elementos positivos, reveladores das capacidades infantis. Afirma que as crianças não são seres desprovidos de racionalidade, mas que, diferentemente dos adultos (impregnados pela racionalidade técnico-instrumental), as crianças são capazes de construir, através das interações, das brincadeiras, da fantasia, uma racionalidade própria, diferente da adulta, que lhes permite conhecer o mundo, as pessoas e a si mesmas.

O período da infância, também, não pode ser caracterizado como a idade do não trabalho, pois, em diferentes contextos, as crianças realizam tarefas que preenchem seu cotidiano, na escola, nos espaços domésticos, no campo ou nas ruas. Ser diferente do adulto, apreender o mundo sob outro ponto de vista, pode fazer da “pretensa negatividade” da ação infantil um princípio positivo, traduzido em uma diferente e rica forma de ler, ver e atuar no mundo.

A infância não pode, ainda, ser designada como a idade da não-infância. Há que se considerar que a infância está presente na heterogeneidade de suas formas, ora mais, ora menos oculta no cenário da sociedade, mas preenchida continuamente pela vivência das crianças.

Dahlberg; Moss e Pence (2003) apontam para um novo paradigma da infância, destacando as crianças como co-construtoras, desde o início da vida, da cultura, do



conhecimento e de sua própria identidade. A esse propósito destacam alguns aspectos que balizam e sustentam esta concepção, a saber:

- a infância é uma construção social, estruturada pelas e para as crianças, dentro de relações sociais ativamente negociadas. A infância é biológica, mas a maneira como é compreendida é determinada socialmente;
- não há infância natural, ou universal. O contexto histórico cultural, bem como as variáveis sócio-econômicas como gênero e classe, influenciam as formas de ser criança e viver a infância;
- as crianças são atores sociais que participam da construção de suas próprias vidas e também influenciam a vida das pessoas que as cercam, tendo atividade e função;
- as relações sociais e culturais das crianças são dignas de estudo;
- as crianças possuem voz própria e o direito de serem ouvidas e consideradas com seriedade, inclusive nas tomadas de decisões;
- as crianças não são apenas um custo, ou uma carga, mas elas também contribuem para produções sociais;
- a interação entre crianças e adultos envolve o exercício de poder e amor, sendo necessário perceber a forma como o poder do adulto é exercido e a elasticidade e resistência das crianças ao mesmo.

A criança é, nessa perspectiva, concebida como um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Visão que corrobora para o fomento da compreensão da imagem da criança rica em potencialidades, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura, historicamente constituído.

Essa imagem de criança gera transformações nos contextos em que está inserida. Quando a forma de ser criança muda, tendo em vista as modificações históricas, sociais e culturais, mudam também, em um processo dialético, os sistemas familiar e social, à medida que reconhecem a criança como um sujeito na vida, um sujeito social, um cidadão que desponta no cenário social, político, cultural, educacional. Trata-se de um sujeito composto de vida e não só de necessidades.

Rinaldi (2002) destaca a necessidade de enxergar as crianças a partir deste prisma, compreendendo sua capacidade de falar, de se comunicar, mesmo sem as palavras:

As nossas crianças precisam ser assim, elas são assim, estão à procura de desafios. Seus olhares demonstram a intenção de se comunicar, sua curiosidade e seu desejo. Estamos falando de crianças que são pesquisadores, que procuram entender os significados, que se esforçam para responder uma pergunta fundamental: o que é a vida? Percebemos que elas nos dizem algo, mesmo quando não falam. (RINALDI 2002, p.77)

A concepção de criança rica coaduna com os princípios da teoria histórico-cultural que compreende a criança como um ser social, que nasce com inúmeras capacidades cognitivas afetivas e sociais. Ao contrário de isolar as crianças, esta concepção pressupõe que a criança, na interação com a dimensão cultural, amplia suas possibilidades de relação social e suas formas de linguagem, traduzindo e explicitando suas curiosidades, inquietações e conhecimentos no processo de interação com outras crianças e com os adultos com quem convive. (MELLO; 1999).

E uma vez que a criança começa a aprender desde que nasce, ela já tem uma história quando chega na escola da infância. Tratada como um sujeito histórico e cultural, a criança emerge da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como personalidade em formação e passa a merecer a liberdade e a possibilidade de conhecer. (MELLO, 2006, p.96).

### **2.3 A institucionalização da infância: desafios e possibilidade**

A institucionalização da infância, adotada no final do século XIX, surge balizada pelas concepções de guarda e cuidado, sendo dirigida, especialmente, para as crianças pobres. Para os filhos da elite, os jardins-de-infância e os colégios internos foram criados a fim de prepará-los para o ensino fundamental. (KUHLMANN, 1998).

Nesse cenário, a institucionalização da infância serviu ao poder do adulto que, sob a justificativa de “proteger” a criança, terminou por apartá-la do cenário social, disciplinando-a e inculcando ensinamentos tidos como necessários no preparo da criança para a vida adulta. Essa proteção institucionalizada fomenta, comumente, contextos de não participação, pois quem é protegido, em geral, é submetido.

[...] a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentam em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração de seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 368-369).

Considerando o processo histórico da construção dos conceitos, cabe ressaltar que mudanças significativas ocorreram a partir de meados do século XX em relação às práticas

sociais voltadas à criança, como consequência do fortalecimento da família nuclear urbana, da participação das mulheres no mercado de trabalho, da diminuição do número de filhos, das inúmeras formas de configurações familiares, da progressiva ampliação da rede de escolas para a infância (a institucionalização) e do acesso quase irrestrito aos meios de comunicação, dentre outros.

As crianças deixam, cada vez mais, de conviver no espaço privado para ocupar os espaços públicos das instituições externas à família. Espaços onde estabelecem um número significativo de contatos e relações, construindo vínculos afetivo-sociais cotidianos.

Alguns paradoxos, contudo, habitam esse panorama onde, cercados de boas intenções, os adultos afirmam que a criança “deve vir em primeiro lugar” ou que “devemos agir a favor das crianças”. Entre tais desejos e a realidade, existem alguns desencontros, especialmente no que diz respeito aos desejos em relação às crianças e às condições em que algumas vivem.

A reflexão sobre tais desencontros é sintetizada pelos nove paradoxos formulados por Qvortrup (1995), através dos quais se desvela a distância entre o desejo para a infância e a realidade social em que as crianças são inseridas:

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço;
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças quer para os pais passarem mais tempo juntos, contudo, vivem cada vez mais vidas separadas;
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas veem as suas vidas serem cada vez mais organizadas;
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões em nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta;
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas responsabilidades mas, do ponto de vista estrutural, as condições que têm para assumir esse papel deterioram-se sistematicamente;
6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade;
7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração;
8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos;

9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças.

Como aponta Qvortrup (1995), a lista de paradoxos pode ser ampliada, mas já é suficientemente densa para se pensar a complexidade destas ambivalências e a necessidade de se concretizar ações e pesquisas no sentido de minimizá-las ou desfazê-las, repesando as incoerências sociais em relação ao espaço da infância na sociedade contemporânea.

A superação de tais paradoxos pressupõe, ainda, o enfrentamento da resistência por parte dos adultos em incorporar, de fato, uma nova forma de ver e se relacionar com as crianças. Resistência esta que tem suas bases na própria história dos adultos, que viveram em uma sociedade que tradicionalmente desprestigiou as crianças, não considerando suas vozes e, muitas vezes, tampouco seus direitos. Aspectos que, de um lado tornam compreensível a existência de tais paradoxos e, de outro, dificultam sua superação.

Outro paradoxo a ser destacado é o que acompanha o processo de institucionalização, pois, se de um lado institucionalizar as crianças significa, de certa forma, isolá-las do contexto social mais amplo, por outro, pode constituir uma oportunidade ímpar de as crianças conviverem entre si e construírem, junto aos seus pares, instrumentos de resistência à autoridade do adulto fortalecendo, no coletivo infantil, ações de contra-poder.

Ao abordar a questão da (in) visibilidade da infância, Sarmiento (2007) fomenta a inquietação sobre o papel social da criança. Nessa perspectiva, pode-se pensar também como tal inquietação permeia a possível invisibilidade da infância institucionalizada, afinal: qual é o papel da criança nas instituições educativas, para ela construídas? Como a institucionalização pode contribuir para a perpetuação da mudez histórica das crianças, ou para a valorização e consideração de suas vozes?

Dessa forma, pensar os espaços ocupados pelas crianças, na contemporaneidade, significa desvelar lugar da infância na sociedade, suas ambiguidades e contradições, presentes também nas instituições criadas para a infância.

As instituições educativas podem contribuir para o que Sarmiento (2007) denomina de invisibilidade cívica, que não se restringe ao direito ao voto mas, sobretudo, a não consideração da infância na cena pública. Embora muitas instituições explicitem como premissa do trabalho junto às crianças o objetivo de “formar cidadãos”, os processos de disciplinamento que, comumente, permeiam o cotidiano infantil, traduzem mais uma ambiguidade presente neste contexto.

[...] a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos pedagógicos que podem, tanto orientar-se para uma efetiva ampliação de direitos das crianças

quando sustentar-se em lógicas de ação que perpetuam a inscrição histórica da dominação. (SARMENTO, 2007, p. 40)

Refletir sobre como esta inviabilidade cívica se faz, ou não, presente nas instituições educativas da infância, permite desvelar quais processos de participação estão, ou não, contemplados nas práticas educativas. Processos que podem, através de uma escuta interessada, construir contextos e instrumentos de participação infantil ou, ao contrário, não considerá-los como legítimos e importantes no cenário educativo.

A crescente institucionalização das crianças faz com que boa parte da infância seja vivida nos espaços coletivos de educação infantil. Fato que, certamente, impõe mudanças nas formas de viver a infância, mudanças que podem ser positivas, ou nem tanto, dependendo de como estes espaços concebem a criança, considerando-a em sua inteireza e complexidade.

Contudo, a institucionalização da infância pode, de certo modo, constituir um anúncio, uma possibilidade de vivência plena dessa fase, através do brincar, da exploração do ambiente e dos objetos e da relação estabelecida entre diferentes pessoas, adultas e crianças, e neste ambiente coletivo de vida poder crescer, sem deixar de ser criança e viver a infância.

Cruz (2008a), através de uma pesquisa realizada com crianças brasileiras sobre a qualidade na educação infantil, oferece indícios valiosos sobre a visão das crianças relativas à instituição educativa. Subvertendo a ordem da maioria das pesquisas sobre a qualidade das instituições dedicadas à educação infantil, que têm nos adultos a fonte de interlocução, a autora coleta os dados sobre qualidade em entrevistas com crianças. A pesquisa, além de traduzir a competência das crianças em falar sobre sua realidade de forma consistente, revela a opinião das mesmas sobre o que não pode faltar em uma boa pré-escola, bem como o que não deve ter e qual a função da educação infantil.

Na pesquisa, a resposta para essas questões destaca que, para as crianças, uma boa pré-escola não pode deixar de ter brinquedos variados, uma boa alimentação, livros de história, sendo também mencionados aspectos da estrutura física e equipamentos, como computadores e materiais escolares.

A degradação do ambiente e do material, associada ao desrespeito e à violência entre as pessoas, são destacados pelas crianças como aspectos que não devem existir nas escolas da infância. Assim como a falta de limpeza, evidenciando a valorização, por parte das crianças, do caráter estético, impresso no desejo de ter um ambiente bonito.

Com relação à função da educação infantil, as respostas das crianças são múltiplas e afirmam ser um espaço propício para a aquisição do conhecimento, da disciplina, para brincar e também como um espaço de guarda, para ficar seguro e alimentado na ausência dos pais.

As diferenças nas respostas de crianças de diferentes Estados são reveladoras da capacidade das crianças, mesmo as menores, em notar os aspectos que constituem sua realidade socioeconômica, e que, de forma direta ou indireta, interferem em sua vida.

Cruz (2008a, p.91) destaca que “as crianças mostram também que são bem atentas às condições concretas em que vivem suas infâncias”, incluindo as condições do processo de institucionalização no qual estão inseridas.

Assim, a escola da infância, em meio a suas contradições e desafios cotidianos, pode constituir-se também,

[...] um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. Assim, ao invés de falarmos no desaparecimento da infância como alguns estudiosos estrangeiros vêm fazendo podemos falar em uma nova descoberta da infância. (FARIA, 2003, p.72).

Compreender e considerar as falas infantis, carregadas de indicações sobre como as crianças pensam a escola da infância, constitui, portanto, um valioso subsídio para a construção de espaços mais ricos e significativos para as crianças, considerando seus interesses e necessidades.

### 3 “AS CRIANÇAS DEVEM SER VISTAS, MAS NÃO OUVIDAS?”: SOBRE OS DESAFIOS DE ESCUTAR AS CRIANÇAS.

#### Desexplicação

Língua de criança é a imagem da língua primitiva.  
 Na criança fala o índio, a árvore, o vento.  
 Na criança fala o passarinho  
 O riacho por cima das pedras soletra os meninos.  
 Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.  
 Os nomes são desnomes.  
 Os sapos andam na rua de chapéu.  
 Os homens se vestem de folhas no mato  
 A língua das crianças conta a infância em tatibitati e gestos.  
 (BARROS, 2001)

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”. Esta máxima do código educativo das altas classes inglesas, citada e contestada por Oliveira–Formosinho (2007, p.13), não se restringe àquela localidade geográfica ou àquele grupo social, mas resume uma concepção de criança e educação, que permeia muitos outros contextos históricos e sociais, nos âmbitos público e privado, cujas raízes remontam à ideia da criança como um ser passivo, destituído de capacidades, que necessita de supervisão e da instrução do adulto, não sendo considerada nem ouvida.

Tal máxima sustenta, em diferentes medidas, muitas das práticas em contextos coletivos de educação infantil, onde a criança, destituída de suas particularidades, desejos, teorias e questões, torna-se um aluno abstrato, objeto de controle e da instrução de um adulto que o vê, ainda que de forma idealizada, mas não é capaz de a escutar. Sobre essa questão Kramer (2003, p.80) pondera:

Lembro que *infans* etimologicamente significa sem voz e *alumni* quer dizer sem luz. Ora, não nos interessa que a criança passe de uma situação onde está ‘sem voz’ para outra onde permanece ‘sem luz’, como se em ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, pré-escola ou a escola a função de dar a luz! Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções.

Convencidos da importância de não só observar as crianças, mas também e, sobretudo, ouvir sua voz, considerar suas intenções, questões e propostas e, incorporá-las no contexto educativo, muitos estudos e realizações investigativas, no âmbito da prática pedagógica, revelam os desafios e as possibilidades de uma educação infantil capaz de considerar e escutar a criança. A título de exemplo podem ser citados os trabalhos de: Edwards, Gandini e

Formam (1999), Gandini e Edwards (2002), Rabitti (1999), Freire (1988), Faria, Martini e Prado (2002), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, (2007), Oliveira-Formosinho (2008a) dentre outros que dialogam e fomentam a perspectiva da Pedagogia da Infância, que acreditam na criança como sujeito de direitos, valorizam sua competência e consideram sua voz na construção de uma prática pedagógica compartilhada.

Oliveira-Formosinho (2007) destaca que tal perspectiva não traduz algo pioneiro, inédito e nem tampouco pode ser reduzida ao mérito das pesquisas atuais. Pondera que as pesquisas recentes são alimentadas por vozes antigas, cuja sabedoria ecoa nos tempos contemporâneos e, portanto, precisam ser revisitadas e consideradas, como as vozes de Célestin Freinet, John Dewey, Froebel, Maria Montessori, Vygotsky, Jerome Bruner, Loris Malaguzzi, Paulo Freire, dentre outros que já anunciavam, no passado, a importância de pensar a criança como um ser participante, e não como quem aguarda, passivamente, a possibilidade de participar.

Embora os avanços no campo teórico sejam expressivos, na prática, a distância entre as teorizações e a realidade pedagógica é algo a ser superado. Oliveira-Formosinho (2007) chama de “esquizofrenia educativa” esta naturalização do distanciamento entre teoria e prática. Esquizofrenia que leva, muitas vezes, à ocultação da primeira e à justificativa discursiva da segunda, onde os discursos rebuscados camuflam o medo do novo e a perpetuação da prática.

Superar esse estado esquizofrênico requer a reflexão coletiva das contradições entre o que se pensa e diz e o que se faz, sendo esse o referencial inicial para o desvelamento das concepções que fundamentam a prática educativa e o marco para pautar suas possíveis e necessárias transformações. (DAY, 2001).

Nesta perspectiva, pode-se, ainda, suspeitar que a esquizofrenia, citada, exista não só entre o dizer e o fazer, mas também entre o pensar/sentir e o dizer. Fato que não só revela, mas também amplia, a distância e a incoerência entre as dimensões do pensar e do fazer do educador.

Com tais considerações, o desafio que se apresenta diz respeito à concretização de tais pressupostos, a favor das crianças e sua escuta na prática educativa. Ação que requer, dentre outros aspectos, a desconstrução das marcas profundas que a pedagogia transmissiva imprimiu no cenário da educação, ao longo dos anos.



### 3.1 Os surdos falam aos mudos: as marcas da pedagogia da transmissão no cenário da educação infantil.

Centrada no protagonismo docente, a pedagogia da transmissão<sup>4</sup>, também denominada por Freire (1987) de educação bancária, centra-se na ótica dos adultos, na lógica dos saberes e do conhecimento que pretende transmitir.

Sobre essa concepção de educação, Paulo Freire afirma:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador **faz comunicados** e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987 p. 58, grifos do autor)

O processo educativo configura-se como unidirecional, o professor é o protagonista único, uma vez que cabe a ele decidir sobre o conteúdo, o modo, o tempo implicado na ação pedagógica. No desempenho dos papéis, o professor fala, prescreve, molda, e as crianças escutam, reproduzem e obedecem, tornando aparentemente neutras as dimensões que compõem o ato de educativo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Pautada na lógica que define as crianças a partir de suas incapacidades frente ao adulto, a pedagogia transmissiva corrobora para a construção de uma relação de poder do professor sobre a criança, que cerceia a experiência infantil por avaliar que a criança não é capaz de fazer, ou de aprender a fazer. (MELLO, 2000).

Oliveira-Formosinho (2007, p.17) destaca que a “persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas”, modelo que se adapta e responde à racionalidade burocrática que fundamenta a ação educativa.

A burocracia não só acolhe a pedagogia transmissiva, mas também, de certa forma, fomenta-a, uma vez que seus princípios coadunam com o da lógica burocrática. Tanto a pedagogia transmissiva quanto a lógica burocrática fundamentam-se em princípios como a uniformidade, a impessoalidade e a crença de que, em qualquer contexto, com quaisquer crianças, é possível ter um currículo uniforme, “pronto para vestir de tamanho único” (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Oliveira- Formosinho (2007)

Acredita-se, assim, na apreensão do conhecimento em uma sequência única, linear, que caminha do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, contemplando patamares cognitivos e de complexidade dos tópicos abordados, justificando pré-requisitos, avaliações quantitativas e invariabilidade da ordem tradicional dos recortes do conhecimento abordados pela escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FREIRE, 1987).

A pedagogia da transmissão trata-se, portanto, de uma prática que ignora e subestima a competência das crianças e o seu direito à voz e à participação, espera-se apenas que as mesmas respondam adequadamente a estímulos, sem que exerçam a possibilidade de questionar, experimentar, investigar ou cooperar. Não há interesse em ouvi-las. Trata-se da ausência do diálogo: adultos surdos não ouvem as vozes das crianças, pois as consideram mudas. Como contraponto a esse modo de fazer educação, instaura-se a necessidade de considerar que:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o **como** de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2002, p.27, grifo do autor)

### 3.2 Por uma Pedagogia da Educação Infantil de “orelhas verdes”.

**O homem da orelha verde**  
 Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficara verdinha  
 Sentei-me então a seu lado  
 A fim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menininho tenho a orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz de pedras e passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse no campo de ovelhas.  
 (Gianni Rodari)

O desafio de construir uma Pedagogia da Educação Infantil<sup>5</sup>, que tenha como princípio a consideração da escuta das crianças, pressupõe a ruptura com as heranças da pedagogia transmissiva, na consolidação de uma educação que considere as vozes das crianças, expressas nas diferentes linguagens, bem como o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo, como fundamentos para a organização dos contextos educativos.

Compreende, portanto, a superação da pedagogia baseada na fala do professor, que provoca o envelhecimento ou amadurecimento precoce das orelhas de adultos e até mesmo das crianças. Envelhecimento que traz no seu bojo o fim da curiosidade, à medida que se baseia em perguntas com respostas previamente definidas, sabotando o relacionamento dialógico entre adultos e crianças.

A Pedagogia da Educação Infantil marcada pela escuta possibilita a construção de uma nova compreensão do que significa ser crianças e, conseqüentemente, redimensiona não só a relação adulto-criança, mas também a prática educativa. (MELLO, 2000)

Construir uma Pedagogia da Educação Infantil comprometida em escutar significa assumir o desafio e a necessidade de estar atento à fala, estar disponível, e ter sensibilidade, para ouvir as cem, as mil linguagens, símbolos e códigos que as crianças usam para se expressar. Escutar as crianças é muito mais que ouvi-las, é, sobretudo, valorizar e procurar compreender as palavras, as intenções reais de quem fala, a forma das crianças verem o mundo e fazer disto matéria-prima da ação pedagógica. (TONUCCI, 2005)

A disponibilidade para a escuta e a incorporação da mesma na prática educativa não constitui tarefa simples. Portanto, o desafio posto remete à tentativa de responder: como construir uma Pedagogia da Educação Infantil que tenha como fonte principal as teorias, necessidades, desejos, questões e fantasias das crianças?

Algumas experiências pioneiras têm levado a cabo esse desafio, constituindo fontes reveladoras de práticas, saberes e políticas públicas para a infância, como o norte da Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999); (RABITTI, 1999); (FORTUNATI, 2009) e Estocolmo, na Suécia (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

---

<sup>5</sup> A expressão “Pedagogia da Educação Infantil” foi empregada por Rocha (1999) quando a autora defende a demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, não com o intuito de fragmentar o conhecimento pedagógico mas sim “identificar as possibilidades indicadas pelas pesquisas de consolidação de uma Pedagogia que contemple todas as dimensões do humano e a diversidade sociocultural que as constituem, evitando a exacerbação da imposição cultural, em detrimento da criação e da recriação da produção humana a ser conduzida pela criança.” (p.160). A Pedagogia da Educação Infantil se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância.

Tais experiências constituem indicadores vivos das possibilidades e dos desafios de construir uma escola para a infância balizada pela escuta, pela compreensão da criança como um ser capaz, o que implica na redefinição dos princípios que sustentam a prática pedagógica e, por consequência, o papel do professor.

Concernente à ação pedagógica, a escuta, as relações e a participação são pressupostos fundantes, que se contrapõem à pedagogia transmissiva ao compreender que a aprendizagem não se reduz a um ato cognitivo individual, mas trata-se de uma atividade cooperativa, comunicativa, através da qual as crianças constroem conhecimentos e significam o mundo, em parceria com seus pares e com os adultos. A relação adulto-criança ganha uma nova configuração, onde o professor, também aprendiz, e a criança rica, capaz, competente, estabelecem uma parceria e compartilham o protagonismo (MELLO, 2000).

Dahlberg, Moss e Pence (2003), analisando os princípios do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, assinalam a importância dada às relações, destacando que o conceito de uma ação educativa “centrada na criança” traduz um equívoco, pois remete à ideia da criança como um ser isolado, autônomo, sem contexto. A educação infantil não possui a criança como único e exclusivo protagonista. O centro de tudo, portanto, é o relacionamento estabelecido por crianças, professores, pais e sociedade, pois “nada e ninguém existe fora do contexto dos relacionamentos” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83).

Loris Malguzzi, ao descrever como pensa a escola da infância, destaca: “Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999 p. 72). Para Malguzzi, a educação nasce e se desenvolve a partir de um projeto comum e compartilhado, ou seja, debatido, entre todos os protagonistas da ação educativa. (HOYUELOS, 2009 )

Quando os relacionamentos constituem a base da pedagogia, a comunicação é considerada um elemento fundamental para as aprendizagens infantis. A criança não é vista como um receptor passivo, mas sim desafiada, em diferentes contextos, a explicitar suas percepções e experiências por meio de diferentes linguagens. Os vínculos estabelecidos nos relacionamentos permeados de uma intensa comunicação possibilitam a construção do sentimento de pertencimento e da capacidade de participação.

A pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento [...] através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos - entre crianças no grupo de jogo - cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de ‘história social’ (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.29).

A participação, como um eixo essencial da ação pedagógica, pressupõe a construção de um itinerário do processo educativo, co-definido de forma dinâmica por seus autores, concebendo a criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo ensino-aprendizagem. A criança, nesta perspectiva, é reconhecida “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.27).

A pedagogia da participação, assumindo a importância das relações, centra-se nos atores que constroem conhecimento, fomentando sua participação progressiva através das ações educativas e culturais que os constituem como seres sócio-histórico-culturais.

Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de inter-relações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Este modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto, como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo sua contextualização cotidiana. (ibidem, p. 19)

A participação, portanto, não ocorre em um espaço idealizado ou abstrato, mas dentro um contexto<sup>6</sup>, entre os pares, constituindo uma ação colaborativa, aberta às surpresas do cotidiano, sem com isto pautar-se no espontaneísmo. A pedagogia pautada na participação tem clareza da relação inseparável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenvolvem. Oliveira-Formosinho diz a esse respeito que “a primeira tarefa do educador é a de pensar no contexto educativo e organizá-lo para que se torne um segundo educador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.26).

O contexto, portanto, torna-se aspecto fundamental, uma vez que pode oferecer obstáculos ou promover a participação. Criar espaços de participação para as crianças passa, portanto, pela criação de um contexto que oportunize às crianças possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais influências nos resultados de aprendizagens.

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a

---

<sup>6</sup> Compreendido como a inter-relação estabelecida entre sujeito e o contexto em que vive, considerado seus aspectos culturais, psicológicos e sociais, “[...] cada ser humano, o homem e a sua circunstância, é um sujeito em contexto (e não um sujeito abstrato), é um aprendiz situado no aqui e no agora. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.25 e 26)

participação, de um contexto que participe na construção da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 p.22).

Considerando a interdependência e a interatividade entre as crianças e os contextos, Oliveira–Formosinho (2007) destaca três pilares da pedagogia da participação: a observação, a negociação e a escuta. A autora, no entanto, aponta para a importância da inquietação constante do porquê e para que observar, escutar e negociar. A resposta a estas questões possibilita a construção de uma escuta e uma observação contextualizada, que abre espaço para a participação das crianças nos movimentos de negociação e de co-definição do percurso curricular, que não é algo dado *a priori*. Assim,:

Opondo-se à metáfora da educação transmissiva, da fria rigidez de muros e paredes, da visão da educação com ato solitário, de protagonista único, privilegia-se a educação como ação complexa e colaborativa, em que a intencionalidade dos vários atores transforma os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências conforme defendem as pedagogias da participação (ibidem, p. 7).

Trata-se, portanto, de um pensar pedagógico que foge à ‘fatalidade’ de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo (ibidem, p.29). Ou seja, a heterogeneidade e a diversidade constituem riquezas para o processo de aprendizagem, anunciando novas e diferentes formas de organizar os contextos educativos.

### **3.3 Sobre as “vozes” infantis: uma escuta para além das vozes verbais**

Considerando os pressupostos explicitados, a escuta das crianças se torna imprescindível para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que, balizada pela compreensão da importância das relações e pelo exercício da participação, busque considerar as vozes infantis como elementos constitutivos do fazer educativo. Contudo, cabe perguntar: o que significa escutar as crianças?

O conceito de escuta, aqui empregado, não se restringe às vozes audíveis. A escuta pode ser captada não só através da audição, mas também da observação, da sensibilidade, da atenção, das diferentes linguagens através das quais as crianças, desde as mais pequenas, são capazes de se comunicar. A escuta pressupõe, portanto, uma atitude receptiva de acolhida do outro e a disponibilidade de interpretar as mensagens e legitimá-las. (BARBOSA; HORN, 2008)

A escala de empenho desenvolvida por Leavers (apud OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009), que busca investigar como os estilos de interação dos professores estão relacionados às aprendizagens das crianças, oferece contribuições importantes para a melhor compreensão do conceito de escuta, na perspectiva que se apresenta.

Leavers identifica três categorias que constituem pressupostos centrais, na qualificação da relação professor-criança. A primeira refere-se à sensibilidade, fator que envolve a atenção e o cuidado, a preocupação com o bem estar, a sinceridade, a empatia e a afetividade. A segunda diz respeito à estimulação, ou seja, o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem, bem como o conteúdo dessa intervenção, encorajando, incentivando, estimulando o envolvimento da criança. Por fim, a terceira é concernente à autonomia, e está vinculada ao grau de liberdade que o professor oferece, às oportunidades de escolha, às experiências, à expressão de ideias e opiniões e também como o professor gerencia os conflitos. Tais categorias oferecem subsídios valiosos para pensar a escuta na perspectiva ampliada, uma vez que esses indicadores também correspondem a reflexos da escuta das crianças por parte dos adultos.

Freire (2002, p. 135) ao discutir os saberes necessários à prática educativa, indica que ensinar exige saber escutar, capacidade imprescindível para que o educador compreenda o educando, de modo a falar com ele e não para ele. Sobre o ato de escutar, destaca “[...] é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Então,

[...] alarga-se a noção de escuta, para além dos domínios da comunicação verbal, considerando-se outras formas de concretizar e comunicar aquela que representaria a voz das crianças em dadas circunstâncias. Assim, mesmo sem falar, uma escuta cuidadosa permite ‘ouvir sons inaudíveis’, revelados, aos adultos atentos, mediante o emprego de outras linguagens infantis. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008a, p. 9)

A escuta, assim como a observação, constitui um processo permanente que permeia o cotidiano educativo. Um processo que não só procura, mas, necessita dos conhecimentos sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida. A escuta, portanto, fundamenta-se como porto seguro para conhecer as crianças e contextualizar a Pedagogia da Educação Infantil, constituindo um processo que permite ouvir a criança e fomentar sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento e na colaboração e co-definição de sua jornada de aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008a)

[...] é essencial que os adultos escutem as crianças [...] é particularmente importante que os adultos saibam como escutar as diversas linguagens das crianças nas creches, já que a linguagem verbal ainda não está completamente desenvolvida. Parece difícil para bebês e crianças na primeira infância expressar seu prazer, sua disponibilidade para entrar em relação, seus desejos, tudo isto sem palavras. Mas nós, como adultos, deveríamos ser capazes de entender os desejos, a capacidade e a disponibilidade das crianças para as relações com outras pessoas, mesmo quando não há formulações verbalizadas. Seus gestos, seus olhares, a solidariedade e a colaboração que ocorrem entre as crianças mostram-nos isso. (EDWARDS, GANDINI, 2002, p. 87)

Corroborando tais apontamentos, Hoyuelos (2009) afirma que, para Malaguzzi, escutar significa estar atento, dar ouvidos (com todos os sentidos) à infância e sua relação com o mundo, considerando a dimensão ética que envolve o processo de escuta e a sua capacidade de (re) significar a criança e suas vozes. Nas palavras do autor:

A escuta como uma atitude ética e estética significa desconfiar do que veem nossos olhos e escutam nossos ouvidos. A escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias e nos introduzem em seus caminhos emocionais (ibidem, p. 131- tradução nossa).

Nessa perspectiva, a escuta não ocorre em um espaço vazio, abstrato ou padrão, ao contrário, “a escuta sempre se dá em um espaço, em um tempo e em uma atmosfera”. (ibidem, p.130 - tradução nossa). Circunstanciar tais aspectos significa resguardar seu significado e autoria, evitando a formulação de generalizações despropositadas. Malaguzzi, nesse sentido, anuncia:

Minha tese é que, se não aprendemos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, talvez impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças: compreender o que fazem, pedem, panejam, teorizam ou desejam; compreender que mensagem preferem, que procedimentos exploram ou elegem para influir em seu meio ou obter conhecimento (Malaguzzi<sup>7</sup>, apud HOYUELOS, 2009, p. 131, tradução nossa).

Outro desafio da escuta, para além de propor uma nova forma de construir a Pedagogia da Educação Infantil, está no fato de os professores, em sua maioria, não serem alfabetizados nas linguagens infantis. A esse respeito, Kishimoto (2002) alerta e questiona o fato de a arte estar ausente da maioria dos cursos de formação de professores, o que certamente acarreta um tipo de surdez em relação às vozes presentes nas manifestações expressivas das crianças.

Faria (2005) concorda com este questionamento, apontando não só o desafio do professor escutar a criança, mas também se alfabetizar nas linguagens infantis para então conseguir vê-la, percebê-la e efetivamente escutá-la. Citando Saramago<sup>8</sup>, Faria (2005) vislumbra que o fato de o adulto ter sido criança pode constituir uma vantagem, pois é mais

<sup>7</sup> MALAGUZZI, L. Tribute to Loris Malaguzzi, Young Children (Julio de 1994)

<sup>8</sup> SARAMAGO, J. “Entrevista”. IN CARVALHAL, T. (org) . Saramago na universidade. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1999.



difícil aprender uma língua nova do que retomar as linguagens infantis das quais o adulto foi roubado.

Assim, dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica que traduz uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia potencializadora do aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade e transformação dos contextos educativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008a).

Dessa forma, não há como não estabelecer um elo de concordância com a afirmação de Cruz (2008a, p.91) que diz: “portanto, ouvir as crianças, não é apenas possível, mas também necessário”. Eis o desafio que se apresenta.

### **3.4 O papel do professor que escuta**

O movimento de revelar as vozes infantis e considerá-las como fundamento dos contextos educativos convoca o professor a redimensionar o seu papel, desconstruindo as posições hierarquizadas que balizam a relação professor-aluno.

Evocar a escuta como parte essencial da ação docente significa inverter a ordem postulada pela pedagogia transmissiva onde o professor detém o poder da fala, cabendo à criança o papel de passivamente escutar.

Hoyuelos (2009), apoiado em Malaguzzi<sup>9</sup>, afirma que os adultos falam muito das crianças, porém falam pouco com elas e, todavia, escutam-nas muito menos. Tais atitudes dificultam, sobremaneira, a construção de uma comunicação recíproca, bem como o entendimento mútuo. Sem escutar as crianças, os adultos - notadamente os professores - perdem as ferramentas mais preciosas e imprescindíveis para a construção do trabalho educativo: a reflexão, o maravilhamento, o assombro, a surpresa e a alegria de estar com as crianças. O autor ressalta ainda que a escuta constitui uma premissa fundante para a estruturação e adequação da observação, da interpretação e da metacognição. Trata-se, portanto, de uma condição indispensável para não desconsiderar ou destruir a cultura infantil, mas ao contrário respeitá-la. Escuta e respeito, na pedagogia de Malaguzzi, constituem dois conceitos complementares que se fecundam mutuamente, uma vez que não é possível escutar sem respeitar, ou respeitar sem escutar. Em toda sua obra, a marca da escuta respeitosa e

---

<sup>9</sup> MALAGUZZI, L. Tribute to Loris Malaguzzi, *Young Children* (Julio de 1994)

necessária corrobora e fomenta a necessidade de escutar as crianças, sem julgá-las antecipadamente, ação que não é simples mas constitui um difícil desafio a ser enfrentado.

Escutar e observar, sem julgar, é uma das maneiras mais idôneas para conhecer as capacidades infantis e desvelar uma imagem menos teórica e abstrata da criança. A escuta para Malaguzzi configura-se como uma tensão necessária e imprescindível de quem, com curiosidade, quer aprender, não como uma moda, mas sim para transformar sua ação didática. E a escuta torna possível, ao adulto, ver o milagre da construção do conhecimento, longe de um processo padronizado, respeitando a diversidade, a cultura da infância e o direito de escolher e mudar o curso dos acontecimentos. (HOYUELOS, 2009).

O exercício da escuta como marca da ação educativa compreende o entendimento de que:

**Escutar** é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que nos podem dar algo. **Escutar** é uma metáfora, não é um verbo passivo, mas sim muito ativo, não significa apenas registrar, mas interpretar as mensagens. À medida que se ouve alguém, está-se a legitimar a pessoa, mesmo que não se concorde, isso não importa, permite à pessoa não ser anônima. Se pensarmos as crianças, elas não gostam de ser anônimas, o **escutar** muda e enriquece as pessoas, tanto a que fala como a que escuta. **Escutar** é valorizar e respeitar o outro, é estar atento às diferenças, ser capaz de aceitar, conhecer e legitimar as diferenças... **Escutar** significa estarmos abertos à mudança. Mudar não significa perder o poder, temos o nosso poder e o dos outros. As crianças sabem que têm de crescer e de se modificar e para tal contam com o apoio e o suporte das relações com os pares e os adultos. (Rinaldi,1998<sup>10</sup>apud LINO, 1998, p.101 grifos do autor)

O movimento de escutar as crianças pressupõe, ainda, a compreensão de que professores e crianças são aprendizes, co-participantes, construtores de aprendizagens, em uma relação marcada pela parceria e pelo acesso partilhado ao conhecimento. A intencionalidade do professor assume, assim, uma perspectiva complexa à medida que considera as vozes infantis como premissa para a construção de novas aprendizagens.

Mesmo que o educador domine parte do conhecimento que ainda será apropriado pela criança, a relação que se estabelece na busca do conhecimento não é uma relação autoritária, mas solidária e cúmplice com os tateios, os devaneios, com os ritmos de abordagem do conhecimento pelas crianças. Assim, a mediação intencional do mundo da cultura realizada pelo adulto não desmerece nem engessa o desejo de conhecer a criança, ao contrário, partindo dele, cria novos desejos e os eleva a níveis cada vez mais complexos. (MELLO, 2000).

Tal pressuposto não implica, portanto, em uma desvalorização do papel do adulto, mas remete a uma concepção de protagonismo compartilhado, que exige do professor

---

<sup>10</sup> “Progettazione, Observation and Documentation”. Conferência proferida no Winter Institute. Reggio Emilia, 1998.

responsabilidade e conhecimento para manter a bola em jogo, como, metaforicamente, ensina Malaguzzi (1999, p.77) ao comparar a relação adulto – criança com um jogo de ping-pong: “Na realidade, imagine a interação como um jogo de ping-pong. [...] Para que o jogo continue, as habilidades do adulto e da criança exigem ajustes apropriados que permitam o crescimento por meio do aprendizado das habilidades da criança”. Salienta-se, assim, a importância de observar e escutar as crianças, de captar suas ideias e lançá-las de volta, fomentando o jogo, que é o próprio processo de construção de aprendizagem dentro de um contexto onde se privilegia a relação, a participação e o diálogo.

Como parceiro de jogo, o professor envolve-se nas atividades com as crianças, valorizando suas ações, ampliando e encorajando suas formas de expressão. Postura muito distante do papel de mostrar às crianças o que fazer e como fazer. Estar atento e envolvido no jogo faz com que o professor compreenda com mais intensidade e clareza o significado das vozes infantis. Fato que permite que seus comentários e intervenções fomentem a curiosidade, a percepção e a expressividade das crianças, ajudando-as a construir caminhos de aprendizagens e compartilhá-los com o grupo. (GALARDINI A; GIOVANNINI, 2002)

Em uma perspectiva dialógica, onde crianças e professores se tornam aprendizes, o professor não é somente aquele que ensina, mas, sobretudo, aquele que aprende com as crianças. A esse respeito, Rinaldi (1999, p. 122) afirma: “Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com a sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos”.

O trabalho do professor, nesta perspectiva, consiste, em grande parte, em ser parceiro, apoio, guia e fonte de recursos para a aprendizagem (EDWARDS, 1999).

Papéis que implicam em ser capaz de ouvir, observar e inspirar-se no movimento de aprender com o que as crianças dizem e fazem, respeitando suas questões, hipóteses, necessidades e desejos, sem impor, a priori, seu próprio conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado por Hoyuelos (2009) é a relação da escuta com o tempo. O autor ressalta que há que se ter tempo para escutar, todavia, não se trata de um tempo qualquer. Ao contrário, a escuta requer um tempo de qualidade, capaz de ativar e fomentar a nossa curiosidade, tempo justo e subjetivo para que cada criança possa mostrar suas competências, sem a pressa imposta por algumas rotinas e ritmos aos quais as crianças estão submetidas. A disponibilidade de escutar as crianças permite ao professor acessar o que há de mais profundo e original nelas.

A escuta, nesse sentido, adquire uma tensão rítmica que acolhe o original – como o mais profundo – de cada criança. Mas, para chegar até aí, sem ficar na superfície, é necessário que as crianças entendam que temos tempo para dedicar-lhes. Este tempo significa paciência e disponibilidade, que é uma atitude que nos projecta para diante. Desta maneira se produz o milagre de conhecer o desconhecido da criança, sua forma original de sentir e pensar. (HOYUELOS 2009 p. 131- tradução nossa).

A escuta, compreendida de forma ampla, também é emoção. Ela nasce da emoção, é influenciada por ela, além de gerar emoções. A escuta, nesse sentido, requer sempre abertura e a sensibilidade para escutar e ser escutado. Uma sensibilidade que não se restringe ao ouvir com os ouvidos mas, sobretudo, esta presente nas escutas realizadas por todos os sentidos. Escutar plenamente envolve o reconhecimento das múltiplas linguagens, símbolos e códigos que as pessoas, adultos e crianças, utilizam para se comunicar. A escuta também se concretiza como uma escuta interior, a escuta de nós mesmos, conforme salienta Azevedo (2009, p. 30)

A escuta de nós mesmos é gerada porque somos escutados pelos outros mas também porque escutamos os outros. É uma escuta que acolhe as diferenças e que permite que cada um de nós seja capaz de reconhecer o valor dos outros que interpretam o mundo de um modo diferente. Escutar é um verbo ativo que significa interpretar e atribuir sentido às mensagens do outro. [...] a escuta é a base da relação na aprendizagem.

Considerando tais aspectos, é importante ressaltar que, para além de uma constatação, a escuta e a observação potencializam a possibilidade de o professor desafiar a curiosidade e a criatividade das crianças, bem como suas inquietações, hipóteses e teorias, oferecendo tempo suficiente para o desenvolvimento de suas das ações e pensamentos.

Superando a característica de facilitadora, a ação docente caracteriza-se, sobretudo, pelos desafios propostos às crianças, provocando oportunidades de crescimento, aliando a ação pedagógica à pesquisa, em um processo de fecundação mútua. Como sintetiza Rinaldi (1999, p.12) ao falar sobre o papel do professor: “A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrirem respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”.

Desta forma, mais do que se preocupar em estruturar uma lista e objetivos e conteúdos a serem alcançados, o professor tem uma ação voltada a projetar desafios, criando e organizando ambientes e situações que instiguem as crianças e, portanto, fomentem a construção de novas aprendizagens. O conhecimento não é compreendido como algo dado, ou uma verdade pré-existente a ser descoberta, ou depositada na criança a partir do padrão de pergunta e resposta, onde o professor questiona as crianças à espera de respostas certas e previamente definidas. Ao contrário, o conhecimento é algo a ser criado a partir dos diferentes modos de diálogo que se estabelece com o mundo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

O currículo, que incorpora a escuta das crianças, não constitui, portanto, algo previsto e planejado em sua integralidade, ele emerge das necessidades, questões e proposições das crianças. Este currículo, chamado de Currículo Emergente (RINALDI, 1999), parte da definição de objetivos gerais, flexíveis, construídos a partir das vivências com as crianças, que são desdobrados em hipóteses sobre o que pode vir acontecer, configura-se assim um caminho adaptado progressivamente aos interesses e necessidades das crianças. Os planos são intrinsecamente flexíveis e abertos, pois, como afirma Lino (1998, p. 121), “os educadores seguem as crianças e não os seus planos”. Sobre esta perspectiva curricular, Rinaldi (1999, p. 115) destaca:

Dado este sistema em sua complexidade, podemos compreender por que o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão. Em vez disso, no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subsequentes do projeto - mesmo se o inesperado acontecer.

A flexibilidade e a abertura do currículo não significam que a ação docente fundamente-se no improviso, ao contrário, anunciam uma ação extremamente complexa que é contemplar o inesperado, o que não estava planejado. Para tanto, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos e de um processo que envolve escuta e diálogo com as crianças. (BUFALO, 1997).

Reafirma-se, portanto, que a ação educativa que acolhe a escuta infantil em suas diversas manifestações não se fundamenta em uma perspectiva aleatória ou espontaneísta, mas na definição de uma intencionalidade bastante complexa, que é a de unir as vozes das crianças aos objetivos educacionais, com o propósito de criar contextos educativos significativos que contemplem as necessidades, desejos e teorias infantis. A esse respeito, Malaguzzi, comentando sobre a experiência em Reggio Emilia, afirma:

Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também, porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto, ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (MALAGUZZI, 1999, p.101).

Compreende-se, assim, que o professor que escuta assume um desafio valioso e complexo no seu fazer educativo junto às crianças, na busca de interpretar as vozes infantis manifestadas nas diferentes linguagens e incorporá-las nos contextos educativos, não com ilustrações de um ensino transmissivo, mas como fontes propulsoras de novos desafios na

qualificação do processo de co-construção de aprendizagens, contemplando, portanto, o próprio movimento da vida, cujo percurso é inédito e repleto de surpresas.

Para isso, os pedagogos também precisam recuperar sua própria surpresa, caso contrário, não conseguirão atuar como co-construtores junto com as crianças. Como adultos, precisamos aprender novamente a nos tornar curiosos. Precisamos descobrir a curiosidade e a surpresa em relação à natureza, à cultura e à sociedade, mas, acima de tudo, em relação ao que as crianças pensam e fazem. Precisamos ficar cheios de surpresa diante do que as crianças dizem e fazem e, portanto, curiosos para continuar a ouvir e escutar o que elas dizem e fazem. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 182).

Malaguzzi<sup>11</sup>, que diz ter descoberto, demasiadamente tarde, as vantagens de escutar as crianças, convoca os professores a exercitar, fomentar e valorizar essa escuta, afirmando:

[...] escutar as crianças é como discorrer uma cortina ou dissipar um banco de nevoeiro. Em resumo, convido a todos a escutar aquele que, com frequência, não temos tempo ou paciência para escutar, a saber essa espécie de extraordinário laboratório de experimentos que é a criança que está ao nosso lado. (Malaguzzi, apud, HOYUELOS 2009 p. 132- tradução nossa)

### 3.5 A documentação pedagógica como fonte reveladora das vozes infantis

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo

Manoel de Barros<sup>12</sup>

Como revelar as vozes infantis que ecoam na jornada educativa, considerando sua polifonia e desvelando seu significado, sem que as mesmas se percam no complexo cotidiano dos espaços coletivos de educação infantil? A resposta a esta questão pode ter como aliada a documentação pedagógica, que, por diferentes meios, é capaz de constituir uma valiosa fonte reveladora das vozes das crianças.

O ato de documentar, nessa perspectiva, configura-se como um processo “cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas.” (GANDINI e EDWARDS, 2002, p.150)

---

<sup>11</sup> Ibid

<sup>12</sup> BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. 1997, p.75

Corroborando a concepção da documentação pedagógica como um processo de refinamento da escuta, em relação às vozes das crianças, Azevedo (2009) afirma que documentar a escuta das crianças significa tornar explícitos seus pontos de vista, ideias, hipóteses, sentimentos e necessidades.

Uma vez documentada, a escuta pode ser (re) visitada, (re) escutada, tornando-se conteúdo vivo para a problematização e reconstrução da prática pedagógica a partir das falas infantis. A documentação, assim, converte-se em memória viva, que fomenta a formulação de novos significados para as práticas educativas, superando concepções tradicionais e construindo novas representações e práticas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003 e AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008)

Azevedo (2009) afirma, ainda, que a documentação pedagógica constitui uma das conquistas do século XX no tocante à Pedagogia da Infância, uma vez que possibilita a descrição, compreensão, interpretação do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças, estabelecendo um diálogo entre as culturas das crianças e dos adultos.

Todavia, a recente inserção da temática no cenário educativo, enseja a discussão sobre o que vem a ser a documentação pedagógica no âmbito da educação infantil e seus desdobramentos na construção das práticas educativas, fazendo-se necessária, portanto, a clarificação das concepções que estão em seu bojo.

A documentação pedagógica, na perspectiva defendida por esse estudo<sup>13</sup>, não é compreendida como um processo episódico ou isolado, baseado no produto final, ou no acúmulo de documentos a serem coletados de maneira distante e descompromissada, com vistas ao arquivamento, conforme explicitado a seguir.

Diferentes autores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; HOYUELOS, 2006 e GANDINI; EDWARDS, 2002), ao debaterem a temática, argumentam sobre a necessidade de desvelar o que não pode ser definido como documentação pedagógica, a fim de evitar conceitualizações baseadas em paradigmas tradicionais, afirmando que as teorias e concepções exercem profunda influência sobre o que é observado, escutado e, portanto, documentado.

Na busca de uma compreensão mais profunda sobre o tema, os autores afirmam que a documentação pedagógica não pode ser confundida com a mera observação da criança, com vistas à avaliação do seu desenvolvimento psicológico. Tal proposição circunscreve a observação ao objetivo de classificar a criança, tendo por base categorias pré-determinadas

---

<sup>13</sup> Que encontra suas origens em propostas como as de Dewey, Freinet e Malaguzzi .

que definem, a priori, o perfil esperado, considerando a faixa etária. O foco dessa ação classificatória não está na documentação do processo de aprendizagem, mas em sua classificação, tendo por base os estágios de desenvolvimento. A observação da criança, nessa perspectiva, corrobora apenas para verificar se a mesma está adaptada ou enquadrada nos padrões pré-estabelecidos, concepção balizada pela ideia da objetividade, que acredita poder apreender a realidade com precisão. Crença que sustenta a avaliação tradicional, e que necessita ser superada.

Azevedo (2009) reitera que essa forma de documentar fomenta uma concepção de educação onde a tarefa do professor centra-se na observação diagnóstica, na prescrição de atividades, na tentativa de moldar, reforçar comportamentos e avaliar o produto final, desconsiderando os processos que resultam nas aprendizagens infantis. Assim, o ato de documentar fica limitado a:

[...] recolher informação sobre a criança, com o objetivo de avaliar se a resposta é certa ou errada, isto é, se o comportamento da criança corresponde à norma e às expectativas pré-determinadas. A observação baseia-se essencialmente no uso indiferenciado de instrumentos de avaliação padronizados, descontextualizados, falsamente objetivos e antidemocráticos que assumem o caráter estável, objetivo e uniforme do conhecimento” (AZEVEDO, 2009, p. 8-9)

A observação infantil, tomada por esse prisma, configura-se como a possibilidade de captar a realidade verdadeira e colocá-la dentro de um quadro pré-emoldurado, como se a verdade objetiva externa pudesse ser fielmente captada e registrada.

Ao contrário do exposto, a realidade caleidoscópica dos cenários que compõem os espaços coletivos de educação infantil requer do observador a capacidade de apurar a escuta, de comunicar, de refletir e de interagir com crianças e adultos, reconhecendo a realidade e seus múltiplos pontos de vista. Portanto, não se trata de perseguir e estabelecer uma verdade única, objetiva e inquestionável, mas de buscar captar as múltiplas realidades que compõem esse rico cenário, constituindo, assim, um processo de construção de significados.

Nesse modo de fazer pedagógico, a documentação é mais do que a simples observação porque se baseia na escuta activa da criança. A observação é entendida como um ato de reconhecimento de múltiplas possibilidades de ação. Observar significa escutar e reconhecer que no processo de construção de conhecimento existem muitos caminhos diferentes, igualmente válidos, ou seja, existem muitas possibilidades. (AZEVEDO, 2009, p. 10)

A documentação pedagógica, entretanto, não constitui uma ação neutra. Documentar implica em escolher e construir significados, que são balizados pela formação, pela cultura, pelos sentimentos, pelos desejos, pelas intenções, pelas concepções de criança, educação e aprendizagem do professor, revelando os modos como o mesmo escuta as crianças e as



escolhas que faz nesse cenário. A esse respeito, Dahlberg; Moss e Pence ((2003, p. 193) comentam:

O que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos é também uma escolha. [...] Em suma, nós co-construímos e co-produzimos a documentação como sujeitos participantes ativos. Nunca há uma única história verdadeira.

O processo de escolha exige o reconhecimento dos inúmeros caminhos e possibilidades, igualmente válidos do processo de construção de conhecimento, considerando a emergência do inesperado, compreendendo que o caminho não está dado a priori, mas é co-construído por crianças e adultos.

Considerando um currículo que não seja pré-determinado, a documentação pode constituir uma fonte imprescindível para a compreensão das ações e pensamentos das crianças e, dessa maneira, subsidiar a construção de práticas educativas significativas que considerem as vozes como matéria-prima do fazer educativo. (GANDINI; EDWARDS, 2002). Como um processo apurado de escuta, a documentação tem a capacidade de informar e dar forma aos processos de interação, valorizando e fomentando o diálogo e a comunicação que permeiam o processo de construção do conhecimento, em um processo de fecundação mútua.

Por este motivo, a documentação se converte em uma retroalimentação para pensar mais e melhor, para projetar, para interagir com os outros. Ajuda-nos a eleger os caminhos do projeto, criando um contexto, ao mesmo tempo acolhedor e desafiador, em torno da criança. Na realidade, a documentação é um processo de visualização de uma construção social que é selecionado a partir daquilo que se considera valioso para documentar. O sentido e significado documental não surgem da mera observação. É sempre um ato interpretativo em que o documentador se implica – autobiograficamente – no processo documental. (HOYUELOS, 2006, p. 203, tradução nossa).

Hoyuelos (2006), ao discutir a documentação pedagógica, a partir das ideias de Lóris Malaguzzi, salienta a enorme obsessão desse educador por documentar a experiência das escolas de Reggio Emilia que acabaram por construir um valioso patrimônio cultural, revelador das capacidades infantis. Para Malaguzzi, o professor *indocumentado* é algo inadmissível, uma vez que o mesmo torna-se incapaz de acompanhar o processo educativo, perdendo, portanto, a reflexão e a alegria de estar e se surpreender com as crianças. Segundo Malaguzzi, a documentação constitui um “instrumento extraordinário para treinar a observação, o olhar das professoras, para torná-las conscientes da riqueza da vida e das potencialidades das crianças.” (HOYUELOS, 2006, p. 196, tradução nossa).

Ainda segundo Hoyuelos (2006), Malaguzzi insistia na necessidade dos educadores registrarem a essência da vida na escola, através do exercício diário da observação e da escuta

das crianças, historicizadas através de escritas, imagens e produções infantis. Captar a essência da vida requer, do educador, sensibilidade para considerar o valor da experiência, da ação, do pensar e do aprender com as crianças.

Portanto, a documentação deve ser capaz de captar a forma como as crianças se apropriam do que é novo, como organizam a sua curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e como manifestam seus pontos de vista. [...] como satisfazem seus desejos, suas necessidades, como estabelecem relações e interações, como interpretam o mundo dos acontecimentos, dos adultos e dos objetos. (AZEVEDO, 2009. p.24)

Nessa perspectiva, a documentação para Malaguzzi é um testemunho que possibilita a construção da identidade e da expressão cultural da própria escola e de seus habitantes. A documentação agrega provas, testemunhos documentais que oferecem respeitabilidade ao trabalho com as crianças, dignificando-o e dando-lhe memória e consistência histórica. (HOYUELOS, 2006).

Dessa maneira, a documentação pedagógica converte-se em memória viva e visível do processo educativo compartilhado com as crianças, corroborando com a ideia de que seu foco não incide nos produtos finais mas, sobretudo, no processo.

Efetivamente se a finalidade de documentar é a de entender melhor as crianças, então temos que evitar conceber a documentação como uma mera conservação e utilização dos resultados finais de um percurso didático educativo. Limitando-nos a isso certamente poderá se valorizar e conhecer melhor o **conseguido**, mas não se conhecerá o **sucedido**. Por esta razão são muitos os que confirmam a importância estratégica de documentar os processos em vez dos produtos. (Spaggiari<sup>14</sup>, apud HOYUELOS, 2006, p. 199 – grifos do autor, tradução nossa).

Paralelamente, a documentação, compreendida como um valioso instrumento revelador das vozes infantis estrutura-se como um instrumento revelador da voz docente e de seus pensamentos concernentes à realidade vivida junto às crianças. Ao documentar, o professor não só potencializa a voz e a visibilidade às crianças, mas também registra seu modo de ver a realidade e pensar sobre ela. O ato de documentar permite, ainda, a partilha do conhecimento sobre a realidade documentada e, desse modo, o conhecimento “pessoal transforma-se em conhecimento socialmente construído”. (AZEVEDO, 2009, p. 11).

Dahlberg; Moss e Pence (2003) corroboram com essa reflexão, ressaltando que o ato de documentar envolve não só o *conteúdo* da documentação, oriunda da escuta e da observação atenta das crianças, mas também o *processo*, que diz respeito ao uso desse material na reflexão sobre o trabalho pedagógico, seja de forma individual ou coletiva. Apoiando-se no processo reflexivo, a documentação pedagógica tem o potencial de converter-

---

<sup>14</sup>SPAGGIARI. S. L'infisibilità dell' essenziale em AA.VV., Scarpa e metro, Reggio Emilia, Reggio Children, 1997. p.07

se, por um lado, em instrumento de desafio aos discursos dominantes, e, por outro, como um elemento potencializador de práticas educativas democráticas.

Na perspectiva dos autores, a documentação pedagógica fomenta o movimento auto-reflexivo, permitindo ao professor perceber-se como sujeito histórico, à medida que documenta uma história da qual é co-autor. Tal movimento permite, ainda, a compreensão de como a subjetividade e as práticas docentes são socialmente construídas.

Como sujeito histórico, o professor é capaz de analisar a realidade desvelando os discursos pedagógicos e os regimes dominantes que exercem poder sobre ele. Assim, o ato de documentar a jornada construída com as crianças pode constituir um instrumento de desafio e resistência aos discursos dominantes e de construção de contra-discursos. A documentação permite ao professor tomar a história como possibilidade e não como determinação, como assinala Freire (1996, p.76-77):

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade como dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

A documentação corrobora, nessa perspectiva, com a construção da conscientização sobre as concepções que fundamentam a prática educativa e a coerência das mesmas com as ações realizadas. Esse processo de aprendizagem docente pode servir como deflagrador da (re) construção do trabalho pedagógico, uma vez que essa ação implica em “assumir o controle do próprio pensamento e sobre a própria prática, seja como criança, seja como pedagogo – em outras palavras, ser menos governado pelo poder disciplinar”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200). b

Relativo ao processo de conscientização, Azevedo (2009) destaca que a imersão no complexo cotidiano educativo dificulta o alcance da consciência sobre suas particularidades, uma vez que ali se fazem presentes muitas demandas e questões que envolvem vivências intensas, por parte dos educadores e das crianças. Caso essas vivências não sejam documentadas, elas tendem a desaparecer, perdem-se no fio da história, permanecendo, por vezes, apenas na memória de quem as viveu. Memória que, com o tempo, se esvai.

Nesse cenário, os resultados e as imagens que permanecem são vagos, imprecisos e sem significado. Ao contrário, as experiências documentadas são preservadas e, através delas

“[...] pode entrar-se em processos de reconstrução da realidade e dos seus significados. É possível regressar à(s) experiência(s) sempre que necessário, a

documentação permite reler e rever as experiências, evocá-las e escutá-las de novo e, através delas, rever a ação de quem participou” (AZEVEDO, 2009 p. 55).

O ato de documentar, portanto, além de constituir um instrumento de resistência e desafio ao discurso dominante, permite, paralelamente, advogar a favor das crianças, uma vez que revela e amplia o diálogo sobre suas produções e capacidades. Trata-se, portanto, de um instrumento político, como anuncia Gandini e Edwards (2002 p.168) “o processo de documentação proporciona-nos um fórum através do qual podemos dar voz às capacidades e aos direitos das crianças e de suas famílias”.

A documentação também favorece a construção de práticas democráticas, à medida que incorpora, em seu processo, o diálogo e a negociação sobre o trabalho pedagógico. Citando Dahlberg, Moss e Pence (2003 p.193): “quando você documenta, você constrói uma relação entre você mesmo como pedagogo e a criança/crianças, cujo pensamento, cujas palavras e cuja ação você documenta”.

Hoyuelos (2006) concorda com esse entendimento, ressaltando que a documentação pode oferecer igualmente às crianças e aos adultos, momentos autênticos de democracia. Uma democracia que tem origem no reconhecimento e na visualização das diferenças geradas pelo diálogo. Segundo o autor, é uma questão que envolve valores e ética.

Esse processo atua como um anticorpo, contra a proliferação de instrumentos de avaliação padronizados, descontextualizados e falsamente objetivos, e, portanto, antidemocráticos, alimentando novos ciclos de planejamento a partir da realidade vivida, como aponta Azevedo (2009, p. 10):

Assim, a documentação organiza-se e estrutura-se de acordo com a experiência que envolve, ou seja, emerge do cotidiano de uma prática pedagógica cuidadosa e partilhada que valoriza a ação no tempo e no espaço da sua ocorrência. Constrói-se na partilha e na reflexão, alicerça-se e configura-se num cotidiano de co-participação.

Dessa forma, a documentação pedagógica apresenta-se com um instrumento crítico e reflexivo, capaz de fomentar a construção de novos olhares e escutas em relação às crianças e suas aprendizagens, testemunhando as capacidades infantis, narrando e (re) significando as experiências, não só no âmbito educativo, mas também histórico e social.

Graças à documentação, cada criança, cada pedagogo e cada instituição pode conseguir uma voz pública e uma identidade visível. Isso que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas, das crianças, dos pedagogos e dos pais na instituição dedicada à primeira infância, uma narrativa que pode mostrar as contribuições das instituições para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia (DAHLBERG; MOSS ; PENCE 2003, p. 206 e 207).

Como perspicazes *escutantes* do mundo, as crianças percebem rapidamente o quanto a escuta é importante para a comunicação e para o diálogo. Assim, torna-se imprescindível que

o contexto pedagógico, bem como a documentação que nasce dele, configurem-se como espaços de escuta, reveladores das vozes infantis, onde crianças e adultos escutam-se, uns aos outros e também a si próprios, afinal, como anuncia Azevedo (2009 p. 14): “escutar e ser escutado é uma das mais importantes tarefas que envolve o ato de documentar”.

### **3.6 Os espaços coletivos de educação: os desafios e as possibilidades da escuta de seus atores<sup>15</sup>**

Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?  
(BENJAMIN, 1993 p. 223)

A consolidação efetiva de uma Pedagogia da Educação Infantil de *orelhas-verdes*, conforme discutida nos itens anteriores, pressupõe a valorização das diferentes vozes, bem como dos espaços de escuta e diálogo, junto às crianças, com vistas à construção de práticas educativas significativas.

Todavia, o estabelecimento dos espaços de escuta e diálogo, dentro da jornada das unidades educativas, não se restringe à relação adulto-criança, mas pode permear os diferentes contextos da instituição e as relações entre seus diferentes atores, fortalecendo o processo de fecundação mútua.

A construção das bases pedagógicas explicitadas no presente estudo, no interior das unidades educativas, pressupõe a superação de alguns paradigmas que, ao permearem e estruturarem as culturas institucionais, podem constituir obstáculos no processo de consolidação da pedagogia da escuta, pautada na participação e na valorização das relações que ali se estabelecem.

Inserir-se, nesse contexto, a indagação: que aspectos presentes na cultura institucional podem favorecer ou, por outro lado, restringir, os espaços de escuta e diálogo entre os diferentes atores? Quais as implicações desses espaços (ou da falta deles) na estruturação do cotidiano educativo?

Construir aproximações para essas questões implica, primeiramente, em compreender que as unidades educativas não constituem pólos isolados de educação, mas integram um

---

<sup>15</sup> Por atores compreendem-se as crianças, pais /familiares e profissionais da educação.

sistema educativo, com características e regulamentações próprias, que influenciam direta ou indiretamente na organização do cotidiano institucional.

A adoção de modelos burocráticos para o gerenciamento e o domínio estatal do sistema educativo, amplamente disseminada ao longo das últimas décadas, tem impresso nas unidades educativas um determinado *modus operandi*, que não só dificulta e obstaculariza os espaços de diálogo entre os diferentes atores da unidade, mas também o torna desnecessário.

Embora, aparentemente incompatível com a organização escolar cujo contexto é pautado na interação entre pessoas, os modelos organizativos de base burocrática e industrial constituem uma resposta à complexidade do ensino e de sua gestão, pautando a construção da atividade educativa em um modelo de produção de larga escala.

Reproduzindo a autoridade hierárquica professor-criança, impressa no modelo transmissivo de educação, o sistema burocrático legitima a hierarquização entre os que pensam e determinam as normatizações, no topo do sistema, e os que executam tais deliberações na base, ou seja, os profissionais das unidades educativas. O sistema burocrático, assim, despersonaliza os atores, evocando a impessoalidade, a formalidade, rigidez de princípios e condutas e uniformidade dos encaminhamentos e das decisões. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Nesse modelo de organização institucional, não há, portanto, espaço, nem a necessidade, do estabelecimento de diálogo entre seus os atores. A escuta dos envolvidos no processo educativo se torna inócua, uma vez que os mesmos são executores, sem rostos, história ou contexto social de um enredo pré-determinado. A padronização da realidade é desdobrada na padronização de concepções sobre a criança, os professores, a escola, e consequentemente sobre o currículo.

A esse respeito, Formosinho (2007) ressalta a disseminação e a necessidade de superação do *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, que tem como pressuposto fundante a centralidade, cabendo, aos serviços centrais a concepção e às unidades educativas e seus profissionais a execução.

A organização institucional baseada no modelo burocrático tende a minimizar os processos de transformação, padronizando as realidades. Contudo, quando as transformações se tornam inevitáveis, elas também ganham a roupagem de uma transformação *uniforme pronta-a-vestir de tamanho único*, passível de ser generalizada e aplicada de cima para baixo, via normatizações legais. A inovação é, assim, uma inovação por decreto, onde a elite hierárquica a produz e a base a executa, dentro de um paradigma normativo-taylorista. (FORMOSINHO; MACHADO, 2007).

Ficam, assim, explícitos os desafios impostos pelo modelo burocrático na construção de contextos educativos que privilegiem e sejam pautados na escuta de seus atores, uma vez que o referido modelo, ao pautar-se na impessoalidade, na uniformidade, na formalidade e na rigidez, desconsidera seus sujeitos. Tais pressupostos implicam, ainda, na desconsideração da ação pedagógica como uma prática social, concretizada por pessoas reais e não abstratas, em diferentes contextos, com motivações e desejos específicos que não podem ser generalizados em padrões “tamanho único”.

Assim, a escuta dos atores pressupõe a superação do modelo burocrático e de seus princípios fundantes, o estabelecimento de relações que permitam e, sobretudo, necessitem da escuta como elemento constituinte e qualificador da construção do trabalho educativo.

Contudo, superando a visão determinista do modelo burocrático, há que se considerar que a engrenagem dessa máquina nem sempre é azeitada e que a mesma convive com contradições e movimentos de resistência que rompem com processos totalmente uniformes.

Os caminhos possíveis para a construção de uma escola que, de forma autônoma, pense seu caminho a partir de sua realidade, considerando a ação e as vozes de seus atores, passam pela criação de rupturas com os processos de universalização e padronização das ações, que se comprometam, por conseguinte, com uma educação para a transformação, e não para a conformação como prevê o padrão da máquina burocrática.

Tal ruptura inclui a construção de um novo *modus operandi*, uma nova forma de configuração da cultura institucional. Para além de um pólo reprodutor do modelo burocrático, alguns estudos têm apontado para a necessidade de pensar escola como uma organização aprendente, ou seja, um local que agrega transformação à medida que seus atores, em especial os professores, desenvolvem-se. Para tanto, é necessário que haja uma mudança na cultura institucional, de forma a envolvê-los nesse processo de desenvolvimento. Isso implica em uma transformação fundamental relativa ao papel dos educadores que passam de objeto, ou seja, de executores de programas pré-estabelecidos, para sujeitos do processo educativo, capazes de criar e recriar sua prática. Nesse contexto, as mudanças não são feitas para os professores ou para as escolas, mas pelos professores e pelas escolas, devolvendo o processo de autoria para os atores que compõem o cenário das instituições educativas. Autoria que carrega em seu bojo a necessidade da consideração das ideias, pensamentos, proposições e, portanto das vozes dos atores nela implicados. (BOLÍVAR, 2003; FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Hargreaves e Fullan (2001), ao discutirem a necessidade de transformar as unidades educativas em locais capazes de promover uma cultura de trabalho que envolva a todos e

favoreça uma educação de qualidade, salientam a necessidade de ouvir os professores, considerando-os como sujeitos reflexivos, que têm voz e saberes, opondo-se à tradição de excluí-los das decisões do cotidiano.

A esse respeito, Hargreaves (1994) sinaliza a importância de considerar as vozes dos docentes, tantas vezes negligenciadas, e compreender que a visão não é um atributo dos dirigentes, mas sim uma criação conjunta, à medida que todos são envolvidos, ou deveriam, na definição e dos propósitos da escola.

Um mundo de voz sem visão é um mundo reduzido a um falar ininteligível e caótico, onde não existem formas de arbitragem entre as vozes, que as possam reconciliar e aproximar. [...] um mundo no qual as visões são desprovidas de voz é igualmente problemático. Neste mundo, no qual os propósitos são impostos e o consenso é fabricado, não há lugar para os juízos práticos nem para o saber dos professores: não é possível que as suas vozes sejam ouvidas adequadamente. (HARGREAVES, 1998. p.283-284)

Com estas considerações, o autor aponta para a necessidade de se criar um campo de diálogo que agregue a voz e a visão dos diferentes atores que compõem a unidade educativa, com vistas à sua constante transformação, e o estabelecimento de relações e culturas colaborativas que maximizem o saber coletivo da instituição.

Dos vários elementos que possibilitam (ou não) o fomento e a consideração das vozes dos atores nas unidades educativas, seguramente a gestão da unidade desempenha um papel fundamental. A abertura e disposição da gestão em ouvir os demais profissionais da unidade, em especial, os professores e aprender com eles, constitui um importante diferencial na promoção de mudanças significativas no cotidiano educativo. Tal proposição evidencia a necessária transformação no sentido de autoridade e da distribuição do poder, tendo em vista a substituição de processos centralizados e fundamentados em pressupostos de ordem técnica e burocrática por decisões compartilhadas, oriundas das articulações das vozes e dos legítimos interesses e necessidades dos diversos segmentos envolvidos com a vida da escola. (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Nesse cenário, é imprescindível que a formação permanente dos educadores constitua-se um dos espaços para a articulação de suas vozes, tendo como foco a qualificação do processo educativo, e não um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

O processo formativo, construído no interior das unidades educativas, exerce influência direta na construção da identidade profissional docente, e conseqüentemente na construção das práticas educativas. Nessa perspectiva, é fundamental que contemple a prática docente com seus saberes, suas experiências, suas necessidades, valorizando e fomentando seu caráter investigativo, bem como sua capacidade de criar e recriar sua prática, de rever seus



valores e limites, em diálogo com a teoria, com o contexto vivido e com seus pares. Agregue-se a esses princípios a valorização da reflexão, não como um ato individual isolado, mas como um ato cooperativo, um exercício coletivo, com vistas a uma aprendizagem ampliada em um contexto democrático e permeado pelo diálogo. (DAY, 2001; GÓMEZ, 1995).

Assim, a escola se fortalece como um espaço de formação, balizada não pelas exigências externas, mas por um processo de inserção compromissada na vida da unidade, considerando seus desafios, necessidades e conquistas, problematizando situações desafiadoras, no intuito de equacioná-las de forma coletiva.

Considerando o processo de escuta dos atores que compõem a unidade educativa, há que se considerar as vozes dos pais e familiares que constituem a comunidade. O estabelecimento de um diálogo aberto e constante entre escola e comunidade, potencializa sobremaneira a construção de contextos educativos significativos. Pais e comunidades constituem importantes interlocutores e, em certa medida, porta-vozes das crianças, uma vez que partilham com as mesmas uma parte significativa de suas vidas.

O diálogo com os pais e familiares e a consideração de suas vozes permitem ainda a instauração de um processo colaborativo que oferece maior serenidade às crianças, bem como a abertura de uma rede de comunicação que possibilita um verdadeiro e recíproco conhecimento que contribuem para a busca compartilhada de modalidades, conteúdos e valores de uma educação mais eficaz.

Se a escola e pais convergirem para aquela cultura colaborativa-interativa que é a escolha mais racional e vantajosa para todos, já que todos nós estamos à procura de experiências mais carregadas de sentido, então entende-se quando pode ser hostil e errada a pedagogia da auto-suficiência e da exclusão, e quanto, ao contrário é solidária e fecunda a pedagogia da participação e da investigação. (FARIA, 2007, p. 287)

A articulação das vozes desses diferentes atores a favor da escuta atenta das crianças, com vistas à construção de práticas educativas significativas, parece imprescindível.

O exercício de escutar as crianças requer um professor atendo às vozes infantis, um professor que não só se disponha a escutá-las, mas valorize e considere efetivamente essas vozes como elementos qualificadores da prática educativa.

O aprimoramento da escuta do outro pode ser, notadamente, ampliado e fomentado pela experiência de ser escutado e ter sua voz considerada, respeitada e valorizada. Pressupostos que podem ser potencializados, ou minimizados, pela cultura institucional, conforme explicitado.

Portanto, a valorização das vozes dos adultos que compõem a instituição educativa contribui, sobremaneira, para o entendimento de que a escuta das crianças também é

imprescindível na construção de prática educativas pautadas na participação, nas relações e na escuta. Práticas que sejam significativas para esses atores de pouca idade.

#### 4 PIÁ NÃO SOFRE, SOFRE? OU SOBRE QUANDO A VOZ SE TORNA DIREITO.

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. (KORCZAC, 1986, p. 39)<sup>16</sup>

Piá não sofre, sofre? A resposta a esta pergunta, que compõe o título de um conto de Mario de Andrade<sup>17</sup>, remete à reflexão de como as crianças são (ou não) vistas e consideradas nos diferentes contextos histórico-sociais. A concepção de que “piá não sofre”, não necessariamente indica a ideia de que as crianças usufruam da plena da felicidade, mas pode constituir um indicativo da indiferença, dos adultos, em relação aos sentimentos infantis, ou, de uma forma mais ampla, à própria infância.

*Cala boca, menino! Menino não tem que querer!* Frases imperativas como estas ainda ecoam, em muitos contextos educativos, seja no âmbito familiar, seja no âmbito escolar, retratando uma concepção de criança que não tem direito à voz, conforme anunciado por Cruz (2008b). Tal concepção corrobora diferentes construções históricas e sociais concernentes à concepção de criança, tida como incapaz e, portanto, dependente e subalterna às decisões dos adultos. O anúncio dessas frases, em diferentes contextos, parece indicar um triplo significado. Primeiro a compreensão de que a criança não tem a capacidade de discriminar, explicitar seu desejo, suas vontades e necessidades. Segundo, que deseja coisas sem fundamentos, que não merecem a atenção do adulto. E, por último, que deve submeter-se ao desejo do adulto, esse sim, detentor de desejos que merecem ser considerados (CRUZ, 2004).

Durante muitos séculos, como aponta Soares (2005), as crianças foram vítimas de terríveis e dolorosos processos de seleção, dizimação e adestramento. Processos que, ao não considerar a vulnerabilidade das crianças, tornavam-nas reféns de valores e práticas culturais, construídas em torno desses pequenos seres sem qualquer estatuto ou direito. Como afirma a autora, é “portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos”. (SOARES, 2005, p.25)

Cabe lembrar o exemplo clássico e dramático de Mary Ellen Wilson, que traduz a falta de direitos elementares, destinados às crianças há pouco mais de um século e meio.

<sup>16</sup> Como ressalta Cruz (2004), a citação foi retirada um texto, escrito antes da Segunda Guerra Mundial e que ainda é bastante oportuno e atual.

<sup>17</sup> Título de um dos contos de Mario de Andrade In: *Os Contos de Belazarte*. São Paulo, 1939.

Mary Ellen era uma menina órfã de mãe, abandonada pelo pai, que sofreu severos maus-tratos na família substituta. O fato, ocorrido em 1846, em Nova York, causou profunda comoção e indignação na comunidade local da época, que realizou muitas denúncias, todas sem êxito, pois não existiam leis que protegessem as crianças e salvaguardassem seus direitos.

A alternativa encontrada para salvar a menina dos maus-tratos foi, então, a de denunciar o caso à Sociedade para a Prevenção da Crueldade contra os Animais. A criança necessitou ser equiparada ao animal a fim de que seu caso pudesse ser examinado pelo Tribunal à época. Em sua defesa, a argumentação apoiou-se no fato de que, uma vez que os animais encontravam-se legalmente protegidos e, Mary Ellen, como humana, pertencia ao reino animal, deveria também ser-lhe garantida proteção.

Tal exemplo ilustra de forma concreta e dramática a invisibilidade da criança à época, naquele contexto histórico. Embora o fato date de 1846, somente em 1875 foi fundada, em Nova York, a Sociedade para a Prevenção da Crueldade contra as crianças. Pouco tempo depois, em 1884, na Inglaterra, foi fundada uma sociedade semelhante, voltada à proteção da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO, 2002).

Como pondera Soares (2005), a atribuição de direitos à criança tem tido um longo e tortuoso caminho, quer devido à vagarosa conscientização da sociedade a respeito de tal necessidade, quer devido às inúmeras dificuldades que obstaculizam a interpretação e aplicação dos direitos das crianças, nos diferentes contextos, culturas e épocas históricas distintas.

Todavia, destaca a autora, ao longo do século passado, tempo histórico ainda bem recente, algumas mudanças começaram a ser gestadas no que concerne ao direito das crianças.

Nesse percurso, a Declaração de Genebra (1924) constituiu a primeira declaração de princípios que salvaguardavam os direitos das crianças, representando um marco para a construção e consolidação da ideia da criança como um sujeito de direitos. Contudo, como aponta Soares (2005), a referida declaração fundamentava-se na concepção da criança como um ser incapaz, irresponsável, vulnerável, necessitando, portanto, de proteção e supervisão.

Alderson (2005) chama atenção para o fato de, tradicionalmente, as crianças terem sido excluídas do que se conhece por primeira geração de direitos, referente ao direito à autonomia, ou seja, a proteção contra as interferências e direitos à integridade física e mental e à autodeterminação. Tal exclusão desdobra-se do fato de que as crianças eram consideradas como um ser sob a proteção e controle dos pais.

No percurso histórico, referente a conquistas de direitos, a Convenção da ONU sobre os direitos das crianças (1989) constitui um marco relevante à medida que anuncia um

momento de viragem, no entendimento dos direitos infantis, particularmente, no que diz respeito à natureza e à substância dos mesmos.

Concernente à natureza, a Convenção remete a uma implicação de ordem jurídica, ou seja, os Estados que ratificam seus princípios têm por obrigação observar e fazer valer os mesmos, fato que impacta, direta ou indiretamente, nos cotidianos das crianças.

Com relação à substância, a Convenção dos Direitos das Crianças imprime um novo enfoque em relação ao que se consideram direitos das crianças. O documento anuncia uma nova percepção sobre a infância, reconhecendo a individualidade e a personalidade de cada criança, garantindo tanto a sua proteção quanto a sua liberdade. (SOARES, 2005).

A autora, ao analisar o conjunto de direitos da Convenção, agrupou os mesmos em três categorias, apoiada nas definições de Hammarberg<sup>18</sup>, a saber:

- **Direitos de provisão** referente aos direitos sociais da criança, à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio, cultura.
- **Direitos de proteção** concernente aos direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso sexual e físico, exploração, injustiça e conflito.
- **Direitos de participação** relativos aos direitos civis e políticos, como nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito.

Cabe destacar que, embora os direitos relacionados à provisão e à proteção obtenham maior peso no conjunto de direitos, não se pode deixar de ressaltar que a inclusão do direito à participação constitui uma nova dimensão de direitos, representando um grande avanço no respeito à opinião das crianças ao garantir o direito de elas expressarem livremente sua visão acerca de temas e decisões que as afetam. (ALDERSON, 2005).

Conforme citado por Araújo e Oliveira-Formosinho (2008), dois artigos da Convenção sobre os Direitos das Crianças ressaltam, de forma específica, a necessidade de salvaguardar os direitos de ser escutada, participar e ter controle de sobre a sua vida, são eles:

#### **Artigo 12**

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

#### **Artigo 13**

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem

---

<sup>18</sup>Hammarberg, T. (1990). The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, nº 12: 97.

considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

A presença de tais direitos na Convenção, indubitavelmente, influencia diretamente a legislação de muitos países<sup>19</sup>. Todavia, embora necessário, a simples presença de tais princípios não significa a sua plena observação, nos diferentes contextos que influenciam e constituem a vida cotidiana das crianças, em todo o mundo.

Como ressalta Soares (2005), a aceitação de que a criança deve possuir direitos que promovam e assegurem a sua proteção é quase universal. Contudo, o reconhecimento de seus direitos de participação encontra, ainda, muitos obstáculos, especialmente nas concepções arraigadas que postulam e encorajam a proteção das crianças, mas estabelecem limites da sua liberdade.

O direito à participação pode, nesse sentido, tanto ser complementar como entrar em conflito com os direitos à provisão e proteção. O desafio a ser enfrentado diz respeito à associação dos direitos à proteção, provisão e participação, no sentido de atender e considerar a criança como um sujeito de direitos que, para além da proteção, necessita também, e sobretudo, da possibilidade de agir e intervir em seu cotidiano. Somente com essa compreensão é possível defender um paradigma que impulse a cultura de respeito à criança cidadã, que respeite a sua vulnerabilidade, mas também suas competências.

A ideia de interdependência, da inter-relação e do mútuo reforço entre os diferentes direitos de que a criança é detentora, é uma ideia central nesta imagem de infância participativa. Tão importante como as respostas sociais para a satisfação dos seus direitos de provisão e proteção, serão também as respostas dadas para a aplicação dos seus direitos de participação considerando-os sempre implicados e rentabilizados, numa ordem social das crianças em que se privilegie a ação e a voz dessas mesmas crianças. [...] Em qualquer das arenas sociais em que a criança se encontre, o enfoque de qualquer intervenção, seja ela familiar, seja ela institucional, deverá considerar que, na ordem social das crianças, os tempos de provisão e proteção são tão importantes como os tempos da participação e vice-versa[...] (SOARES, 2005, p. 47-48).

Contudo, como anunciam Araújo e Oliveira-Formosinho (2008), a Convenção dos Direitos da Criança, embora constitua um marco de grande valia na conquistas dos direitos das crianças, não se trata do único documento internacional em que os direitos das crianças assumem centralidade, as pesquisas indicam, nesse sentido, que diferentes documentos internacionais e legislações nacionais passam a conferir visibilidade a esse fenômeno.

---

<sup>19</sup> Todos os governos, exceto o dos Estados Unidos e o da Somália, ratificaram a Convenção. Ao ratificá-la, comprometeram-se a torná-la conhecida não só pelos adultos, mas também pelas crianças, pautando as leis e os serviços dos Estados em seus princípios, além de relatar com regularidade à ONU os progressos obtidos com relação aos direitos infantis.

[...] parece que a criança, depois de ter estado ausente ou ser apenas objeto de relevância jurídica marginal durante longos séculos, finalmente emergiu como figura central no contexto das declarações de direitos internacionais, aparentando quase uma expressão de remorso coletivo pelos esquecimentos a que tinha sido anteriormente cotada. (Sousa Fernandes, 2004<sup>20</sup> apud ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 p. 17).

Do ponto de vista nacional, percebe-se que no Brasil essas novas percepções, acerca dos direitos infantis, também influenciam na elaboração de novas legislações que minimizam a invisibilidade social e história da infância<sup>21</sup>.

Como explicita Pinazza (2004), no Brasil a influência dessa nova concepção de criança impulsionou a elaboração de políticas públicas que reformularam o papel do Estado e da sociedade em relação às responsabilidades e à promoção de condições dignas de vida às crianças, constituindo avanços significativos do ponto de vista institucional. Como anuncia a autora, trata-se de um campo em projeção, que agrega a mobilização de vários setores da sociedade, envolvendo não só os diferentes segmentos da administração pública, mas também as universidades, os sindicatos, movimentos populares, ONGs, dentre outros. Neste contexto, destaca-se, também, a atuação e mobilização dos fóruns estaduais de educação, que há mais de uma década atuam e participam de forma vigilante e articulada dos encaminhamentos políticos, objetivando buscar alternativas para que o exercício dos direitos das crianças seja mais do que o anúncio de uma possibilidade, mas, sobretudo, constitua uma realidade para as populações infantis.

Notadamente, a partir das últimas décadas do século passado, um conjunto de leis corroborou para traduzir em direitos tais concepções, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM) nº 9.394/1996, que trouxeram inegáveis avanços, do ponto de vista legal, à infância e à educação infantil, explícitos também nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 1999.

Cabe lembrar, contudo, que no Brasil, até aproximadamente a década de 80, nenhuma constituição havia pontuado questões específicas sobre os direitos das crianças. Estas figuravam como parte integrante, ou agregada, do Direito da Família e da Assistência que proclamavam o dever do adulto em amparar, assistir e cuidar.

---

<sup>20</sup>SOUSA FERNANDES A. “Os direitos das crianças nos contextos das instituições democráticas” In OLIVEIRA-FORMOSINHO (Ed) A criança na sociedade contemporânea. p.19-62. Lisboa Universidade Aberta.

<sup>21</sup> A proposta de aproximação dessa questão, no entanto, não tem a pretensão de construir um quadro documental, histórico e detalhado sobre a legislação brasileira, mas sobretudo delimitar, a partir da análise de algumas legislações - de âmbito nacional e do município de São Paulo onde foi realizada pesquisa - as possíveis implicações desses princípios, nas normatizações concernente à educação, buscando compreender como se articulam com o direito à voz das crianças.

A Constituição da República de 1988 representa, assim, um marco à medida que supera as legislações anteriores, contemplando de forma inédita os direitos específicos das crianças, sendo um deles o direito à educação. A educação infantil, então, passa a ser compreendida como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado<sup>22</sup>, e não mais como um direito vinculado, unicamente, às mães trabalhadoras como outrora. Paralelamente, a Constituição de 1988 também reconhece a educação infantil como essencialmente educativa, incluindo as creches como parte da educação. (PINAZZA, 2004; CERISARA, 2002; KRAMER, 2006).

Balizada pelos princípios constitucionais, a LDBEN no. 9394/96 ratifica o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, dentre os quais o direito à educação desde a mais tenra infância, apontando para a necessidade da qualificação profissional dos educadores que atuam nesse segmento da educação básica. Estes aspectos evidenciam o caráter intencional e educativo que deve pautar os espaços coletivos de educação infantil, bem como a necessidade premente de qualificar o trabalho realizado junto às crianças.

O ECA, também elaborado no mesmo período, mais especificamente em 1990, insere as crianças e os adolescentes no âmbito dos direitos, notadamente no que se refere aos direitos humanos, considerando-os como pessoas em pleno desenvolvimento, com especificidades que devem ser consideradas e salvaguardadas por legislação específica. O estatuto, assim, fortalece a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, colocando, na forma da lei, os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade, dentre outros. Na tradução desses princípios, anuncia-se que toda criança e adolescente têm direito à expressão e à opinião, ao brincar, a participar da vida familiar comunitária e política (na forma da lei), à afetividade. Soma-se a esses o direito ao respeito, que consiste na inviolabilidade da integridade física, moral e psíquica da criança, abarcando a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Todas essas referências legais, que imprimem as marcas de uma nova perspectiva na compreensão dos direitos da criança, incluído o da plena expressão, desdobraram-se em muitas outras regulamentações, tanto no âmbito nacional quanto estadual e municipal, corroborando com a ampliação desses princípios e com a concretização dos mesmos no cotidiano das crianças, expandindo tais preceitos para as bases das legislações que tratam da educação infantil de forma mais específica.

---

<sup>22</sup> Artigo 208, inciso IV



Assim, em um movimento ascendente do ponto de vista histórico, as diversas mobilizações a favor das crianças e da luta por seus direitos têm influenciado e fomentado inúmeros documentos e políticas públicas. No plano da história recente, mais precisamente em dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) aprovaram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), após dez anos de sua primeira versão.

Como um instrumento orientador da organização das práticas e contextos educativos presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, no âmbito nacional, as novas DCNEIs corroboram para a reflexão sobre a necessidade de se construírem práticas educativas significativas, que deem voz às crianças, respeitando suas diferentes formas de significar o mundo, dentro de um ambiente que respeite a liberdade e valorize a expressão infantil em suas diferentes formas e manifestações.

No parecer do CNE/CEB nº 20/09, fica explícita a importância da função sociopolítica pedagógica da Educação Infantil, compreendendo ser esse segmento da Educação Básica um espaço privilegiado onde as crianças possam usufruir de “seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas na condição de sujeito de direitos e de desejos”. (CNE/CEB nº 20/09, p. 06).

Dentre os princípios que devem pautar as propostas pedagógicas, a DCNEIs de 2009 destaca, em seu Artigo 6º, os princípios éticos, políticos e estéticos.

Pensando a concretização de tais princípios no cotidiano dos espaços coletivos de Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/09 frisa a necessidade de assegurar às crianças a **manifestação de seus desejos e curiosidades, valorização de suas produções** (individuais e coletivas), o apoio na **conquista de autonomia das crianças na escolha das atividades cotidianas**, a elaboração de práticas educativas que promovam a **formação participativa e crítica das crianças**, oportunizando **expressão de sentimentos, ideias, questionamentos** das mesmas, exercitando a **ação de opinar**.

Seja de forma direta ou indireta, as DCNEIs de 2009 resguardam o direito das “vozes infantis”, não só do ponto de vista da liberdade de expressão, mas do respeito e da consideração dessas vozes na construção do cotidiano educativo junto às crianças.

Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um conjunto de práticas que articulam tanto os saberes e experiências infantis, como os conhecimentos historicamente construídos, presentes nas diferentes culturas, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e oportunizando, assim, contextos que promovam, por meio de diferentes experiências, a imersão das crianças nas diferentes linguagens, promovendo um maior

conhecimento de si e do mundo, interagindo com elementos de diferentes culturas, além de incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao meio físico e social, ao tempo e a natureza.”.(Artigo 9º inciso VIII).

No âmbito do município de São Paulo, local onde a pesquisa de campo foi realizada, destaca-se a Orientação Normativa (SME 01/2004) como um dos instrumentos legais que marcam a necessidade da escuta das crianças. A referida Orientação tem por objetivo principal subsidiar a construção dos Regimentos das unidades de Educação Infantil do Município. Por regimento, segundo a Orientação Normativa, entende-se o conjunto de normas que definem a organização e o funcionamento da unidade educativa, regulamentando as relações entre os diversos participantes do projeto educativo e contribuindo para a realização do Projeto Pedagógico das unidades, construído de forma coletiva e democrática.

No tocante à concepção de crianças, a referida legislação traz em seu corpo a concepção da criança competente, capaz, repleta de saberes desde o seu nascimento, cujo direito à voz deve ser respeitado. Anuncia, nesse sentido, a necessidade de se reconhecer a especificidade da infância, concebendo a criança como sujeito de direitos, ativa, competente, com poder de imaginação e fantasia, com direito à voz e a ser respeitada em suas ideias e teorias.

Ao tratar sobre a concepção de Unidade de Educação Infantil, a necessidade da escuta e da consideração atenta das vozes das crianças é mais uma vez reafirmada, fomentando a compreensão de que as unidades de educação infantil constituem um espaço coletivo de relações diversas entre crianças e adultos, através das quais é possível ampliar e potencializar as experiências, enfrentar desafios, fomentar a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, permitindo a voz e a vez das crianças, desde as mais pequenas.

A construção desse panorama elucidativo de quando a voz se torna um direito das crianças objetivou analisar diferentes documentos legais de âmbito internacional, nacional e municipal<sup>23</sup>, a fim de evidenciar como o direito à voz se faz (ou não) presente do ponto de vista do direito. Para além dessa constatação buscou-se desvelar as interfaces desse direito nas legislações que normatizam o campo educativo, mais especificamente a Educação Infantil, sem, contudo, ter a pretensão de construir um quadro documental e historicamente completo sobre essa questão.

---

<sup>23</sup>

Relativo ao município de São Paulo, onde a referida pesquisa foi realizada

O panorama aqui analisado evidencia uma importante mudança no que se refere ao paradigma sobre o conceito de criança e seus direitos fundamentais, incluído o direito a ser ouvida e a participar de forma efetiva das decisões que influenciam sua vida. Do ponto de vista educativo, o direito à voz aparece não apenas como um direito a ser garantido às crianças, mas uma necessidade, tendo em vista que a construção de práticas educativas significativas não pode prescindir desse elemento essencial.

Verifica-se, assim, que, do ponto de vista do direito, o Brasil possui uma avançada legislação para a infância e a adolescência, conquistada na história recente do país. Sabe-se, porém, que o cumprimento desta legislação ainda está longe de ser realidade para a maioria das crianças brasileiras. Fato esse que denuncia uma realidade a ser enfrentada: fazer as leis tomarem corpo, na defesa das crianças, em suas diferentes realidades.

Como direito garantido em lei, a consideração das vozes infantis constitui, em si, um valioso avanço, que tem que ser traduzido em ações concretas, em espaços reais, como os das unidades de educação infantil, onde milhares de crianças se reúnem diariamente. Essa conquista, ao extrapolar o plano legal, não só garantirá o efetivo exercício do direito das crianças, mas, sobretudo, ajudará os adultos, incluindo os educadores, a tomarem as melhores decisões, tendo em vista a criança real, seus desejos, necessidades e capacidades.

## 5 CAMINHANDO PARA AS ORIGENS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.

(Manoel de Barros)

Caminhar para as origens significa, no curso desse estudo, buscar os fundamentos teóricos que balizam as idéias e concepções aqui defendidas. Certamente, no âmbito da educação, conhecimentos oriundos de inúmeros campos científicos, como a sociologia<sup>24</sup>, antropologia, história, política, filosofia, arte e psicologia, dentre outros, constituem importantes interlocutores na construção das fundamentações e das concepções que balizam as práticas educativas. Como bem assinala Oliveira-Formosinho (2001, p. 95): “a complexidade educacional requer uma multireferencialidade incompatível com qualquer tipo de exclusividade”, de ordem teórica, que ocupe o centro do processo educativo.

Contudo, diante da complexidade e pluralidade desses diferentes campos de conhecimento e dos limites e possibilidades desse estudo, optou-se por traçar um caminho às origens, tendo como base a teoria sócio-histórica, no âmbito da psicologia. Indubitavelmente, essa opção não esgota a análise sobre os fundamentos teóricos, mas lança bases para refletir criticamente sobre as concepções e princípios que fundamentam o trabalho que aqui se apresenta.

Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que as concepções de criança, professor e educação que permeiam a pedagogia da educação infantil, pautada pela participação, pelas relações e pela escuta, discutidas nesse estudo, encontram fundamento no paradigma sócio-histórico, com destaque para as valiosas contribuições de Lev Semyonovich Vygotsky.

Os estudos elaborados por Vygotsky, influenciados pelas ideias marxistas<sup>25</sup>, constituem um marco de ruptura com os paradigmas inatistas e ambientalistas, estabelecendo novos pressupostos para a compreensão da origem e da evolução do psiquismo humano e as

---

<sup>24</sup> A Sociologia da Infância constitui outro importante eixo de interlocução e fundamentação do presente estudo, uma vez que propõe um novo paradigma de entendimento da criança, compreendendo-a como um ator social, desnaturalizando a infância, e discutindo-a como uma parte integrante e permanente da estrutura social. Tais concepções coadunam com as questões debatidas pela pesquisa e, portanto, constituem balizas importantes para a construção da mesma.

<sup>25</sup> Karl Marx: economista e filósofo social alemão que elaborou a concepção do materialismo histórico e dialético segundo a qual os fatores econômicos exercem papel determinante nas transformações da estrutura da sociedade, fator que reflete na própria constituição do homem enquanto ser social.

relações entre indivíduo, sociedade e cultura. Perspectiva que impulsiona e fomenta uma nova visão sobre a educação, como explicitado a seguir.

As contribuições de Vygotsky, ao longo de quase um século, fundamentam diferentes estudos teóricos, pesquisas e projetos, inspirando inúmeras experiências e mudanças nas práticas educativas.

No âmbito da educação infantil, pode-se citar, a título de exemplo, as experiências construídas no Norte da Itália, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, que, na atualidade, são reconhecidas internacionalmente como uma valiosa referência para a educação da infância. A abordagem de Reggio Emilia, como vem sendo conhecidas tais experiências, tem como principal fundador e expoente Loris Malaguzzi, educador que se empenhou, por longos anos, em construir uma abordagem pautada na concepção de criança capaz, que tem vez e voz e de uma ação educativa fundamentada nas relações, na escuta e na participação.

Loris Malaguzzi (1999), ao explicitar os fundamentos da abordagem de Reggio Emilia, anuncia Vygotsky como fonte de inspiração e interlocutor imprescindível para a compreensão dos processos de aprendizagens infantis. Em suas palavras: “a abordagem de Vygotsky está de acordo com o modo como vemos em Reggio o dilema do ensino e da aprendizagem e da forma ecológica como podemos alcançar o conhecimento.” (MALAGUZZI, 1999, p. 96)

Diante dessas considerações iniciais, cabe explicitar as principais contribuições da teoria de Vygotsky, objetivando desvelar as implicações das mesmas, no âmbito da educação infantil.

Assim sendo, iniciaremos com uma das questões centrais na teoria de Vygotsky: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o autor, a herança genética, em si, não garante a condição humana. O homem não nasce humano, mas torna-se um ser humano à medida que se apropria das qualidades tipicamente<sup>26</sup> humanas, através da interação com as pessoas e com os elementos da cultura.

A humanidade<sup>27</sup> é, portanto, externa ao homem, e não inata, é desenvolvida ao longo do processo de interação e apropriação da cultura, criada pelos seres humanos no decorrer do

---

<sup>26</sup> Qualidades humanas, segundo Mello (1996 e 2007), referem-se às funções psicofisiológicas como a memória e a atenção voluntárias, as diferentes formas de linguagem e pensamento, o cálculo, o controle voluntário da conduta, a imaginação, as emoções, ou seja, funções que caracterizam a inteligência e a personalidade humana, e que não são inatas.

<sup>27</sup> Compreendida, segundo Mello (2007p. 86), como o “conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana”.

processo histórico. Ao contrário dos demais animais, que carregam consigo uma herança exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, possui uma única aptidão: *a de criar aptidões*.

Assim, através da aproximação da experiência sócio-histórica, o homem cria para si a humanidade criada socialmente ao longo da história, reproduzindo as qualidades humanas que não são hereditárias e, portanto, precisam ser internalizadas.

Nessa perspectiva, o homem precisa do contato com outros homens (passados e presentes) para se humanizar, criando um corpo inorgânico formado pelo saber, pelo uso dos instrumentos, dos costumes e da linguagem.

Contudo, cabe salientar que não se trata de um processo de apropriação cultural, estático, ao qual o homem se submete, mas, sim, um processo dinâmico, que envolve um constante movimento de (re) criação e (re) interpretação de informações, conceitos e significados. (MELLO, 1999 e 2007; REGO, 1995).

A infância assume, assim, o caráter de um período valioso para o processo de humanização e criação de aptidões. Afinal, o que a natureza oferece à criança, no nascimento, é condição necessária, mas não suficiente, para prover o seu percurso de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, portanto, a infância constitui um momento privilegiado e intenso para o mergulho da criança nas riquezas da cultura humana, fato que permite que ela reproduza para si as qualidades especificamente humanas e crie novas aptidões. Crescer, nesse sentido, tem muito mais implicações de ordem cultural do que biológicas, pois,

[...] a criança não é um ser de aptidões como pensava a psicologia anterior a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E estas se originam nas condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada. (MELLO, 1999, p.18).

Considerar a criança como um ser criador de aptidões significa compreender que o processo de humanização não se resume a um processo de repetição ou apropriação pura e simples das aptidões presentes no início da história. Ao contrário, cada nova geração não só aprende as aptidões necessárias para utilizar a cultura no mundo, no momento histórico em que vive, mas também cria novas aptidões a partir de suas necessidades.

Metaforicamente, isso significa dizer que as novas gerações sobem nos ombros das gerações anteriores para superá-las, criando novas aptidões que permitem os avanços sociais, científicos e tecnológicos. (MELLO, 2007).

Nesse sentido, os espaços coletivos de educação ganham destaque uma vez que as experiências vividas nesses espaços podem potencializar as aprendizagens das características humanas, das habilidades e das aptidões, fomentando a criação de novas necessidades humanas nas crianças.

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até 6 anos – pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. (MELLO, 2007,p. 85)

Essa concepção de homem e de desenvolvimento humano, que compreende o processo de humanização como um processo de educação, impulsiona uma nova compreensão da relação desenvolvimento e aprendizagem.

Vygotsky (2000) realiza uma análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, defendidas por diversas teorias. Segundo o autor, todas as concepções e correntes, relativas à relação desenvolvimento e aprendizagem, podem ser resumidas em três grandes posições teóricas.

A primeira apregoa que o processo de desenvolvimento da criança é independente do seu aprendizado. O aprendizado, nessa perspectiva, é concebido como um ato externo, não envolvido de forma ativa com o desenvolvimento. Isto posto, verifica-se que essa concepção parte da premissa de que a aprendizagem caminha a reboque do desenvolvimento e que o desenvolvimento avança mais rápido que a aprendizagem. A aprendizagem, nessa vertente, apenas utilizaria os avanços do desenvolvimento, sem nenhuma interferência em seu curso. Dito de outra forma, o aprendizado formaria uma superestrutura sobre o desenvolvimento, sem, contudo, alterá-lo.

A segunda grande posição teórica postula que aprendizado é desenvolvimento, compreendendo que os dois processos ocorrem simultaneamente, coincidindo em todos os pontos.

A terceira corrente teórica busca superar as duas anteriores, combinando-as, ou seja, afirmando que o desenvolvimento se baseia em dois processos distintos, embora relacionados e com influências mútuas: a maturação (que depende do desenvolvimento do sistema nervoso) e o aprendizado que também é, em si, um processo de desenvolvimento.

Vygotsky (2000) rejeita as três posições teóricas enfatizando que o

[...] aprendizado não equivale ao desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado se converte em desenvolvimento mental e põe em movimento uma série de processos de desenvolvimento que não poderiam dar-se nunca à margem do aprendizado. (ibidem, p. 139, tradução nossa).

Ao defender a ideia do processo de humanização como um processo de educação, Vygotsky redimensiona a ideia de aprendizagem, uma vez que essa deixa de ser produto do desenvolvimento para ser sua mola propulsora. Em sua concepção, a aprendizagem deflagra e conduz o processo de desenvolvimento, ou seja, não é mais o desenvolvimento que gera

aprendizagens, mas é a aprendizagem que gera, fomenta, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. (MELLO, 1999).

A criança, nessa perspectiva, é um ser que aprende desde que nasce, à medida que estabelece inúmeras relações com o mundo e as pessoas que a cercam, concepção que corrobora com a imagem da criança rica, como já explicado no presente estudo.

Revolucionando o prisma de entendimento da relação desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky reserva à educação um papel fundamental uma vez que, na ausência da relação com a cultura e das aprendizagens dela decorrentes, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá, conforme anuncia Mello (1999, p.19):

É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte. etc. [...] em outras palavras o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado.

Ao analisar a complexa relação entre aprendizagem<sup>28</sup> e desenvolvimento, Vygotsky (2000) aponta para a existência de dois níveis distintos de desenvolvimento: o real e o proximal.

O primeiro nível, denominado *nível de desenvolvimento real*, refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados, as conquistas e aprendizagens já consolidadas pelas crianças. Esse nível congrega, portanto, as capacidades já dominadas, para as quais a criança não necessita do auxílio de um parceiro mais experiente para levar a cabo. Tais capacidades refletem os produtos finais do desenvolvimento.

Concernente a essa questão, Rego (1995) aponta que, nas escolas, nas pesquisas e mesmo na vida cotidiana, costuma-se avaliar as crianças somente por esse nível. Olha-se o desenvolvimento de forma retrospectiva, supondo que somente aquilo que a criança é capaz de fazer sem a colaboração de outros é representativo de seu processo de desenvolvimento.

Contudo, o olhar de Vygotsky sobre o desenvolvimento não se encerra nesse nível. Em seus estudos, percebeu a existência de um outro indicador que precisava ser considerado, para além do desenvolvimento real, a esse indicador ele denominou *nível ou zona de desenvolvimento proximal*.

Vygotsky (2000, p.133, tradução nossa) define a zona de desenvolvimento proximal

[...] como a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de

---

<sup>28</sup> Segundo Rego (1995), o termo aprendizagem deve ser compreendido em um sentido mais amplo do que o empregado na língua portuguesa. Segundo a autora, quando Vygotsky refere-se a aprendizado, *obuchenie* em russo, refere-se tanto ao processo de ensino como de aprendizado, uma vez que ele não considera possível tratar desses dois aspectos de forma independente.



desenvolvimento potencial, determinando através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou da colaboração de um outro companheiro mais capaz.

O nível de desenvolvimento proximal, conforme explicitado, também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, porém, com o auxílio de um parceiro mais experiente. Nesse nível, a criança é capaz de realizar tarefas e solucionar problemas, sendo auxiliada através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada ou mesmo de pistas que lhe são fornecidas.

A esse respeito, Bruner (2002) utiliza a imagem metafórica do andaime para referir-se ao auxílio (visível ou audível) que um parceiro mais experiente pode oferecer à criança ou a um aprendiz. O processo de colocar andaimes, segundo o autor, possibilita a construção de novas aprendizagens por parte da criança, uma vez que, apoiada, consegue alcançar novos patamares, e construir novos conhecimentos. À medida que isso acontece, o controle da ação vai sendo gradativamente transferido, do adulto para a criança, até que os andaimes se tornem desnecessários.

Considerando a zona de desenvolvimento proximal, verificam-se não somente os ciclos concluídos, ou as aprendizagens já construídas, mas também as que estão em formação. Essa perspectiva permite o desvelamento das capacidades infantis e de suas futuras conquistas, fato que alimenta a elaboração de contextos educativos que potencializem esse processo.

Verifica-se, portanto, que a compreensão da *zona de desenvolvimento proximal* é, para Vygotsky (2000), mais indicativo do desenvolvimento da criança do que a simples mensuração das ações que a mesma já consegue realizar sozinha. Com esse entendimento, o desenvolvimento passa a ser visto e compreendido de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal anuncia funções que ainda não foram concluídas ou conquistadas, mas estão em processo. Trata-se do anúncio de um futuro próximo, relativo às aprendizagens infantis.

Portanto, a conceitualização da zona de desenvolvimento proximal permite a proposição “de que o bom aprendizado é somente aquele que precede ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2000, p. 138, tradução nossa). Ou seja, o bom aprendizado ocorre quando o ensino incide na zona de desenvolvimento proximal. De outra forma, o ensino focalizado no que a criança já sabe, ou ao contrário, em algo que está muito além de suas possibilidades, não resultará em aprendizagens, tampouco em desenvolvimento; sendo, portanto, ineficaz.

Desse ponto de vista, o bom ensino deve se adiantar ao que a criança já sabe, promovendo novas aprendizagens e desenvolvimento, dentro de um processo colaborativo

que inclui o fazer independente da criança, mediado pelo professor ou parceiros mais experientes que forneçam os níveis de ajuda necessários. Fato que resulta em um protagonismo compartilhado, construído mediante a interação conjunta do educador e àquele que aprende, aspecto que reflete uma atitude ativa em relação ao conhecimento.

Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com o seu uso social. [...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre sujeito e objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens. (MELLO, 1999, p.20)

O educador, como mediador, assume um papel fundamental no processo de construção de aprendizagens. Através de sua ação intencional é capaz de mediar a relação da criança com o mundo da cultura, fomentando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>29</sup>. Tais funções não são inatas e tampouco desenvolvidas de forma espontânea, mas estão presentes nas diferentes relações sociais. O educador, ao mediar a relação da criança com o mundo, viabiliza com que essa se aproprie dos objetos da cultura e do seu uso social. Vygotsky, ao concluir que o desenvolvimento humano é construído a partir das constantes interações do homem com o meio em que vive, atribui um valor crucial ao papel das interações e anuncia que as formas psicológicas mais sofisticadas nascem da vida social.

Ao analisar a dinâmica do movimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky conclui que, em um primeiro momento, as mesmas são vivenciadas, pelas crianças, no plano social (interpsíquico) para, posteriormente, assumirem a forma de ações internalizadas (intrapsíquica). Considerando esse processo, ao internalizar as experiências advindas da cultura, a criança reconstrói de forma individual os modos de ação vivenciados externamente, ou seja, no âmbito social, e assim aprende a organizar seus próprios processos mentais, apoiando-se nos recursos internalizados. (MELLO, 1996; SOUZA, 2007; REGO, 1995).

A compreensão desse processo desvela a importância da mediação do educador, capaz de provocar avanços que de forma espontânea não ocorreriam. Nessa perspectiva, vale salientar que não se trata de um processo centrado no educador e passivo para o educando. Ao contrário, deve ser balizado por atividades significativas, ou seja, que tenham sentido para as crianças, e pelo fazer compartilhado, que garante uma atitude ativa em relação ao conhecimento. À medida que o professor compreende a educação como mediação, todas suas ações ganham intencionalidade. A mediação intencional não só potencializa as aprendizagens infantis, mas também cria novas necessidades humanizadoras nas crianças (MELLO, 1999).

---

<sup>29</sup>Como as diferentes formas de linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, e o cálculo, dentre outras.

Assim, através do processo de mediação intencionalmente planejado, o professor fomenta e viabiliza a apropriação das máximas qualidades humanas por parte das crianças, oportunizando seu relacionamento com os elementos da cultura material e não material.

Retomando a ideia de Vygotsky, de que o bom ensino incide na zona de desenvolvimento proximal e que aprendizagem humana é um processo intrinsecamente relacional, a escuta<sup>30</sup> das vozes infantis, expressas nas diferentes linguagens, constitui um elemento essencial na compreensão do processo de aprendizagem das crianças.

Essa escuta, quando realizada de forma atenta pelo educador, possibilita tornar audíveis os aspectos que compõem a zona de desenvolvimento proximal da criança, alimentando o educador com os conhecimentos necessários para construir mediações positivas e fomentadoras de novas aprendizagens.

O paradigma anunciado por Vygotsky redimensiona, potencializa e valoriza o papel e o valor das interações sociais, em particular as que se estabelecem nos contextos educativos, bem como as concepções de criança, educação e aprendizagem.

Afinal, conforme explicitado, a aprendizagem infantil não é construída de forma espontânea, trata-se de uma atividade mediada. E, nesse contexto, o mediador/educador necessita ter conhecimento sobre as inúmeras capacidades infantis, estar atendo às suas vozes, expressas nas *cem linguagens*, compreendendo a criança como um ser social, mergulhado na cultura, repleto de potencialidades e capacidades para a construção de novas aprendizagens. .

Rego (1995, p. 1118), remete, nessa perspectiva o desafio de (re) pensar a concepção de escola, afina,

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

Considerando tais pressupostos, a mediação e as interações assumem um valor imprescindível à medida que são compreendidas como condição necessária para a construção de novas aprendizagens e conhecimentos, e de uma forma mais ampla, de um espaço educativo onde todas essas concepções possam se concretizar.

---

<sup>30</sup>No sentido ampliado do termo, como explicitado no presente estudo.

## 6 O QUE SERÁ? O QUE SERÁ? O QUE SERÁ QUE NÓS VAMOS ENCONTRAR?<sup>31</sup>: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.

### Verdade

A porta da verdade estava aberta,  
 mas só deixava passar  
 meia pessoa de cada vez.  
 Assim não era possível atingir toda a verdade,  
 porque a meia pessoa que entrava  
 só trazia o perfil de meia verdade.  
 E sua segunda metade  
 voltava igualmente com meio perfil.  
 E os meios perfis não coincidiam.  
 Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
 Chegaram ao lugar luminoso  
 onde a verdade esplendia seus fogos.  
 Era dividida em metades  
 diferentes uma da outra.  
 Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
 Nenhuma das duas era totalmente bela.  
 E carecia optar. Cada um optou conforme  
 seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

Como as linguagens e a produção cultural das crianças têm dialogado com as práticas e os contextos educativos? Em que medida estas “vozes infantis” são consideradas pelos educadores? Que marcas elas imprimem no cenário educativo? Com essas questões iniciais e tendo como objeto de estudo as “vozes” das crianças em contextos de educação infantil, a pesquisa optou por eleger uma abordagem qualitativa para fundamentar seu desenvolvimento, subsidiada pela análise bibliográfica relativa às “vozes/linguagens” infantis, visando ao diálogo e à problematização dos dados coletados em campo, com os pressupostos teóricos fundantes.

Inicialmente, o projeto de pesquisa apontava como opção metodológica a etnografia, objetivando focalizar as vozes das crianças e a articulação das mesmas com os diferentes contextos educativos. Entretanto, considerando o espaço temporal da pesquisa, esta opção foi sendo redimensionada no percurso, sem, contudo, abandonar as orientações etnográficas, de

---

<sup>31</sup> Refrão da música cantada de forma recorrente pelo grupo de crianças e pelas professoras pesquisadas, em contextos que envolviam suspense, surpresa e construção de hipóteses: “O que será? O que será? O que será que nos vamos encontrar? Será que é de olhar? Será que é de cheirar? Será que é de comer? Ou será que é brincar?”.

grande valor, para a construção metodológica do trabalho e sua efetivação no campo de pesquisa.

A esse propósito, Sarmiento (2000) aponta alguns princípios básicos da abordagem etnográfica que orientaram a condução da pesquisa, a saber: permanência prolongada do investigador no campo; interesse por todos os detalhes que fazem o cotidiano da instituição; interesse dirigido aos comportamentos e atitudes dos atores sociais; produção de relato enraizado nos aspectos significativos dos contextos estudados; esforço de estruturação progressiva dos conhecimentos obtidos, de forma que resulte na construção dialógica e compreensiva das interpretações e ações dos membros e contextos estudados; apresentação final que conecte a descrição dos contextos com a fundamentação teórica.

Assim, sem abandonar por completo a inspiração inicial na etnografia, realizou-se um estudo de caso, com o propósito de investigar como as vozes infantis são consideradas no contexto educativo tomado como referência, mediante o desenvolvimento de sessões de observação participante. Nessa perspectiva, a pesquisadora, consciente de sua atuação no campo de pesquisa, buscou o pleno envolvimento com o contexto investigado, participando da vida e das práticas cotidianas da turma, com a preocupação constante de exercitar seu papel de aprendiz, deixando as professoras à vontade. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Tal como se pretende num estudo de caso, no presente trabalho a finalidade não é a pesquisa da causalidade, mas o entendimento daquele caso singular em sua complexidade, como define Stake (1999, p.11) “o estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes”.

Nessa perspectiva, vale destacar que o estudo de caso realizado buscou compreender as questões inicialmente colocadas, sem o intuito de uma generalização ou compreensão inteiramente nova, mas de um entendimento mais preciso. A imersão no campo de pesquisa possibilitou o contato com o contexto educativo, permitindo um exame detalhado do cotidiano e da ação de crianças e adultos, na jornada diária, buscando preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. (YIN, 2005)

Contudo, o caso singular, estudado nesta pesquisa, não tem um fim em si mesmo, mas pode dialogar com outros, semelhantes ou diferentes, e assim ampliar as possibilidades de compressão à medida que os leitores associem o que foi observado com o vivido por eles próprios em outros contextos, processo denominado por Stake (1999, p.55, tradução nossa) de “generalização naturalística”.

Dos casos particulares as pessoas podem aprender muitas coisas que são gerais. E fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos a que juntam o novo caso, e assim formam um grupo, um tanto novo [...] uma oportunidade nova de modificar as antigas generalizações.

O *locus* deste estudo de caso foi um dos Centros de Educação Infantil<sup>32</sup> (CEI) pertencentes à rede direta, ou seja, unidades que funcionam em prédios municipais próprios e são administrados diretamente pela Prefeitura do Município de São Paulo, tendo como terreno de pesquisa, mais especificamente, um agrupamento de Mini-Grupo, formado por 24 crianças de 2 a 3 anos e duas professoras.

A escolha do contexto de pesquisa pautou-se no fato de que o CEI contempla, em seu Projeto Político Pedagógico, pressupostos reveladores de uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativa e competente, indicadores de uma pré-disposição à escuta infantil e participa de um processo colaborativo de investigação-ação com a universidade, além da disponibilidade dos profissionais em colaborar com o trabalho de pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico do CEI, que explicita em seu texto o processo coletivo de sua construção, destaca algumas concepções sobre criança, infância e educação infantil, que balizaram os critérios de escolha do campo de pesquisa, a saber:

Criança é um ser social e histórico em desenvolvimento, um sujeito de direitos que produz cultura devendo ter seu tempo respeitado. Nesse espaço sócio-educativo devemos então garantir o seu desenvolvimento integral, permitindo a exploração do ambiente visando à autonomia, a solidariedade, a liberdade; considerando a criança como principal protagonista da ação educativa.

Sobre a Infância, o Projeto destaca o direito da criança em ser ouvida:

Infância é um período de descoberta, que se dá através da exploração dos espaços, da criação, da fantasia, de compartilhar experiências e essencialmente do brincar. Nesta fase a criança precisa ser respeitada em suas escolhas e ter garantido o direito de argumentar, de ser ouvida e observada.

Com relação à concepção de Educação Infantil, o Projeto do CEI define:

É a primeira etapa da educação básica, sem intenção preparatória, que visa educar através do lúdico baseado na experiência e vivência da criança, considerando que desde o nascimento ela é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciada por ele e construindo significados a partir dele.

O processo colaborativo de investigação-ação do qual o CEI participa junto à universidade, diz respeito à parceria com o Grupo de Formação em Contextos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tal processo colaborativo compreende dois grupos de formação, a saber:

---

<sup>32</sup> Doravante denominado CEI

- **Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – Práticas de Supervisão:** que compreende a formação do grupo gestor da unidade, ou seja, a Direção e a Coordenação Pedagógica
- **Grupo de Estudos de Formação em Contextos - Práticas Pedagógicas:** que compreende a formação dos demais profissionais da unidade, professores e agentes escolares

Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade,

A formação prevê profissionais do CEI na FE-USP e vice-versa e acontecerá da seguinte forma:

- a inserção da equipe da FE-USP – pesquisadores (em forma de consultorias pontuais) nas práticas educativas do CEI;
- a ampliação de inserção da equipe do CEI nas atividades dos Contextos e vice-versa, através da adesão de professoras e outros profissionais no Contexto de Formação de Professores. A adesão deve ser voluntária e as reuniões acontecem fora do horário de trabalho. Trata-se de uma adesão pessoal;
- participação em acontecimentos relacionados às realizações dos grupos de Contextos;
- continuidade dos estudos do trio Gestor (Diretor, Coordenador Pedagógico e Supervisor Escolar) no Contexto de Formação Profissional e Prática de Supervisão em Contexto;
- suporte de pesquisadores dos Contextos às ações pretendidas pelo CEI: em relação às narrativas e ao espaço educativo;
- acompanhamento do processo de discussões do PPP e dos movimentos realizados pelos educadores e pelas instâncias de supervisão em contextos;
- no CEI: equipe gestora, equipe de educadores e equipe da FE-USP em reuniões previamente agendadas pela equipe gestora;
- no CEI: pesquisador da FE-USP acompanhará as atividades, junto à coordenação e às educadoras, identificando gradativamente os espaços possíveis de intervenção – num movimento que deve ir do todo para um projeto específico, que possa ser identificado ao longo do semestre.

Com isso, pretendeu-se delimitar um terreno propício para o desenvolvimento do estudo, que teve como compromisso ir além da elaboração da mera crítica das práticas observadas e registradas, chamando as educadoras envolvidas a partilharem dos acontecimentos que tiveram lugar ao longo do percurso da investigação.

A inserção da pesquisadora no campo foi pautada pelo olhar inquieto a perguntar: o que será que vamos encontrar? O olhar que pergunta e o objetivo de compreender a composição da jornada semanal das crianças no CEI, sua rotina, interações e ações diárias, constituíram os eixos da observação durante a primeira semana de inserção no campo de pesquisa. Embora houvesse algumas informações sobre o trabalho desenvolvido no CEI que balizaram, inclusive, a escolha do mesmo como campo de pesquisa, a inserção de uma semana nesse espaço permitiu que o olhar pesquisador passasse de forma exploratória, e,

portanto, aberta, por seus diversos contextos, com interesse por todos os detalhes, na busca de compreender o encaminhamento da jornada de adultos e crianças neste espaço coletivo de educação infantil.

O estudo exploratório pautou-se em um olhar investigativo, sem categorizações ou parâmetros prévios, a fim de apreender o contexto de forma ampla. Certamente tal consideração não exclui o fato de que o olhar do pesquisador não é neutro ou inaugural. Afinal o olhar, como um elemento construído e não dado, implica em uma leitura que passa pela lente das experiências prévias, dos conhecimentos teóricos, interesses e inquietações do pesquisador.

A exploração inicial, realizada nos quatro primeiros dias de inserção no campo de pesquisa, teve por objetivo coletar dados para delinear de forma mais explícita o foco da pesquisa e balizar posteriores critérios, categorias e parâmetros de observação.

Uma questão que antecedeu a entrada no campo de pesquisa foi a preocupação ética com os sujeitos envolvidos e a necessidade de tornar claro, para todos, as questões que compõem o projeto.

Dessa forma, antes do estudo exploratório, houve um diálogo com a equipe do CEI (Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora), em dois momentos distintos de formação coletiva do grupo.

No primeiro deles, para conhecer o CEI e a equipe, foram relatados, de forma sintética, os propósitos do projeto, explicitando que a pesquisadora, naquele momento, ainda se encontrava em um processo de escolha e definição do campo de pesquisa.

No segundo, já tendo definido o referido CEI como campo de pesquisa, foi retomado o conteúdo do projeto, que foi acolhido por uma dupla<sup>33</sup> de professoras, Maria e Neide<sup>34</sup>, que, de pronto, disponibilizaram seu grupo para o desenvolvimento da pesquisa. A pronta aceitação de uma pesquisadora no cotidiano da jornada do grupo traduziu, de certa forma, segurança, abertura e receptividade por parte da dupla docente, e também da Direção e Coordenação Pedagógica. Aspectos confirmados no desenvolvimento do estudo e que favoreceram, sobremaneira, a coleta de dados e informações que se fizeram necessários no decorrer do percurso.

Com o intuito de socializar os princípios e as questões que compuseram o Projeto de Pesquisa, uma cópia do mesmo foi entregue às duas professoras e também à coordenação

---

<sup>33</sup> Cabe explicitar que, embora o CEI funcione em período integral, a pesquisa foi realizada com a dupla de professoras do período da manhã, visto que na oportunidade da apresentação do projeto, as mesmas se disponibilizaram em participar da pesquisa.

<sup>34</sup> Nomes adotados para a pesquisa.



pedagógica e direção da unidade, a fim de que todas tivessem conhecimento sobre o objeto de investigação, as problematizações que motivaram o estudo e os seus objetivos, embora fosse ressaltado que as mesmas podiam, no decorrer do processo, sofrer modificações, tendo a pesquisadora firmado o compromisso de, continuamente, informá-las sobre as inevitáveis mudanças de percurso.

Esta preocupação, em participar a toda equipe os objetivos e processo de desenvolvimento da pesquisa, deveu-se ao fato de compreendê-las como sujeitos participantes e do compromisso de não fazer da escola pública um mero palco de observação e de coleta de dados, sem o compromisso com a socialização dos mesmos, com a devolutiva e o diálogo franco com seus autores/atores.

As inquietações a respeito de metodologias participativas fomentam e anunciam novas preocupações éticas, no que diz respeito à privacidade da criança, à consulta sobre seu consentimento ou recusa em participar da investigação, à eliminação de todas as formas de cooptação ou indução e ao esforço permanente de capacitação das crianças para a participação na investigação. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004).

Envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que mantiveram os trabalhos mais tradicionais. No entanto, o consentimento informado e voluntário das crianças, ajuda a protegê-las da pesquisa invasiva e exploradora. (DELGADO; MULLER, 2005, p.172).

Oliveira - Formosinho, baseada em Parsons e Stephenson<sup>35</sup> (2001), destaca a necessidade de reforçar a ideia de que “todos que se encontram envolvidos na investigação têm o direito de serem tratados de forma ética e moralmente aceitável, incluindo nesta consideração as crianças”. (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2008a p.25).

Seguindo esse pressuposto, o grupo composto por 24 crianças de 2-3 anos foi informado, de forma menos complexa, sobre a presença da pesquisadora na sala. A princípio, a interação da pesquisadora com as crianças não desencadeou muita curiosidade. Contudo, o caderno/diário de pesquisa e as constantes anotações, logo chamaram a atenção:

Nicole: O que você ‘tá’ fazendo? <sup>36</sup>

Pesquisadora: Escrevendo, Nicole...

Nicole: O que ‘tá’ escrevendo?

Pesquisadora: Estou escrevendo sobre vocês, sobre as crianças...

Nicole: ‘Tá’ escrevendo eu?

Pesquisadora: Também sobre você, sobre as brincadeiras, sobre o que vocês gostam de fazer...

---

<sup>35</sup> PARSONS, M.; STEPHENSON, M. (2001). *Giving children a voice: Research rights and responsibilities*. Comunicação apresentada na 11<sup>th</sup> European Conference on Quality in Early Childhood Education – “Early Childhood Narratives: Early Childhood and New Understandings of the Mind”. Alkmaar, The Netherlands

<sup>36</sup> Na transcrição da fala, serão preservadas as características da linguagem oral

Nicole: Eu também quero escrever!

Pesquisadora: Então vamos ver o que você vai escrever pra mim...

Nicole: Eu vou escrever que eu gosto de brincar!

(e assim, Nicole “escreveu” em muitas páginas do bloco de anotação).

Embora a conversa tenha envolvido apenas uma criança, outras cinco participaram como ouvintes. De forma gradual, buscou-se, durante o desenvolvimento da pesquisa, noticiar às crianças o interesse da pesquisadora em estar com elas, ouvi-las, observá-las, para aprender com elas considerando, como aponta Oliveira - Formosinho, “a necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação”. (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2008a, p.25).

Concernente aos direitos das crianças no processo de investigação, Oliveira - Formosinho (2008) destaca, ainda, que a evolução cultural e pedagógica fez emergir uma nova imagem de criança, cujo impacto desdobra-se na construção de novos paradigmas de investigação, com o compromisso ético de respeitar as crianças, garantindo os princípios da privacidade, do consentimento da recusa e da confidencialidade.

Oportunamente, também os pais e familiares das crianças foram informados, pelas professoras, sobre a natureza da pesquisa, consentindo<sup>37</sup> na divulgação dos dados e imagens de suas crianças para fins da pesquisa. As referidas informações foram socializadas em duas reuniões de pais e professores, cuja pauta, dentre outros assuntos relacionados ao cotidiano das crianças e suas aprendizagens, tratou da pesquisa e de seus objetivos.

De modo geral, a acolhida pela equipe do CEI ocorreu de forma gentil e aberta, sendo a pesquisadora apresentada a todos os profissionais da unidade. Muitos, curiosos sobre a nova presença, perguntavam sobre a natureza da pesquisa, quantos dias a pesquisadora estaria no CEI, onde morava, onde trabalhava, sobre a estrutura do curso de mestrado e outras. Estas questões e as conversas desdobradas através delas tornaram, pouco a pouco, a presença da pesquisadora menos “estranha”.

A integração no contexto do grupo ocorreu de forma tranquila, embora a presença de alguém “estranho” ao grupo sempre cause interferências, especialmente nos primeiros contatos.

Ao fim do quarto dia de estada com o grupo, uma das professoras ressaltou, com um misto de surpresa e alívio, que todos ficaram muito “à vontade” com a nova presença na sala, e que a figura da pesquisadora “não interferiu no trabalho desenvolvido”, avaliando como

---

<sup>37</sup> O consentimento dos pais foi registrado em termo de autorização próprio, cujo modelo encontra-se no Apêndice C dessa dissertação.

positiva minha interação com as crianças. Segundo a professora, “isto é muito interessante, pois há pessoas que chegam aqui na sala e as crianças nem percebem, você já é conhecida pelo nome e sabe o nome deles”.

De fato, a preocupação de conhecer as crianças pelo nome permeou as observações durante esta semana inicial, em respeito à identidade de cada um e por reconhecê-los como sujeitos da pesquisa.

Neste processo, também a pesquisadora foi sendo reconhecida, ora como “tia Renata” ora como “Renata” e, rapidamente, integrada aos contextos por eles vividos na jornada do CEI. Desde o primeiro dia, as crianças se prontificaram a auxiliá-la na localização dos espaços do CEI, a solicitar sua ajuda: *Põe eu na árvore? Renata dá mão? Escorrega eu?* Ao integrarem esta nova figura na sala, às brincadeiras, oferecendo comidinhas ou entregando o bebê para ninar, foram revelados aspectos e condições valiosas para o desenvolvimento das observações.

A pesquisa de campo compreendeu um período de seis meses, totalizando vinte e duas sessões de observação do cotidiano<sup>38</sup> e de dois momentos coletivos de formação, além das visitas iniciais de apresentação do projeto ao grupo e da entrevista com as professoras.

A princípio, a periodicidade entre os encontros obedecia a um cronograma que compreendia uma visita semanal. Contudo, circunstâncias inesperadas, envolvendo o calendário escolar, comprometeram a regularidade do espaçamento entre as sessões, sem, com isso, diminuir a quantidade prevista inicialmente.

A modificação em relação ao espaçamento entre sessões de observação, entretanto, não ocasionou prejuízos ao desenvolvimento da investigação, oportunizando inclusive a observação de alguns dias em sequência, fato que viabilizou uma percepção, em continuidade, da jornada das crianças no CEI.

Uma das preocupações iniciais que balizou a inserção no campo foi a de viabilizar a construção de uma pesquisa que considere a criança não como um objeto, mas como um sujeito de conhecimento, tendo por desafio tornar visível o discurso polifônico de suas vozes. A pesquisa, em uma perspectiva participativa, buscou ser interativa e aberta, o que pressupõe incorporar as surpresas do caminho e tornar visível as “singularidades” mais significativas dos quotidianos da infância, com profundidade, riqueza e realismo da informação e análise. (SOARES; SARMENTO; TOMAS, 2004).

---

<sup>38</sup> O número de sessões foi estabelecido, a partir de um cronograma inicial que previa uma sessão semanal, de quatro horas em média, durante cinco meses. O referido cronograma, embora alterado no decurso da pesquisa, não modificou o número de sessões inicialmente definidas, nem tampouco a duração das mesmas.

Corsaro (2005) traduz, em seus escritos, aspectos valiosos para pensar a pesquisa com as crianças e não sobre elas. Em sua abordagem, busca tornar-se um “nativo” entre as crianças e desvestir-se das características adultas, procurando não agir como um adulto típico, para participar de forma efetiva e documentar as culturas infantis. Suas descrições sobre o campo da pesquisa e as interações ali estabelecidas refletem uma atitude de respeito e disposição em estar, com e entre as crianças, contrapondo-se a aplicações de metodologias meramente técnicas ou aligeiradas. Outro aspecto diz respeito ao não estabelecimento de hipóteses prévias que fomentam, muitas vezes, profecias auto-relizadoras e utilizam a observação das crianças para certificar e validar certas hipóteses ou teorias.

Ter como foco de pesquisa as crianças e a infância significa trazer à tona seu discurso polifônico e cromático (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004), abarcando o desafio de pensar e construir instrumentos metodológicos adequados e pertinentes, além de ressignificar a identidade do pesquisador que, ao descentrar do seu tradicional papel, partilha a gestão dos processos investigativos com as crianças.

Esta concepção metodológica denuncia alguns pressupostos e anuncia outros, a saber: desconstrói a imagem da criança como objeto e, à medida que a considera como sujeito de conhecimento, rompe com procedimentos interpretativos que não consideram a interpretação das crianças sobre o mundo, construindo procedimentos que permitem uma efetiva escuta da voz das crianças; desvela os limites das metodologias que assumem a criança como informantes desqualificados e anuncia a pertinência e a importância das metodologias participativas, onde a criança é parceira na investigação.

Os espaços coletivos de educação infantil são, neste contexto, especialmente valiosos como campo de pesquisa, pois, embora sejam, muitas vezes, instituições segregadoras e disciplinadoras, permitem a reunião das crianças, ampliando suas possibilidades de interação e diálogo, como explicita Ferreira (2004, p.59):

Neste sentido, procurar compreender o caráter indissociável da cultura das crianças do Jardim de Infância, da sua organização como grupo social hierarquizado, nos seus consensos e nos seus conflitos, é também um modo de revelar a(s) ordem (ens) social (ais) constitutivas(s), onde elas, entre si, estabelecem o(s) seu(s) próprios(s) contratos (s) sociais(s).

Como afirma Faria (2002), a idade do sujeito não deve nos aprisionar, mas desafiar a encontrar procedimentos investigativos adequados para a especificidade de cada uma destas fases. Contudo, o desafio posto aponta para a necessidade de redimensionar não só a criança enquanto objeto de pesquisa, mas também as formas metodológicas adotadas ou construídas, a fim de pensar/criar novas maneiras de propor pesquisas com crianças.

Considerando essas questões, a preocupação com a construção do percurso metodológico traduziu a necessidade de pensar em mecanismos de pesquisa e coleta de dados que permitissem descrever, explicar e interpretar os aspectos do universo infantil. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004).

Neste percurso, não se trata apenas de realizar escolhas em torno dos instrumentos metodológicos mais pertinentes e adequados às crianças e ao foco investigativo, trata-se, sobretudo, de construir uma postura investigativa que, efetivamente, considere e a importância da emergência das vozes da infância e a superação da visão arraigada, que postula as crianças como imaturas, incapazes, pré-sociais, um ser em devir.

Com o propósito de tornar audíveis as vozes infantis, os instrumentos de coleta de dados eleitos não se restringiram a registros de observação com as crianças e a interpretação de seus dados. O desafio consistiu, então, em agregar os diferentes meios de captação de dados como a observação participante, fotos, vídeos, registros das professoras e entrevistas, a fim de revelar as vozes infantis, tornando-as audíveis, percebendo seus espaços de diálogo com os contextos educativos.

A proposta inicial de focalizar o estudo nas “vozes infantis” a fim de investigar sua articulação com os contextos educativos foi ganhando uma nova perspectiva à medida que a pesquisadora mergulhava na realidade multifacetada do CEI, fato que exigiu exercício e esforço de reflexão para redesenhar a trilha da pesquisa. Assim, enquanto eram tecidas as observações sobre o cotidiano das crianças no CEI, notou-se a importância de alargar o foco, inicialmente delimitado nas vozes infantis, a fim de compreender o diálogo que as mesmas estabelecem com a ação docente.

Tornou-se então, imprescindível, buscar também o diálogo com as vozes das professoras, não como objeto central da pesquisa, mas como importante fonte de compreensão para a problematização das questões postas. Para tanto, as observações buscaram tecer um diálogo com os movimentos de planejamento e avaliação das professoras, incorporando os registros docentes presentes no diário de bordo (apenas dos dias em que a pesquisadora esteve presente no CEI), a observação de um momento de formação onde as docentes socializaram relatos de prática, além de uma entrevista semi-estruturada<sup>39</sup>.

Tanto o momento de formação quanto o de entrevista foram gravados e transcritos, a fim de preservar a expressão das professoras e os fatos por elas relatados. Ambos os

---

<sup>39</sup> A referida entrevista foi realizada com a dupla de professoras de forma conjunta, no interior do CEI. A opção por realizar a entrevista em dupla foi balizada pela natureza do trabalho coletivo que as professoras desenvolvem com o mesmo grupo de crianças e por potencializar o diálogo de ambas com as questões que permearam a entrevista.

momentos tornaram-se fontes valiosas de informação, uma vez que constituíram espaços onde as professoras puderam falar sobre a trajetória profissional, as transformações históricas e conceituais pelas quais passaram e sobre como pesa a prática educativa com as crianças pequenas, seus desafios e conquistas.

Cada um desses passos, que ampliavam ou redefiniam o percurso da pesquisa, foram debatidos, de forma antecipada, com a dupla docente, a fim de inteirá-las do movimento dinâmico da pesquisa e das novas necessidades e descobertas no caminho, além de revalidar o consentimento de ambas sobre os novos instrumentos de pesquisa. Em todos estes momentos, as professoras se mostraram abertas e disponíveis em colaborar com a pesquisa e seus novos encaminhamentos.

O plano elaborado pelo pesquisador não é fixo e imutável como nas investigações estatísticas e experimentais; durante a pesquisa, as idéias mudam, as perspectivas se modificam... e os contornos do caso, conseqüentemente, transformam. No curso do trabalho, de fato, os dados que vamos recolhendo se coagulam não somente ao redor das problemáticas já presentes no plano do pesquisador, mas também ao redor de questões novas, inesperadas, que surgem do próprio caso e que se entrelaçam com as previstas, ou as substituem: podem se novas associações que o pesquisador percebe, lados que os atores do caso evidenciam, aspectos que se impõem do lado de fora. (RABITTI, 1999, p. 31).

Da mesma forma, a observação do cotidiano junto às crianças também foi exigindo recursos de captação de dados diferenciados. Inicialmente, a observação era registrada em um diário/caderno de campo que me acompanhava. Entretanto, a dinâmica do cotidiano fomentou a necessidade gradativa de incluir novos instrumentos metodológicos como a gravação de áudio, a fotografia e a vídeogravação.

A gravação em áudio ampliou a possibilidade de captação de detalhes e falas literais, que ficavam comprometidas com o uso exclusivo das anotações. Este recurso possibilitou a transcrição mais fidedigna e rica do cotidiano vivido junto ao grupo.

O registro fotográfico, incorporado durante o percurso investigativo, contemplou a necessidade de captar cenas, ações, contextos e movimentos, não passíveis de serem descritos, em sua completude, através das palavras. A vida captada pelas imagens não obedeceu a um roteiro ou padrão pré-determinado, a escolha dos momentos fotografados foi realizando-se à medida que os acontecimentos significativos e representativos daquele cotidiano saltavam ao meu olhar-pesquisador.

Nesse movimento, de ampliar o olhar sobre o cotidiano na tentativa de apreendê-lo de uma forma mais ampla e complexa, a vídeogravação de alguns momentos foi incluída, ampliando a possibilidade dos registros via imagens ao captar o movimento da vida no CEI, os diálogos, as descobertas e as interações estabelecidas entre as crianças e professoras.

O diálogo estabelecido entre os diferentes recursos metodológicos tornou possível revisitar os cenários observados, estratégia que permitiu a descoberta de novos detalhes e a percepção de aspectos que, em outros momentos não se tornaram evidentes aos olhos da pesquisadora, desvelando uma nova e mais complexa leitura da realidade investigada. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Os registros escritos, as fotos e filmagens que compuseram os dados coletados nas sessões de observação realizadas durante a pesquisa foram socializados com as professoras, no decorrer de todo o processo. Inclusive, a pedido das professoras envolvidas no estudo, as filmagens fizeram parte de um CD, entregue às famílias ao fim do ano letivo, conjuntamente com outras imagens e fotos captadas pelas professoras, como parte da sistematização da jornada construída no decorrer no ano, pelo grupo. O constante diálogo entre pesquisadora e professoras foi imprescindível para sustentar o pacto de confiança entre as duas partes.

A interpretação dos dados recolhidos constitui um desafio que se apresenta nesse percurso, pois, como aponta Qvortrup (1995), as crianças constituem o único grupo etário que não produz pesquisa sobre si, quem as produz são os adultos, cujos interesses nem sempre são consoantes com os das crianças. Fomentar essa inquietação, na análise e interpretação de dados, pressupõe vivenciar a tensão permanente de atentar para a coerência, entre a interpretação dos dados e os princípios da pesquisa. Essa articulação é fundamental para que a pesquisa configure-se como uma aliada das crianças, à medida que desvela acontecimentos e produz conhecimentos sobre suas condições de vida. A presente pesquisa pretende concretizar tais princípios, ao discutir sobre espaço das vozes infantis, legitimando as capacidades infantis e sua ação como ator social.

As crianças são seres humanos e não meros seres em potencial. Não podem ser vistas como “pessoas que serão” e que devem ser integradas à sociedade. Se infância é, então, parte integrante da sociedade, deveria ser, do mesmo modo elementar que é qualquer outro fenômeno social, tema legítimo e desejável, de inquéritos científico-sociais. (QVORTRUP, 1995 p.12).

A triangulação dos dados resultantes de diferentes fontes: de registros da observação participante, das entrevistas e dos registros de campo (escritos, por imagens e vídeo-gravações) pretende conferir maior fidedignidade à análise realizada nesta pesquisa.

[...] a realidade é multifacetada, caledoscópica e a nossa compreensão dele sempre imperfeita e incompleta, a compreensão da realidade e a realidade em compreensão constituem-se interativamente a partir da pluralidade metodológica. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008b p.12).

Considerando o percurso da pesquisa, vale destacar que os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, balizados pelas categorizações emergentes da leitura e exame dos registros efetuados durante o estudo de campo

A pretensão da pesquisa de campo não foi de coletar dados para possíveis generalizações, nem tampouco adequá-los em grades conceituais pré-determinadas, ou tomar os dados como ilustrações de uma teorização pré-definida. Ao contrário, o desafio em pauta é o de tecer um diálogo entre ambas as dimensões, aberto às surpresas e às necessidades que emergiram no caminhar investigativo.

## 6.1 O contexto da pesquisa

Antonio Machado, poeta sevilhano, em uma de suas obras diz “caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”<sup>40</sup>. Contudo, esse andar no caminho de construção da pesquisa que aqui se apresenta foi certamente marcado e influenciado pelo território onde se deu esse caminhar. Assim, faz-se necessário o delineamento das suas características gerais, ainda que de forma sintética, a fim de apresentar o contexto onde o trajeto foi construído.

O CEI, onde foi realizada a pesquisa, é uma unidade educativa pertencente à rede direta da Prefeitura de São Paulo, localizado na periferia da zona leste da cidade, mais especificamente no distrito de Cangaíba. Vinculado à Diretoria Regional de Educação da Penha, atende cerca de 120 crianças, de 0-3 anos, em período integral, correspondente a dez horas diárias.



Figura 1- Entrada do prédio principal do CEI

<sup>40</sup> Trecho do poema “Cantares” de Antônio Machado



Na oportunidade em que o espaço físico do CEI foi apresentado à pesquisadora, pela Coordenadora Pedagógica, a mesma destacou o processo de transformação dos espaços ao longo dos anos, sinalizando a importância da disponibilização dos brinquedos de forma acessível às crianças, a organização dos cantos e a preocupação com a estética. Cabe ressaltar que, na oportunidade, o CEI estava sendo pintado, pelos próprios funcionários, com tonalidades de lilás a fim de, segundo a Coordenadora, tornar o ambiente mais acolhedor, agradável e aconchegante.

O espaço físico CEI é composto por dois prédios, um principal (com dois andares) e um anexo, além de três espaços externos distintos, sendo que um deles, logo na entrada, com um extenso gramado e uma árvore de médio porte. O outro, na parte de trás do prédio principal, possui brinquedos típicos de playground (escorregador, balanços, trem de concreto, tanque de areia e um grande brinquedo de madeira para subir e escorregar) e um terceiro espaço externo, constituído de um pátio coberto, onde as crianças realizam diferentes atividades.



Figura 2- Parque

O prédio principal é composto de um hall de entrada, onde se localiza o atendimento à comunidade, a sala da direção e da coordenação pedagógica. Na sequência, localizam-se o refeitório, a cozinha, a lavanderia e o banheiro dos profissionais. Ainda no primeiro andar do prédio, existem três salas e um banheiro coletivo para as crianças.

No andar superior, encontram-se duas salas de bebês, um espaço aberto, utilizado para brincadeiras (denominado comumente de solário) e um pequeno refeitório, onde os bebês realizam as refeições. No segundo andar encontram-se outras duas salas, para crianças de 2 a 3 anos, uma das quais pertencente ao grupo onde desenvolveu-se a pesquisa.

No prédio anexo, encontram-se duas salas de agrupamentos de crianças e uma sala destinada à formação dos educadores, sendo que, na parte de trás do mesmo, existe um espaço com uma horta.

O espaço, de forma geral, é bastante acolhedor; as paredes expressam a vida do CEI por meio de fotos que traduzem cenas distintas da jornada no CEI, atividades e projetos desenvolvidos com as crianças, registros fotográficos sobre a participação das famílias no cotidiano da unidade e as transformações ocorridas ao longo do ano relativas às aprendizagens infantis, documentadas em alguns portfólios expostos.



Figura 3- As paredes registram os fazeres infantis - exposição de portfólios

A jornada das crianças no CEI é marcada por momentos coletivos, onde crianças de diferentes agrupamentos se encontram, como nos horários de refeição e nos espaços externos e momentos onde os agrupamentos desenvolvem ações restritas ao grupo.

O caminhar das crianças pelo espaço do centro de educação, nos diferentes momentos da jornada, é marcado pela autonomia, revelando um pleno conhecimento do espaço pelas

crianças e a ausência (ao menos aparente) de uma preocupação excessiva, por parte dos adultos, em controlar a movimentação destas.

Um exemplo desse aspecto ocorre nos momentos iniciais do dia, em que a chegada das crianças coincide com o horário do café da manhã dos diferentes agrupamentos que compõem o CEI. As crianças, à medida que chegam, guardam suas mochilas na sala e se dirigem ao refeitório, onde se servem de forma autônoma, contando sempre que necessário com a supervisão ou ajuda da professora, que não necessariamente é a professora do grupo ao qual a criança pertence. As professoras que ficam no refeitório neste momento (existe um rodízio semanal entre elas) auxiliam todas as crianças, independentemente do seu agrupamento. Interessante notar que a maioria das crianças é conhecida pelo nome por todas as professoras, fato que revela um cotidiano partilhado entre as turmas.

O agrupamento do Mini-Grupo A e B, que participou da presente pesquisa, é composto de vinte e quatro crianças, duas professoras pela manhã e outras duas no período da tarde.

O espaço da sala não é amplo, mas sua organização possibilita uma livre movimentação das crianças. A sala dispõe de uma mesa onde, em geral, ficam dispostas folhas, lápis de cor, giz de cera, tesouras e revistas. Um canto de leitura com uma pequena estante de livros, um baú repleto deles e um pequeno tapete com almofadas.

Outro canto é o da casinha que dispõe de uma pia e um fogão e diversos objetos “de verdade” como: panelas, frigideiras, chaleiras, espumadeiras, colheres, copos, entre outros, somados a embalagens de diferentes produtos de cozinha como macarrão, café, óleo, bolacha, leite e outros. Estas embalagens são preenchidas com jornal e embaladas com fita transparente, a fim de resistirem às diversas brincadeiras realizadas pelas crianças.

Existe também um aquário com peixinhos e um brinquedo constituído por um cubo, uma rampa e alguns obstáculos que permitem às crianças escalarem e escorregarem. A sala possui também uma bancada cuja parte inferior não possui portas, oferecendo às crianças livre acesso aos brinquedos como bonecas, carrinhos, brinquedos de montar dentre outros, nesta bancada, há fotos dos brinquedos identificando onde cada um deve ser guardado para facilitar a organização do espaço pelas crianças. Sobre a bancada existem caixas de brinquedos e outros materiais como papéis, esmalte e maquiagem.



Figura 4- Espaço da sala das crianças do Mini-Grupo A e B

Anexo à sala fica o banheiro da turma, onde são realizadas as ações de higiene e também onde as crianças guardam suas mochilas, em um cabideiro.

Durante o período da manhã, onde ocorreram as sessões de observação da pesquisa, as crianças realizam diferentes ações, que, de forma sintética, são apresentadas no Quadro 1:

| Nº da sessão | Duração | Espaço                      | Síntese dos Contextos observados   |
|--------------|---------|-----------------------------|--|
| 1            | 5h      | Visita pelos espaços do CEI | Reconhecimento do espaço físico, conversa com a Coordenadora Pedagógica, sobre os diferentes espaços do CEI e as transformações históricas e conceituais da organização dos mesmos.  |
|              |         | Refeitório                  | Acolhida das crianças e café da manhã  |
|              |         | Atividades em sala          | Brincadeiras construídas pelas crianças, nos diferentes cantos que constituem o espaço da sala.  |
|              |         | Pátio 2 (área externa)      | Pintura com guache<br>Brincadeiras espontâneas   |
|              |         | Atividade em sala           | Roda de música<br>Higienização   |
|              |         | Refeitório                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|              |         | Sala                        | Escovação<br>Descanso  |
| 2            | 5h      | Atividades em sala          | Recepção das crianças na sala, organizada em cantos.<br>Brincadeiras diversas, construídas pelas crianças.   |
|              |         | Parque                      | Brincadeiras nos diferentes brinquedos que compõem o parque, brincadeiras criadas pelas próprias crianças, observação e interação com elementos da natureza: as crianças mobilizam-se para regar as árvores e observar os bichos no gramado, com destaque para o tatu- |

|   |       |                   |  |
|---|-------|-------------------|--|
|   |       |                   | bola .   |
|   |       | Atividade em sala | Brincadeiras criadas pelas crianças<br>Roda de música<br>Higienização  |
|   |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço  |
|   |       | Sala              | Escovação<br>Descanso  |
| 3 | 5h    | Sala              | Acolhida das crianças, com a sala organizada em cantos nos quais as crianças interagem de acordo com o interesse: casinha, livros, brinquedos de montar, papéis e giz de cera  |
|   |       | Parque            | Construção e brincadeiras com pipas. Desafio de subir na árvore.<br>Brincadeiras construídas pelas crianças.   |
|   |       | Atividade em sala | Roda de música<br>Higienização   |
|   |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço  |
|   |       | Sala              | Escovação<br>Descanso  |
| 4 | 5h 30 | Atividade em sala | Exploração de livros. Brincadeiras construídas pelas crianças : carro feito com caixas de apoio. Construção de um sofá feito com latas de leite (professoras e crianças). Observação da rua e da chuva pela janela da sala. Conversa sobre os itens que compõem a casinha (embalagens). Concerto de algumas embalagens (professoras e crianças) Roda de música<br>Higienização |
|   |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço  |
|   |       | Sala              | Escovação<br>Descanso  |
| 5 | 4h 30 | Atividade em sala | Acolhida das crianças . Brincadeiras nos diversos cantos<br>Roda de História: livro “O soluço do Lúcio”  |
|   |       | Pátio             | Diferentes usos da corda: balanço na árvores e brincadeira de bater corda. Cavalo de pau. Brincadeira com bola   |
|   |       | Atividade em sala | Higienização   |
|   |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço  |
|   |       | Atividade em sala | Escovação<br>Descanso  |
| 6 | 4h 30 | Atividade em sala | Acolhida das crianças. Cantos com brinquedos diversos: carrinhos, casinha, brinquedos de montar, mesa com folhas tesouras, lápis e canto com livros.   |
|   |       | Parque            | Brincadeiras com terra, pedrinhas e potinhos   |
|   |       | Refeitório        | Exibição de um trecho do filme “Bolt o super-cão”  |
|   |       | Atividade em sala | Brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças<br>Roda de música<br>Higienização  |
|   |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço  |
|   |       | Atividade em sala | Escovação<br>Descanso  |
| 7 | 4h 30 | Atividade em sala | Brincadeiras construídas pelas crianças em diferentes cantos: revistas e tesouras, casinhas, carrinhos, brinquedos de montar e livros  |
|   |       | Atividade em sala | Roda de música<br>Higienização   |

|    |       |  |  |
|----|-------|--|--|
|    |       | Refeitório                             | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                                   | Escovação<br>Descanso  |
| 8  | 4h 30 | Atividade em sala                      | Acolhida das crianças: sala organizada em cantos<br>Confecção de máscaras do “Homem-Aranha”<br>Roda de história<br>Hora da surpresa<br>Construção coletiva (adultos e crianças) de uma cabana<br>Reorganização da sala<br>Roda de música<br>Higienização |
|    |       | Refeitório                             | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                                   | Escovação<br>Descanso  |
| 9  | 4h 30 | Atividade em sala                      | Acolhida das crianças<br>Roda de Conversa: combinados para o passeio<br>Organização coletiva do material para o passeio  |
|    |       | Ruas próximas ao CEI e praça do bairro | Passeio para a praça do bairro.<br>Caminhada pelas ruas do bairro<br>Brincadeiras na praça e na quadra de futebol  |
|    |       | Atividade em sala                      | Banho pós-passeio<br>Roda de música<br>Higienização  |
|    |       | Refeitório                             | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                                   | Escovação<br>Descanso  |
| 10 | 4h 30 | Atividade em sala                      | Acolhida das crianças: sala organizada em diferentes cantos: bonecas, carrinhos, brinquedos de montar, casinha e livros.   |
|    |       | Atividades no parque                   | Observação da lagartixa<br>Brincadeiras nos diversos brinquedos do parque  |
|    |       | Atividade em sala                      | Higienização<br>Brincadeiras criadas pelas crianças<br>Reparado de alguns itens de brincadeira (embalagens) pela professora e crianças<br>Arrumação coletiva do espaço<br>Roda de Conversa: sobre o passeio realizado ao teatro<br>Auto-massagem         |
|    |       | Refeitório                             | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                                   | Escovação<br>Descanso  |
| 11 | 4h 30 | Atividade em sala                      | Acolhida: construção de uma grande cabana no centro da sala.<br>Brincadeiras diversas na cabana e fora dela<br>Músicas<br>Roda de História: João e Maria<br>Organização da sala  |
|    |       | Refeitório                             | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                                   | Escovação<br>Descanso  |
| 12 | 4h 30 | Atividade em sala                      | Acolhida das crianças  |
|    |       | Parque                                 | Brincadeiras com areia<br>Brincadeiras nos diversos brinquedos do parque<br>Observação das borboletas  |

|    |       |                   |   |
|----|-------|-------------------|---|
|    |       | Atividade em sala | Brincadeiras criadas pelas crianças nos diferentes cantos: desenho, casinha, brinquedos de montar e livros<br>Auto-massagem<br>Roda de música<br>Higienização   |
|    |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço   |
|    |       | Sala              | Escovação<br>Descanso   |
| 13 | 4h 30 | Atividade em sala | Acolhida<br>Brincadeiras nos diversos cantos: desenho, monta tudo, carrinho e bonecas<br>Organização coletiva do espaço- arrumação  |
|    |       | Pátio             | Pintura com tinta<br>Brincadeiras diversas criadas pelas crianças: pega-pega, subir em árvores, balançar na rede.   |
|    |       | Atividade em sala | Higienização<br>Brincadeiras nos diferentes cantos<br>Organização do espaço da sala<br>Roda de música: acalantos  |
|    |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço   |
|    |       | Sala              | Escovação<br>Descanso   |
| 14 | 4h 30 | Atividade em sala | Acolhida<br>Brincadeiras nos diferentes cantos: folhas e lápis , carrinhos, casinha e bonecas<br>Troca de roupa para brincar no parque  |
|    |       | Parque            | Brincadeiras nos diversos brinquedos do parque<br>Brincadeira com pés de lata<br>Brincadeira com bola<br>Pintura corporal –desenhos na pele das crianças feitos pela professora                                       |
|    |       | Atividade em sala | Reinício das brincadeiras nos diferentes cantos<br>Higienização<br>Organização coletiva do espaço da sala (arrumação)<br>Roda de movimentos<br>Roda de música   |
|    |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço   |
|    |       | Sala              | Escovação<br>Descanso   |
| 15 | 4h 30 | Sala              | Registros fotográficos do espaço da sala, especialmente dos cantos organizados para acolhida.   |
|    |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço   |
|    |       | Atividade em sala | Brincadeiras nos diferentes cantos: casinha , revistas e tesouras , livros e casinha<br>Construção de “carros” com as caixas de apoio.  |
|    |       | Parque            | Construção de uma cabana<br>Colcha com livros embaixo da árvore<br>Brincadeiras com: bola, pés de lata e cavalo de pau<br>Disputa de corrida entre crianças e professora<br>Leitura da História João e o pé de feijão |
|    |       | Atividade em sala | Higienização e arrumação coletiva do espaço da sala   |
|    |       | Refeitório        | Almoço: sistema de autosserviço   |
|    |       | Sala              | Escovação<br>Descanso   |
| 16 | 4h 30 | Atividade em sala | Acolhida das crianças<br>Roda de conversa sobre a “atividade com água”  |

|    |       |                             |  |
|----|-------|-----------------------------|--|
|    |       | Parque                      | Brincadeiras com água , banheiras e botes<br>Brincadeira entre professora e crianças: “tá pronto seu lobo? ”<br>Brincadeiras nos diferentes brinquedos do parque   |
|    |       | Atividade em sala           | Brincadeiras construídas pelas crianças nos diferentes cantos<br>Brincadeiras como materiais não estruturados: diferentes tipos de carretéis<br>Organização coletiva do espaço da sala<br>Roda de música<br>Higienização |
|    |       | Refeitório                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                        | Escovação<br>Descanso  |
| 17 | 4h 30 | Atividade em sala           | Acolhida das crianças<br>Brincadeiras diversas construídas pelas crianças  |
|    |       | Parque                      | Brincadeiras como potes, colheres e terra<br>Jogo de bola<br>Exploração da possibilidade de subir na goiabeira<br>Brincadeiras com bonecas<br>Balanço na rede  |
|    |       | Atividade em sala           | Retomada das brincadeiras nos diferentes cantos<br>Organização coletiva do espaço da sala<br>Higienização  |
|    |       | Refeitório                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                        | Escovação<br>Descanso  |
| 18 | 4h 30 | Atividade em sala           | Acolhida<br>Brincadeiras nos diversos cantos<br>Brincadeiras com as caixas de apoio: saltar obstáculos   |
|    |       | Parque                      | Integração com as crianças do 1º estágio<br>Brincadeiras com pé de lata<br>Exploração das possibilidades dos brinquedos do parque - novas formas de escorregar.  |
|    |       | Atividade em sala           | Retomada das brincadeiras nos diferentes cantos<br>Higienização<br>Roda de história: João e Maria<br>Roda de música  |
|    |       | Refeitório                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|    |       | Sala                        | Escovação<br>Descanso  |
| 19 | 3h 30 | Atividade em sala           | Acolhida das crianças<br>Diversos cantos de brincadeira: brinquedos de montar, bonecas , livros casinhas e telefones<br>Roda de conversa sobre a integração com os bebês   |
|    |       | Atividade na sala dos bebês | Integração com o agrupamento dos bebês<br>Brincadeiras diversas: piscina de bolinhas, casinha, vídeo e bola<br>Roda de história  |
|    |       | Atividade em sala           | Organização coletiva do espaço da sala<br>Roda de música   |
|    |       | Refeitório                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
| 20 | 4h 30 | Atividade em sala           | Acolhida das crianças<br>Diversos cantos e brincadeiras organizadas pelas crianças: papéis e canetas hidrocor, casinha , livros , brinquedos de montar.<br>Organização coletiva da sala                                  |
|    |       | Parque                      | Caixa de fantasias: brincadeiras de bruxa , super-herói etc<br>Brincadeiras: subir na árvore tirar foto, casinha,<br>Brincadeira coletiva: “enquanto o seu lobo não vem”   |



|                                     |       |   |  |
|-------------------------------------|-------|---|--|
|                                     |       |   | Ação coletiva para guardar as fantasias na caixa   |
|                                     |       | Atividade em sala                           | Retomada dos cantos de brincadeiras<br>Exploração dos diversos usos da folha de papel: luneta e megafone<br>Guerra de almofadas no canto da leitura<br>Arrumação coletiva da sala<br>Higienização<br>Roda de história: Queremos Natal com Papai Noel<br>Roda de música |
|                                     |       | Refeitório                                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|                                     |       | Sala  | Escovação<br>Descanso  |
| 21                                  | 4h 30 | Atividade em sala                           | Acolhida das crianças<br>Brincadeiras criadas pelas crianças nos diferentes cantos   |
|                                     |       | Parque                                      | Boliche<br>Brincadeira simbólica: a ida de ônibus ao mercado<br>Brincadeiras com potes e terra<br>Brincadeira de subir nas árvores   |
|                                     |       | Atividade em sala                           | Ornamentação da árvore de Natal da turma<br>Exploração do recorte de revistas com tesouras<br>Organização da brincadeira de casinha, dentro de um dos armários da sala<br>Organização coletiva do espaço<br>Higienização   |
|                                     |       | Refeitório                                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|                                     |       | Sala  | Escovação<br>Descanso  |
| 22                                  | 4h 30 | Atividade em sala                           | Acolhida das crianças<br>Conversa sobre: “o que quero ganhar do papai Noel?”<br>Brincadeiras nos diferentes cantos   |
|                                     |       | Parque                                      | Construção de uma cabana no parque<br>Exploração das possibilidades de brincadeira nos diferentes brinquedos   |
|                                     |       | Atividade em sala                           | Retomada das brincadeiras nos cantos<br>Batucada com os utensílios da cozinha<br>Brincadeiras de carrinho, bonecas e bolsas<br>Higienização<br>Roda de música e parlenda   |
|                                     |       | Refeitório                                  | Almoço: sistema de autosserviço  |
|                                     |       | Sala  | Escovação<br>Descanso  |
| Observação dos momentos de formação | 2h 30 | Observação do encontro coletivo de formação | Reflexão sobre as diversas atividades desenvolvidas na área externa do CEI pelos diferentes grupos   |
|                                     | 2h 30 | Observação do encontro coletivo de formação | Apresentação e reflexão de práticas educativas relativas ao agrupamento que participa do desenvolvimento da pesquisa.  |
| Entrevista                          | 2h 30 | Entrevista com as professoras               |  |

Quadro 1: Síntese das observações realizadas na pesquisa de campo<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Os registros de campo, na íntegra, encontram-se à disposição, em posse da pesquisadora

Toda a experiência vivenciada, nos diferentes contextos apresentados neste quadro, constitui uma rica fonte de compreensão de como o diálogo entre as crianças e as professoras imprimem marcas no cotidiano educativo, conteúdo que foi submetido a um processo de análise como explicitado no próximo capítulo.

## 7 NA BUSCA DA TESSITURA DO DIÁLOGO

Antes de mais nada [...] penso que deveríamos entender o diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem". (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122-123).

A percepção de como se constrói a tessitura entre as falas das crianças e os contextos educativos pressupõe examinar sistematicamente o conjunto de dados coletados na pesquisa de campo, estruturando-os de modo coerente, significativo e articulado com o referencial teórico

Com esse intento e, considerando a necessidade de constituir um processo de análise de dados com credibilidade, a triangulação das fontes de dados foi especialmente útil para conferir a validade e a confiabilidade da pesquisa. Yin (2005) considera que a triangulação corrobora com essas questões à medida que, ao utilizar diferentes fontes de evidência, viabiliza a construção de linhas convergentes de investigação que possibilitam integrar, confrontar e construir um diálogo, com as informações coletadas, com vistas à construção de tratamento e análise apurada dos dados. Nessa perspectiva, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”. (YIN, 2005.p.126).

Assim, balizada por esses pressupostos, a análise dos dados originários da pesquisa de campo busca agregar diferentes fontes, ou “vozes” dos sujeitos inseridos nesse estudo, construindo uma análise baseada na triangulação de dados provenientes de 22 sessões de observação cujos registros foram materializados em notas de campo, relatórios descritivos, registros fotográficos e em vídeo, entrevistas com as professoras<sup>42</sup>, relatos descritivos dos momentos de formação e os registros construídos pelas professoras nos diários de bordo e nos portfólios das crianças.

No diálogo com essas diferentes fontes, a análise de dados busca desvelar a realidade estudada, construindo um maior conhecimento sobre a mesma através da descrição e interpretação de seus significados a fim de contribuir para o objetivo do presente trabalho.

---

<sup>42</sup> A entrevista realizada com as professoras foi transcrita e compõe o Apêndice B do presente trabalho.

Todo o material advindo dessas sessões, somado aos registros dos professores (“diário de bordo” e *portfólios* das crianças), foi submetido à análise de conteúdo a fim de estruturar um todo coerente e significativo, capaz de traduzir o percurso da pesquisa e seus achados. Contudo, antes da análise, os dados foram preparados e organizados à medida que os mesmos eram coletados no terreno da pesquisa. As observações registradas no caderno de campo e as imagens captadas em vídeo transformaram-se em relatórios descritivos, ilustrados pelas imagens significativas de algumas cenas, na busca de captar, com detalhes, os diálogos e as experiências vividas por adultos e crianças no cotidiano do CEI. Os registros de áudio, incluindo a entrevista com as professoras, foram transcritos, transformando-se em representações visuais de interações verbais. (LANKSHEAR ; KNOBEL, 2008). Os registros do “diário de bordo” das professoras foram reunidos, em ordem cronológica, às observações da pesquisadora, com o intuito de estabelecer um diálogo a partir desses dois olhares referentes ao mesmo cenário. Finalmente, os *portfólios* das crianças constituem outro arquivo que dialoga com os demais.

Lankshear e Knobel, (2008, p. 223), informam sobre a necessidade desse processo ressaltando que,

A organização de dados refere-se ao processo de prepará-los, de modo a permitir que o pesquisador recupere prontamente as “peças” específicas do conjunto geral dos dados. [...] A organização de dados também pode significar o começo da identificação de padrões amplos dentro dos vários dados coletados, o que facilita a análise dos efetivos dados do pesquisador.

A análise, portanto, representou um desdobramento da sistematização dos dados, extraíndo dos mesmos seus aspectos mais significativos, através de um movimento interpretativo que simultaneamente, separa e agrega os dados, em uma ação analítica e sintética.

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. [...] Independentemente da escolha das estratégias e técnicas, um desafio persistente é produzir análises de alta qualidade, que exigem dos pesquisadores que consideram todas as evidências, exibam e apresentem as evidências separadas de qualquer interpretação e demonstrem um interesse adequado para explorar interpretações alternativas. (YIN, 2005.p, 137).

Nesse percurso, a categorização dos dados consistiu em um instrumento imprescindível para a análise, permitindo a codificação do material, em categorias, considerando a diversidade de dados.

A análise dos dados é o processo de organizar essas peças e informações, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas,

conceitos, crenças etc.) e interpretá-los. O processo de identificação sistemática de aspectos importantes nos dados é sempre fundamentado pela teoria e está diretamente relacionado à questão da pesquisa. Envolve aplicar as categorias desenvolvidas a partir de uma determinada teoria, utilizando conceitos identificados como importantes pela revisão que o pesquisador fez da produção textual ou pela aplicação de um método analítico específico ao conjunto de dados, a fim de responder a uma questão de pesquisa. Este é um processo de interpretação de dados e de movê-los para extrair-lhe sentido. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 223).

## 7.1 Categorias de Análise

Concernente à definição das categorias de análise, cabe salientar que as mesmas não foram definidas *a priori*, mas emergiram no decorrer da pesquisa de campo, inspiradas no trabalho de Ferre Laevers<sup>43</sup>. Oliveira-Formosinho (2009), baseando-se no trabalho desse autor, explicita as três categorias de empenho do adulto, no relacionamento com as crianças, a saber: sensibilidade, estimulação e autonomia. Categorias de empenho que, em certa medida, pressupõem a capacidade do professor em estar aberto à escuta das vozes infantis, além de traduzirem e terem como eixo a qualidade da mediação estabelecida entre adulto e criança.

As categorias mencionadas constituíram fonte de inspiração para problematizar como as falas infantis dialogam ou imprimem marcas nos diferentes contextos educativos. Na seleção dos dados mais significativos para compor essa análise, a mediação constituiu um eixo relevante, na qualificação da estruturação dos movimentos de diálogo entre adultos e crianças, com ou sem palavras, com vistas a seus possíveis desdobramentos nos contextos educativos.

Nesse sentido, a categorização dos dados procura identificar e codificar as unidades de análise a partir de três principais categorias em diálogo com o referencial teórico, a saber:

- Sensibilidade/ acolhida
- Desafio/encorajamento
- Autonomia

---

<sup>43</sup> LEAVERS, F. The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and videotape, experiential Education Series, nº01 Leuven: Centre for Experimental Education. Os princípios orientadores dessa escala decorrem, essencialmente, das teorizações de Carl Rogers.

Tais categorias, intrinsecamente relacionadas, procuram desvelar como a escuta das crianças reverbera na ação docente, em especial na estruturação e conduções dos contextos educativos oportunizados às crianças, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, como explicitado a seguir. Embora seja feita a opção de análise por categorias, cabe reafirmar que, entre elas, existe um movimento de fecundação mútua, que potencializa o processo de escuta nos diferentes contextos observados, de forma integrada e não fragmentada, estanque ou episódica.

### 7.1.1 Sensibilidade e acolhida

A escuta das crianças, em um diálogo com ou sem palavras, pressupõe o exercício sensível de acolher o outro, em seus ditos e não ditos, compreendendo o que a criança diz através do gesto, do olhar, do choro, do sorriso, do silêncio, da manifestação de suas preferências e desejos, dentre outras inúmeras formas de comunicação, construídas pelos pequenos e pequenas desde a tenra infância.

Considerando o material coletado na pesquisa de campo percebe-se, em diferentes circunstâncias observadas, que a disponibilidade em escutar as crianças desdobra-se, nos contextos educativos, em ações de acolhida, de consideração sobre diferentes pontos de vista, de sinceridade, empatia e capacidade de resposta e afeto por parte das professoras. Nesses contextos, a escuta imprime as marcas da sensibilidade e da acolhida, considerando as demandas expressas pelas crianças de forma polifônica, como aponta o poeta-educador Mário de Andrade:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstradeira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. (Andrade<sup>44</sup>, apud FARIA, 1999, p. 77)

---

<sup>44</sup>ANDRADE, M. “Criança-prodígio (1929)”. In: Taxi e crônicas no Diário Nacional. São Paulo: Duas Cidades, 19x6.

A escuta de uma comunicação feita sem palavras, requer das professoras uma integralidade, uma imersão por inteiro no contexto educativo, em outras palavras, professoras atentas, disponíveis em estar com as crianças, e compreender sua voz, mesmo que essa não possua formulações verbais. (GANDINI; EDWARDS, 2002)

A situação apresentada na sequência exemplifica e traduz, de forma concreta, tais princípios no cotidiano educativo:

### Situação 1

Miguel, através de gestos, chama a atenção da professora Neide, que está sentada no chão ao seu lado, para uma torre que ele construiu com cones (carretéis grandes de linha). Ela elogia, mas ele bate palmas. Ela, então, compreende que o que ele estava lhe mostrando era uma grande vela de aniversário.

—*Nossa Miguel! É pra cantar parabéns, né?*<sup>45</sup>

E, juntos, batem palmas e cantam o “Parabéns pra você”. À medida que cantam, outras crianças se aproximam para cantar também. Joshua, que estava brincado com um castelo de plástico, pega colheres e o transforma em uma bateria para acompanhar a cantoria. Com o fim da canção, Nicole pede:

—*Eu também quero parabéns para mim...*

A professora Neide e o grupo de crianças que estavam próximos começam a cantar parabéns para a Nicole e, na sequência, cantam para outras crianças que aniversariaram naquele mês. Miguel, ao fim da cantoria, desfaz sua “torre-vela” e os cones, um a um, tornam-se pedaços de bolo que a professora Neide vai ofertando para as crianças. (**Caderno de Campo, 17º sessão**)

O diálogo entre criança e professora não necessitou da verbalização infantil, mas contou com um adulto receptivo e capaz não só de interpretar as mensagens de Miguel, mas, sobretudo, de legitimá-las, de nomeá-las, de torná-las parte integrante do contexto em que foram pronunciadas, envolvendo outras crianças.

O contexto, que envolve o jogo simbólico e a criatividade, não parte de um roteiro pré-determinado pela professora, mas criado pelas crianças, permitindo a vivência de um momento de celebração, onde materiais não estruturados (os cones) são transformados em vela, e, depois, em pedaços de bolos, pela capacidade inventiva das crianças na composição do cenário de festa.

A capacidade da professora em ler a mensagem não verbal de Miguel e acolher sua proposta de ação não é casual, mas reflete um processo intencional, como afirma a professora Maria, em um dos trechos da entrevista concedida meses depois do episódio, ao falar sobre a necessidade de “ouvir as crianças”:

Logo de início a gente percebeu. Você viu, o Miguel, o quanto ele é quieto. Mas aos poucos, a gente aprendeu a ouvir essa criança, mesmo ela não falando. Aprender a ver o olhar dele, o gesto dele, as particularidades de cada um. (**Entrevista Professora Maria**)

<sup>45</sup> Na transcrição das falas, serão preservadas as características da linguagem coloquial

A legitimação e a significação das vozes infantis não verbais reiteram, não só para a professora, mas também para as crianças, a validade e a importância das mesmas. A credibilidade e a consideração das vozes infantis não verbais fomentam, por consequência, o desejo de expressão das crianças que, mesmo sem o domínio da linguagem verbal, sentem-se encorajadas a se expressar, tendo no adulto um parceiro que escuta, um interlocutor que acolhe e torna verbal seus pensamentos e desejos, como salienta Galardini e Giovannini (2002, p. 123):

[...] o professor pode repetir o que uma criança disse, esclarecendo, assim, o significado. Desse modo o professor encoraja estratégias e ações mais eficazes da criança e integra-a a outras contribuições de outras crianças. [...] À medida que o professor desempenha seu papel de “parceiro de jogo” de ir desenvolvendo uma atitude de empatia para com as crianças, nem efusiva demais, nem fria e indiferente. Empatia significa “a medida certa”. O que é importante quando partilhamos o dia-dia das crianças (em particular quando compartilhamos com ela os momentos de jogo) não é necessariamente alcançarmos uma importante “verdade”, mas sermos capazes de chegar a um encontro entre ambas as partes, de escutar e interpretar sem mal entendidos, sem impor significados às palavras do outro, em harmonia, baseados em um conhecimento mútuo e profundo.

Ao acolher a fala das crianças e integrá-las aos contextos educativos, as professoras reafirmam seu papel de parceiro, guia, fonte de recursos no percurso de construção de aprendizagens. Assim, o desafio que se apresenta às professoras não se restringe a escutar as crianças mas, a partir dessa escuta, apoiar as ações infantis e suas reais intenções (EDWARDS, 1999). E, nesse processo, incorporá-las aos contextos educativos. Processo que também é traduzido na cena que segue, cujo cenário remonta uma “roda de história”:

## Situação 2

Durante toda leitura realizada pela professora Maria, enquanto o grupo de crianças estava sentado em roda, Gabriela estava sentada no colo da professora Neide, atenta aos acontecimentos. À medida que a história se aproximava do fim, Gabriela saiu do colo da professora Neide e foi ao encontro da professora Maria, que estava com o livro, e ficou ao seu lado, apreciando os momentos finais. Quando tudo terminou, Gabriela sentou-se na caixa de apoio, onde estava professora Maria e apropriou-se do livro, em silêncio. A professora, percebendo seu desejo, anuncia:

—*Agora é a Gabi que vai contar!*

—*É eu, agora eu, afirma Gabi.*

—*Então senta aqui Gabi, diz a professora Maria, acomodando Gabriela na caixa de apoio.*

E, assim, Gabriela, que tem certa dificuldade na fala, começa a contar a história para os amigos, que a ajudam. De forma muito expressiva, Gabriela pronunciava algumas palavras e balbucios, enquanto mostrava o livro para todos, caminhando na roda entre as crianças que, atentamente, participaram do relato. (**Caderno de Campo, 20ª sessão**)

O episódio protagonizado por Gabriela ressalta a importância da capacidade das professoras, e do próprio grupo de crianças, em legitimar uma narrativa, onde a protagonista



não utilizou a linguagem oral como o principal meio de comunicação, mas se fez entender plenamente, pelas expressões corporais, gestuais e faciais. Pode-se supor, nesse sentido, que a escuta atenta, sensível e acolhedora do professor fomenta a mesma capacidade nas crianças e na integração das mesmas com seus coetâneos.

Para além dessa perspectiva, a escuta, enquanto observação atenta, também permite a compreensão e o conhecimento mais profundo das crianças reais, suas características, preferências e capacidades, como exemplifica o trecho que segue, extraído do “diário de bordo” das professoras:

No parque, o Alessandro apodera-se, quase que imediatamente, de uma bola e começa a procurar seu inseparável parceiro de futebol, Luiz Henrique, e juntos passam a compartilhar dribles, lances, voleios, chutes e gols com o mais pleno e puro prazer, e juntos mantêm um ritmo sincronizado de movimentos e gestos, mostrando-nos o prazer que sentem em estar ali naquele momento e fazer o que podem, devem e têm por direito, que é **brincar muito**. Alessandro é autônomo, dinâmico, criativo, interage com todos e é incrivelmente participativo naquilo que lhe interessa. (**Diário de bordo de 11/11/2009 - grifos –das professoras**).

Em algumas circunstâncias, a escuta da criança evoca nas professoras atitudes imediatas de atendimento às solicitações verbais como: *Me ajuda a subir na árvore?; Escreve meu nome para mim?; Coloca a roupa na bebê? ou Balança eu?*

Em outras, ao apoiar a fala das crianças, as professoras não só atendem às demandas, mas contribuem para a construção de uma nova relação adulto-criança. Por conseguinte, contribuem para a elaboração de contextos educativos balizados pelos princípios da cooperação, da parceria e da colaboração, como no episódio protagonizado por Gilmar:

### Situação 3

Gilmar inicia a construção de uma torre com as caixas de apoio que existem na sala. Em um determinado momento, percebe que as caixas disponíveis acabaram, restando algumas que estavam sendo utilizadas pelos adultos como apoio para sentar. Sem titubear, pega algumas almofadas, aproxima-se da professora Neide e solicita a caixa em que ela está sentada, oferecendo a almofada. Ela prontamente cede, e ele consegue mais uma caixa para empilhar. A professora Neide, observando o contexto, desafia-o:

—*E agora Gilmar, acabou? Não tem mais caixas?*

Ele olha a pesquisadora com certa timidez. A pesquisadora também está sentada em uma caixa. Ela aguarda a ação dele, antes de oferecer. Ele se aproxima e oferece uma almofada. A pesquisadora agradece e lhe dá a caixa em que estava sentada. Ele continua a construir sua torre de caixas.

(**Caderno de Campo, 6ª sessão**)

Em outro episódio, Júnior é quem solicita diretamente a ajuda da Professora Maria:

#### Situação 4

Júnior traz uma corda para Maria e solicita sua ajuda para pendurar a corda na árvore. A princípio, a professora Maria pensa que é para fazer uma balança. Contudo, Júnior explica que é “para pendurar só uma parte”, ou seja, “amarrar só uma ponta”, explicitando que o seu desejo, na verdade, era brincar de pular corda com os amigos. A professora Maria o auxilia. Ele passa a bater corda para os amigos. Depois de um tempo, a professora passa a bater corda para as crianças e incentiva novos movimentos e possibilidades de brincar com a corda:

—*Vamos pular[...] agora vamos pular bem alto[...]*

Depois faz um desafio:

—*Podemos mudar? Vamos, agora, passar por baixo da ponte?* (corda esticada).

E em movimentos gradativos, a professora foi abaixando a corda para que as crianças passassem por baixo. O desafio agradou o grupo, que por fim se arrastou no chão para cumprir a proposta, sempre com muitas risadas. **(Caderno de Campo, 5ª sessão)**

Corroborando os contextos descritos, Rabitti (1999, p. 27) afirma que “antes de mais nada, ao ouvir as crianças, podemos nos tornar para elas um recurso, um suporte”, o que possibilita e potencializa a construção de contextos de aprendizagens. Porém, a percepção ou a interpretação das professoras nem sempre convergem com o desejo das crianças, gerando ações efusivas e nem sempre positivas para as crianças:

#### Situação 5

Professora Maria observa o grupo de crianças que está balançando na rede e diz:

—*Eita! Tá bom aí?*

Aproxima-se do grupo que está balançando na rede e a balança com força, cantando a música do “Balança Caixão”.

—*Vamos balançar forte, forte, forte... Segura pião!!!!* - brinca com as crianças a professora.

Contudo Tainá, assustada, comenta choramingando:

—*Tô com medo!*

—*Então vamos parando... parando... parando...* - anuncia a professora.

As crianças que estavam com medo desceram e as outras deitam na rede para brincar.

**(Caderno de Campo- 13ª sessão)**

A escuta das crianças fomenta a construção de ações de acolhida e sensibilidade, em relação aos sentimentos expressos pelas crianças, nem sempre positivos, assim a dor, a tristeza, o choro, também constituem manifestações das vozes infantis. A escuta dessas vozes permite às professoras auxiliarem as crianças na superação dos momentos difíceis.

A esse respeito, pode-se analisar o horário de entrada das crianças, que constitui um contexto diário onde é possível verificar que, por vários motivos, algumas crianças ainda relutam em separar-se dos familiares.

A postura das professoras, de não ignorar os sentimentos infantis, faz com que os mesmos sejam considerados e acolhidos, na tentativa de auxiliar as crianças a superá-los. O movimento de empatia das professoras em relação às demandas das crianças gera e fortalece o

sentimento de segurança e de pertencimento ao grupo, auxiliando as crianças na compreensão dos fatos, sem desmerecê-los ou descaracterizá-los.

### Situação 6

Marisol chega e se despede da mãe com muito choro. Professora Neide a consola. Pega Marisol no colo e a abraça.

—*Não chora... não chora... vamos brincar com a bonequinha* - diz a professora Neide, pegando uma boneca para brincar com Marisol.

Gabriele e Michele se aproximam e ficam perto da amiga.

Neide conversa com ela:

—*Não chora, a mãe tem que trabalhar... depois ela te busca... Olha, depois nós vamos ao parque... vamos brincar no parque...*

Aos poucos, Marisol se acalma e envolve-se na brincadeira com as bonecas e as amigas.

**(Caderno de Campo, 14<sup>a</sup> sessão)**

O colo, o abraço, a proximidade do adulto, tranquilizam a criança, constituindo uma forma concreta de resposta a essa escuta. Uma resposta corporal que traduz, não só a empatia, mas a necessidade do acolhimento das emoções. Como explicita Hoyuelos (2006), a comunicação, o diálogo, não se restringem à comunicação verbal, ou à competência gramatical, uma vez que a comunicação se não reduz às palavras, mas aos olhos, às mãos e ao corpo.

O processo de acolhida das professoras inspira as crianças, que demonstram empatia pelos companheiros de turma.

### Situação 7

Na sala, professora Neide recepciona as crianças de modo acolhedor, acarinhando as mais chorosas, oferecendo colo e palavras de consolo neste momento de separação que ainda, para algumas crianças, mostra-se bastante difícil. A chegada da Natália, que há tempos não frequentava o CEI, teve da professora especial atenção:

—*Natália, que bom que você chegou! Estávamos com saudades de você. O que aconteceu?*

O pai, que carregava Natália no colo, explicou que ela teve catapora e que depois ocorreu o recesso. Mostrou também uma queimadura na mão de Natália.

—*Nossa! O que aconteceu?*, perguntou professora Neide.

—*Foi o ferro...*- disse a menina, entre lágrimas.

As crianças que estavam próximas atentaram para a cena e para a queimadura de Natália.

Neide dialoga com as crianças:

—*Olha o que aconteceu. É uma queimadura. A Natália se queimou com o ferro. Por isso é que não podemos ficar perto do ferro, do fogão, da panela...*

As crianças, curiosas, aproximam-se de Natália, observam e perguntam atentas, sobre a queimadura. Com Natália mais tranquila, o pai se despede e algum tempo depois ela se integra na brincadeira com outras crianças. **(Caderno de Campo, 5<sup>a</sup> sessão)**

A escuta dos sentimentos infantis permite às professoras considerá-los e integrá-los aos contextos, sem de um lado negá-los ou, por outro, supervalorizá-los. Tal atitude permite não só compreender melhor as crianças, mas, sobretudo, auxiliá-las na superação de tais circunstâncias que envolvem a separação, a insegurança e a tristeza. Para tanto, a família é

também bem vinda, o pai, que participa da cena descrita, só se despede da filha quando ela está mais tranquila. Todos, incluindo as crianças, não só acolhem a emoção de Natália, mas também contribuem para o restabelecimento de seu bem estar no espaço do CEI, do qual ela estava afastada.

A fala, bem como os registros das professoras, corroboram com a preocupação observada em relação à boa acolhida. A temática constitui um dos eixos da reflexão docente, sobre o qual se apoia o planejamento e a intenção de favorecer a construção do sentimento de pertença da criança ao grupo, e ao CEI, de forma mais ampla.

As professoras, em muitos momentos, incluindo os de formação coletiva, explicitam a necessidade do aconchego, da criação de vínculos, da troca, da entrega e do fato de as crianças fomentarem, no adulto, a volta ao essencial, à simplicidade e à humanidade. Frisam que é importante que a criança “encontre outro ser humano para recebê-la, não simplesmente a figura do eu professor, um profissional” (Professora Neide - registro do momento de formação coletiva). Reafirmam a importância do colo e do aconchego, pois, segundo elas, no trabalho com as crianças, “não dá para ser mecânico”. (Entrevista – professora Neide).

A preocupação com a acolhida é maior nos meses iniciais do ano, quando o processo de acolhimento é parte fundante do planejamento, pois, segundo as professoras, o processo de adaptação “é de todos”, não só das crianças, conforme afirma a professora Neide em dos pontos da entrevista:

Muito importante também, no nosso planejamento, é o acolhimento. A gente se prepara para acolher estas crianças, porque é uma fase crítica, a da adaptação. Não é uma adaptação somente das crianças, mas nossa também. As crianças em um novo espaço com novas pessoas. E nós, por mais que o espaço seja esta sala, que a gente está há três anos, com as crianças novas é um novo espaço, é uma nova realidade. Então tentamos ir caminhando, mesmo, o primeiro degrau é ir recebendo as crianças, acolher e dar um bom acolhimento para elas, para ir diminuindo esta sensação de insegurança e amenizar esta separação da casa, do ambiente doméstico, não estar mais com a mãe, com a família, mas estar com os educadores. Eu penso, modéstia à parte, que nós somos educadores que tentamos pôr uma afetuosidade na nossa relação com as crianças, que permite que a criança não sinta tão forte este rompimento, que ela sinta esta afetuosidade, que ela se sinta segura, acolhida. (Entrevista –professora Neide)

Segundo as professoras, fevereiro e março são meses onde o colo e o acalanto ajudam a acalmar o choro e amenizar o sofrimento da separação. Segundo elas, é tempo de “ficar no chão com as crianças”, construindo vínculos. Em suas palavras:

No chão junto, conversando, falando, mas ali. Depois, o tempo vai passando [...] Já dá para você fazer uma roda, fazer uma brincadeira de roda que elas aceitam dar as mãozinhas, estar com o outro, brincar com o outro, tipo compartilhar um brinquedo

um espaço, uma educadora. Porque aí, eles vão pegando intimidade com a gente [...] Querem o colo da gente. Aí são uns três ou quatro, ou cinco ou seis, que querem atenção para eles. Então no início é isto [...] eu acho que se você olhar para a criança você consegue entender o que ela quer, o que ela pede. Então é tudo isto [...] tem que ser em cima de ouvir a criança, tá ali na altura dela. Tá sempre ali, no chão e é isto. **(Entrevista –professora Maria).**

A disponibilidade corporal das professoras em estar no chão com as crianças, e olhá-las de forma interessada, reafirma de maneira concreta a disponibilidade para ouvir as crianças. Bove (2002) corrobora esta preocupação anunciada pelas professoras, de criar estratégias de acolhimento às crianças e suas necessidades, considerando que são esses momentos iniciais que formam as bases, sobre as quais se constroem uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças.

Os *portfólios* das crianças, nessa perspectiva, registram as marcas da preocupação concernente a esse delicado momento na vida delas e de seus familiares. A documentação do período inicial do ano destaca as questões relativas ao acolhimento das crianças, seus primeiros momentos no CEI, suas ações, bem como as intervenções docentes para minimizar o “sofrimento” que algumas vivenciam, conforme registrado no *portfólio* do Kayque :

Kayque chegou com a mãe e um dos irmãos, todos nos olhavam com um jeito que denotava seus corações apertados em deixá-lo. Kayque sentiu isso, não queria desgrudar da mãe, sugerimos a ela que assim que se sentisse segura deveria ir. Ele chorou muito ao sentir-se sozinho em um ambiente estranho, com pessoas estranhas e puxar o cabelo da educadora foi seu primeiro impulso. Só quando foi mexer na água conseguiu se acalmar e a partir daí não desgrudou mais da educadora. Não quis brincar com nada, apenas observava. Por alguns momentos se tranquiliza e interage com as brincadeiras, espaços e pessoas; a piscina de bolinhas tem um efeito muito bom sobre ele. [...] estamos sempre oferecendo oportunidades, objetos e criando situações que amenizem esse sofrer. **(Trecho do portfólio de Kayque-2009).**

A preocupação com a acolhida, fomenta da criação de vínculos positivos e significativos entre todos os integrantes do grupo. Aspecto que favorece o estabelecimento de relações intensas entre as crianças e, entre elas e os adultos, bem como o diálogo, a percepção e a valorização das diferenças em um contexto coletivo de educação, que não massifica as crianças, mas busca compreendê-las como indivíduos singulares, capazes de viver e aprender em grupo, uns com os outros. A fala das professoras evidencia a percepção da importância e da valorização das relações, que favorecem a escuta e o diálogo.

[...] existe uma proximidade entre eles muito cheia de significados...é tá junto ali, um sentado próximo ao outro, fazendo o outro dormir... conversando, travando um diálogo... isto faz com que a sala... hoje a gente trabalha com um agrupamento muito tranquilo, porque a relação entre eles é uma relação tranquila, todas as diferenças que existem entre eles são normais, são as diferenças que existem em todas as pessoas, não é aquela coisa.. aquele menino é extremante agressivo, que eu não consigo controlar...porque , eu não sei , mas eles têm uma relação de vínculo entre eles muito

grande. **(Depoimento da professora Maria, no momento de formação coletiva- 15ª sessão).**

Nessa perspectiva, a professora Neide complementa:

A relação entre eu e os outros é muito forte entre eles. E claro que às vezes eles são agressivos, têm suas particularidades... têm sim, uma criança que bate , outra que empurra, que toma brinquedo, tem um que é mais chorão mas nada muito marcante...notamos isto, que eles se querem bem e que um se preocupa com o outro, eles não têm mais aquele olhar tão egocêntrico...sabem compartilhar e viver com o outro. **(Depoimento da professora Neide, no momento de formação coletiva - 15ª sessão).**

Diante desses contextos, concordamos com Azevedo (2009), que sinaliza que a escuta também é emoção. A autora corrobora com o observado, afirmado que a escuta nasce e é influenciada pela emoção. Emoção que, portanto, não pode ser desconsiderada, pois constitui a base nas relações construídas e estabelecidas por crianças e adultos. Relações que, por sua vez, fundam os processos de aprendizagem, mediante as inúmeras interações estabelecidas entre os protagonistas do cenário educativo.

Confiantes na atitude acolhedora e sensível dos adultos, as crianças os procuram para relatar os acontecimentos:

### Situação 8

Gabriela, que havia caído na chegada ao parque e machucado o joelho, vem mostrar o ferimento à professora Maria, que não havia presenciado a cena.

—*O que aconteceu com a Gabi?*

Gabriela mostra o machucado.

—*O quê? O que é isto que tem aqui? É um dodói?*

—*Caiu!*, diz Gabriela com um tom de voz quase imperceptível.

—*Você caiu Gabi... oh! Pecado... Faz assim, oh! Abana, abana... isso... abana vai... mais... mais...*, diz a professora Maria, abanando com a mão o machucado.

A professora abraça Gabriela, colocando-a em seu colo.

—*Eita coisa gostosa*, diz a professora Maria, abraçando Gabriela.

Julia também vem mostrar o machucado para a professora Maria.

—*Você também machucou... mas você tá linda, hein Julia!. Tá linda de sandália... de saia...*

Samara aproxima-se da professora e mostra sua sapatilha dourada.

—*Você também está linda com esta sua sapatilha de princesa - elogia a professora .*

Guilherme vem mostrar seu machucado.

—*Nossa Gui, você também está machucado... olha ... mas já tá sarando, tá!*

—*Você também caiu, tá todo mundo caindo de amaduro hoje! Nossa, acho que é este sol que está amadurecendo vocês.* **(Caderno de Campo, 12ª sessão)**

O relacionamento estabelecido entre adultos e crianças contribui para o redimensionamento do próprio perfil do professor da infância. A esse respeito, Malaguzzi adverte que a professora “dotada” não existe a priori, ela constrói-se no trabalho junto às crianças e com os adultos, em um processo que envolve erros, experimentações, correções e, sobretudo, reflexão sobre o trabalho realizado. Nesse sentido, a cultura que forma as

professoras restringe-se ao saber e à pesquisa. Para além desses elementos fundamentais, deve exprimir um estudo, uma postura em relação à imaginação, à inteligência, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. (FARIA, 2007).

Ações de suporte e o enriquecimento, das e para as brincadeiras infantis, constitui um desdobramento dessa escuta que, sem fomentar atitudes invasivas ao universo infantil, é capaz de provê-lo com novos elementos.

### Situação 9

Voltando à sala, depois de brincar no parque, a maior parte das crianças começa a brincar de boneca. Professora Maria, que observa a cena, pega, então, uma caixa repleta de roupas de bebê e oferece às crianças, que se envolvem no desafio de vestir as bonecas. A tarefa não era fácil e constituiu um desafio para muitos que solicitavam a ajuda da professora Maria para poderem colocar a roupa nos “nenês”, pois, segundo Samara:

—*Tá muito frio. Se ficar pelado, fica doente*”, disse ao colocar duas roupas “*na sua bebê*”, para ela ficar “*bem quentinha*”, conforme suas palavras”. (Caderno de Campo, 2ª sessão)

O movimento de escuta, nessa perspectiva, torna possível às crianças não só expandirem suas possibilidades, mas também valorizar suas capacidades

[...] de socializar, colhendo afeto e confiança, satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com os adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que transmissão de conhecimento e habilidades, a busca de estratégias construtivas do pensar e do agir. (FARIA, 2007, p. 288).

A capacidade docente de construir uma escuta afinada das crianças permite a readequação dos contextos previamente planejados, onde o imprevisto é acolhido para contemplar os desejos, as solicitações e as necessidades infantis. Nesse processo, o adulto está aberto para rever suas decisões:

### Situação 10

As crianças são convidadas a irem ao parque.

—*A gente vai levar brinquedo?*—, pergunta Joshua.

—*Hoje não, o chão está molhado*—, responde a professora Maria.

Mas, ao descer para o parque, as professoras avaliam a possibilidade de buscar os brinquedos, pois o chão não estava muito úmido.

Imediatamente, um grupo de crianças sobe para a sala e, correndo, voltou com potes, colheres, pratos, bolas entre outros brinquedos. (Caderno de Campo, 6ª sessão)

O próprio planejamento da jornada é, portanto, passível de modificações à medida que as professoras percebem para onde está endereçada a atenção das crianças:

### Situação 11

Encerrado o tempo dedicado ao parque, as crianças foram convidadas a ajudar a organizar os brinquedos. No percurso de volta à sala, a exibição de um filme, no refeitório, chama a atenção do grupo.

Embora não estivesse no planejamento do dia, as professoras Maria e Neide concordaram em ficar com o grupo no refeitório, assistindo às partes finais do filme *“Bolt - o super cão”*. As crianças permaneceram atentas às cenas finais do filme, que envolvia fatos de suspense e tensão, onde o cão protagonista era o grande herói.

—*Acabou!* disseram em coro as crianças, em tom de lamentação, no momento final do filme. A professora, então, colocou o DVD no início para que as crianças acompanhassem as primeiras cenas. Todos assistiram de forma atenta, comentando:

—*Nossa, que rápido* -, comentou João sobre o cão Bolt.

— *Ele (o cão) é do mal?* perguntou Evelyn.

— *Explodiu...* ficou só o pneu.

Natália busca o colo da professora para assistir ao filme, e é prontamente acolhida.

Nos momentos que seguem, as crianças se dispersam e as professoras convidam o grupo para subir para a sala. (**Caderno de Campo, 6ª sessão**)

O episódio descrito é revelador da forma como as professoras são capazes, a partir de uma escuta atenta das crianças, de adequar as ações e os contextos educativos, seja para flexibilizá-los e incorporar o desejo das crianças em assistir ao DVD, seja para perceber que a dispersão das crianças indica a necessidade de voltar para a sala.

Contudo, há momentos que, embora as crianças não anunciem verbalmente seus desejos, as próprias professoras são capazes de fazer uma leitura sensível do contexto, propondo modificações na rotina, de modo a atender as necessidades infantis e garantir seu bem estar:

Depois de um passeio à praça próxima ao CEI e uma caminhada pelas ruas do bairro, em um dia de intenso calor, as professoras convidam as crianças a tomar banho. Considerando que o banho não é uma atividade rotineira para as crianças desta faixa etária no CEI, a proposta causou empolgação em todos, que logo foram escolhendo suas roupas. E fizeram desse momento inédito um grande momento de brincadeira. (**Caderno de Campo, 9ª sessão**)

A escuta das crianças possibilita ao adulto ser generoso no entendimento do que pode ser “permitido” às crianças, ampliando suas possibilidades de criação. Como as crianças (KRAMER, 2003b), os adultos também se permitem “subverter a ordem” comum dos usos de objetos e materiais. Através da percepção das ações e das preferências infantis, as professoras, “subverteram a ordem” do uso de determinados objetos como, no caso descrito, os cobertores e lençóis, integrando tais elementos às brincadeiras infantis, que comumente incorporam os mais variados “paninhos” em seus contextos.

A gente permitiu que pegasse o cobertor e aí nós percebemos que eles foram usando os cobertores para se cobrir, para cobrir o outro, a boneca, e aí a gente foi percebendo que a gente poderia permitir. Porque o cobertor é uma coisa que a gente não permite que



eles usem, a gente acha que o cobertor é para cobrir. O lençol, a gente também não permite que eles usem... e eles gostam muito disto... qualquer paninho que eles vejam eles dão um significado para este paninho”. **(Entrevista - professora Maria)**.

Torna-se evidente que acolher a fala das crianças é, em certa medida, acolher o imprevisto, mudar o cenário pensado, estar aberto às surpresas e às demandas do caminho, fato que, em contrapartida, não significa pautar o ato educativo no improvisado contínuo e permanente.

Afinal, o imprevisto, para aqueles que consideram as falas infantis como parte do contexto educativo, é algo previsível. Malaguzzi aponta que tal perspectiva pressupõe que trabalhar com as crianças significa trabalhar menos “com certezas e mais com inovações”. (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Contudo, essa afirmação não destitui a prática educativa, compreendida como prática social, do seu caráter intencional. Desta forma, se por um lado o planejamento busca evitar a construção de ações improvisadas e aleatórias, por outro permanece aberto e flexível a fim de acolher os imprevistos, especialmente aqueles que emergem da escuta das falas infantis, e reconduzem as ações educativas para caminhos significativos. (BUFALO, 1999).

Todavia, a escuta também pode gerar atitudes de contenção e estabelecimento de combinados, tendo em vista não só os desejos individuais, mas também a vida coletiva e seus princípios. Sobre essa possibilidade, a professora Neide salienta que a escuta é,

[...] controle também. A gente tá pondo em prática, cada vez mais, isto de ouvir a criança. E, reconhecer as necessidades das crianças e, atender as necessidades das crianças. Mas, a gente sabe também que, tem que ter isto pode e isto não pode. Então, aqui eu penso que é tão visível que a gente ouve estas crianças que, às vezes até pode passar, que as crianças mandam. **(Entrevista - professora Neide)**

O imprevisto, nesse sentido, pode ser propulsor da elaboração de estratégias circunstanciais, diante de fatos inusitados, vividos pelas e com as crianças.

### Situação 12

As crianças participam da organização do espaço da sala. Em um dado momento alguém inicia a brincadeira de gritar. Rapidamente todos gritam e riem, em um tom bem alto. Professora Maria, diante da circunstância, convida todos a sentarem no tapete mágico. A gritaria cessa, progressivamente sem outras interferências. Professora propõe uma conversa sobre o passeio realizado pelo grupo no dia anterior:

— *Vocês se lembram onde fomos ontem?*

— *Fomos no ônibus-*, diz Rafa.

— *Sim, de ônibus. Mas o ônibus nos levou pra onde?*

— *No teatro!* -, disse Evelyn.

— *Olha, é mesmo no teatro... e lá tinha o quê?* Perguntou a professora.

— *Um boneco!* -, afirma João.

— *Um boneco!* -, admira-se a professora.

— *Era! Um boneco que cantava!* -, responderam algumas crianças.

—*E vocês se lembram como era a música que ele cantou?* Pergunta professora Maria.

—*Tinha um que fazia assim, cocoricó* -, disse uma das crianças.

—*Era um galo* -, explicou Ana Clara.

—*Como era mesmo a música que eles cantam?* -, insiste a professora .

Como as crianças e as professoras não conseguiam lembrar da melodia, foram chamar as crianças da professora Silvia (da sala em frente) para ajudá-las.

As crianças da Prof<sup>a</sup> Silvia cantaram e, imediatamente, todos lembraram e cantaram também.

(**Caderno de Campo, 10<sup>a</sup> sessão**)

As professoras, em um dos pontos da entrevista, comentam sobre a intencionalidade concernente aos momentos de “acalmar os ânimos” das crianças:

Alguns imprevistos assim [...] Eles começam a pular, a gritar, então, a gente chama assim... propõe vamos fazer a roda, vamos conversar, contar uma história, ou fazer uma pergunta que pode interessar a todos, sobre um passeio, sobre alguma surpresa. A caixa surpresa ajuda neste imprevisto. E a história... a história que eles gostam. E assim, a gente consegue apaziguar estes imprevistos. (Entrevista - professora Maria).

Em outras circunstâncias, o imprevisto aguça a escuta da professora, diante dos fatos e antes de julgar a criança, a atitude que prevalece é de ouvi-la:

### Situação 13

Na sala, as crianças realizam a higiene. Neste momento, professora Maria percebe que Rafaela tinha guardado na bolsa algumas revistas que pertenciam ao grupo, e que, portanto, não poderiam ser levadas. Rafaela, diante do achado, fica constrangida. A professora Maria pergunta:

—*Rafa, o que é isto?*

—*Revista...*

—*Você que colocou aqui?*

—*É...*

—*Por quê?*

—*Eu queria levar as revistas para a bebê* (sua irmã Mayara) *ver...*

—*Ah! Você quer mostrar para a Mayara... quando for assim Rafa, você pede para mim ou para professora Neide. Não coloque as coisas da sala na bolsa sem avisar. Veja, vou colocar as revistas aqui* (no fundo na mala) *e, depois que você mostrar para a bebê, você devolve. Está bem assim? Este é o nosso combinado. Tudo bem?*

Rafaela sorri, consentindo com o combinado. (**Caderno de Campo, 10<sup>a</sup> sessão**)

Escutar a criança, nesse episódio, significou não desautorizar sua fala, nem tampouco ignorá-la ou sobrepor a ela um discurso moralizante. Ao contrário, buscou garantir e reafirmar o direito da criança falar sobre o ocorrido, confiando em sua resposta e compromisso.

Como aponta Hoyuelos (2006), apoiado em Malaguzzi, não há escuta sem respeito, é impossível escutar quem não se respeita, como também não é possível respeitar quem não se escuta. Como salienta o autor, saber escutar as crianças, sem julgá-las antecipadamente, constitui uma tarefa difícil, mas da qual o educador não deve se furtar.

Uma das estratégias relativas à organização do espaço utilizadas pelas professoras em diferentes contextos educativos, especialmente nos dias de chuva, foi a construção de cabanas no interior da sala. A elaboração da estratégia remonta, em sua origem, ao processo de escuta

das crianças e reconhecimento de suas necessidades e desejos e se desdobra em inúmeros contextos educativos.

Como relatam as professoras, a estratégia nasceu da percepção e da escuta atenta de como a restrição do espaço à área interna do CEI, mais especificamente à sala de referência do grupo, era desconfortável às crianças.

Para minimizar os efeitos deste “confinamento”, as cabanas ganharam o espaço da sala, sendo construídas por adultos e crianças, com cordas e diferentes panos. As mesas também eram utilizadas para dar suporte. À medida que construía, as crianças colocavam, sob a cabana, almofadas, tapetes para deitar, cobertores, brinquedos e outros materiais. Dentro da cabana, que ocupava quase todo o espaço da sala, as ações eram diversas, alguns deitados pegavam livros para ler, outros ninavam e cuidavam de seus bebês, outros faziam comidinhas.

Era comum, também, as crianças apagarem a luz, criando um clima intimista, de mistério e suspense e então cantarem a música da “mulher horrorosa”, muito apreciada pelas crianças, cujo enredo agrega mistério e humor.

As cabanas também constituíam espaços de integração com outros grupos. Em uma das circunstâncias, os bebês da sala do Berçário Maior integraram-se ao grupo, como registrado pelas professoras:

A professora dos bebês contou uma história para todos, sob a cabana, e o Mini-grupo ensinou aos bebês a música do Papai Noel e aprendeu a música da casinha. Ao final, todos saborearam pipocas e beberam suco, que fazia parte do lanche da manhã. **(Depoimento das professoras no momento de formação coletiva , 15ª sessão).**

A estratégia da elaboração das cabanas constituiu uma das experiências relatadas pelas professoras no grupo de formação coletiva da unidade. Na oportunidade, a professora Maria ressaltou que as cabanas nasceram do desejo de responder às necessidades das crianças, diante dos efeitos do confinamento da turma nos dias de chuva. Segundo a professora, a proposta de construir as cabanas foi a de criar um ambiente diferente e aconchegante para as crianças, modificando o espaço habitual da sala e oportunizando novas brincadeiras. Nas palavras das professoras:

Este ano, a gente passou por um período muito grande de chuva, que não é costumeira. Foi além do que a gente esperava. Não é Neide? A gente ficou, às vezes, uma semana inteira com chuva, onde você não pode sair com as crianças. **(Depoimento da professora Maria, 15ª sessão).**

Quando amanhece assim, e a gente vem... planejando uma atividade fora da sala e não dá certo... então a gente fica incomodado, com a inquietação da criança também. Eu e a Maria conversamos muito sobre isto, a gente se preocupa com o que a criança está sentindo, com

que o ela está vivendo naquele momento e, daquele momento, o que ela vai levar. Então, nós, muitas vezes, nós improvisamos. **(Depoimento da professora Neide, 15ª sessão).**

E, se você junta com outro agrupamento... nosso agrupamento tem uma frequência muito alta 19, 20 crianças... pra você juntar com outro, aí as salas são pequenas e aí a gente percebia que invés de facilitar ia piorar... então o que nós vamos fazer? A gente tem uma forma de trabalhar que a gente acha que envolve muito as crianças, que é a maneira como a gente organiza os espaços, que possibilita muito a escolha das crianças e tal. Mas, neste momento, eles vão ficando saturados porque eles precisam do espaço de fora, eles precisam correr... e percebemos que eles gostam muito de construir, construir com panos, com lençóis, com cobertores... [...] Então, o que nós vamos fazer? Vamos construir cabanas. **(Depoimento da professora Maria, 15ª sessão).**

O registro no “diário de bordo” também é revelador da preocupação em atender às necessidades das crianças, criando ambientes aconchegantes e estimulantes:

Que data única.

Manhã chuvosa. Ruim? Não! Muito bom. Marisol começa a se comunicar verbalmente com as colegas colombianas, Maitê e Michelle. Alguma coisa as atraiu, mas fala muito baixo. Gosta das panelinhas, bonecas e monta-tudo, ao usar as pecinhas envolve-se em movimentos de encher e esvaziar, não constrói objetos. Usa bastante o papel sulfite e constrói círculos bem feitos com canetinhas, ao ser elogiada, aumenta o número de suas produções, e vem mostrar todos os seus desenhos. Não é agressiva. Acompanha Maitê em suas atividades interagindo ou observando, o perigo é que Maitê está sempre aprontando. Joshua canta hinos acompanhado de alguns membros do coral: Julia, Gabi e Maitê. Ele é muito, muito, inteligente e ativo. Ajuda a servir suco, levar bandeja, organizar a sala para brincar ou recolher as coisas. É extremamente observador, um dia destes percebeu e comentou que a educadora Maria havia trocado de anel. Na hora da história ele “lê” a história do Soluço do Lúcio, como ninguém. Sua gargalhada é contagiante. Às vezes disputa algum brinquedo e faz teimosia querendo tomar as coisas ou ocupar o espaço de outros. Ana Clara está ficando mais independente à medida que não fazemos por ela o que pode fazer sozinha, como limpar o nariz, calçar o tênis ou colocar sua caneca ou copo no lugar. Já não choraminga fazendo voz de bebê. Hoje se envolveu ativamente na construção das cabanas que fizemos na sala. Utilizamos lençóis, tecidos de TNT e uma cordinha fina e resistente. Nenhuma criança ficou de fora, foi uma manhã alegre, ativa e muito rica em aprendizagens e interações. Enquanto chovia lá fora, nós aproveitávamos o tempo e o espaço, para estarmos construindo tendas, nos envolvendo, nos comunicando com palavras e gestos, que são a nossa marca mais humana, ternura, emoção e alegria, convivência pacífica com nossos iguais. Chove lá fora... e aqui... ‘tá’ tão gostoso! **(Diário de Bordo- 09/09/2009).**

A identificação com as cabanas e a exploração das crianças em relação a essa estratégia provou também sua expansão para as áreas externas. As cabanas também ganharam o espaço do parque:

Fomos para o parque levando o tapete grande e os tecidos para fazer a cabana, amarramos com uma cordinha de sisal entre uma árvore, a madeira da balança e o muro palitado. O Gilmar, a Júlia e a Nicole ajudaram. Forramos com o tapete embaixo e logo a cabana ficou totalmente ocupada pelas crianças. Cantaram parabéns e outras músicas infantis, enrolaram a Michelly no tapete como um charuto, depois foi a vez da Júlia, que ria e se divertia muito com a situação. As crianças foram se revezando na ocupação e uso da cabana conforme seu interesse, observamos que, às vezes, uma risada mais alta, ou uma movimentação mais ativa chamava a atenção e o grupo aumentava. A presença da educadora embaixo da cabana também atraía a atenção do grupo. O uso da cabana atende às necessidades diferenciadas das crianças. Ela é aconchego e moradia, é lugar de festa e fantasia, é abrigo onde um cuida do

outro, onde as coisas acontecem de forma suave ou agitada, e onde eles se sentem protegidos dos olhos dos adultos e são tão crianças, tão autênticos, tão íntimos e amigos... e interessantes... e ricos de bênçãos... belos e emocionantes. (**Diário de Bordo, 02/12/2009 - 22ª sessão**)

Entretanto, as intervenções e construções no interior da sala em dias de chuva não se restringiram às cabanas. Outras construções nasceram, a partir das idéias das crianças, como o interesse de Adriano por veículos que originou uma brincadeira coletiva, a partir da construção de um trem. O contexto vivido foi registrado pelas professoras que traduziram a proposta:

O Adriano chegou com sua mãe e ficou na sala para brincar, brincar e brincar... Tomou mamadeira em casa e não quis tomar café. Todos os espaços da nossa sala são explorados pelo Adriano, não há um cantinho sequer que ele não tenha passado por lá, é incrivelmente rápido em suas movimentações, e dá-nos um baile, pois escapa de nossos olhos com a velocidade de um foguete. A rampa que temos em sala desperta muito o interesse de Adriano, pois se transforma em um veículo de transporte quando colocam algumas caixas de apoio sobre ela. Gilmar e João iniciam a construção e logo Adriano se junta ao pequeno grupo, para participar. Novamente uma manhã chuvosa. Como fazer para que todos brinquem com o carro da rampa? Que tal virar as mesas de pernas para cima e pegar outra emprestada da Profª Silvia? Legal! Mas como prendê-las? Com cordinhas de sisal. Vamos amarrar os pés de umas nas outras e ir cruzando. Ficou bom! Tá duro para sentar! Vamos colocar colchões para ficar macio? Agora está gostoso. Será que é um ônibus, ou será que é um trem? Não interessa, cada um faz e vê o que quiser. Fomos passear, Adriano se esbalda, corre de um lado o outro na maior felicidade. Faz desta brincadeira um grande momento de aprendizagens, interações e ações. Guilherme, Adriano e Ygor pegam um colchão e vão tentando colocá-lo sobre os pés das mesas, como se fosse uma “capota”. Foi um ir e vir sempre carregando o colchão. (**Diário de Bordo de 11/09/2009**)<sup>46</sup>

Todas as vivências descritas fomentam o estabelecimento de relações intensas entre crianças e adultos, fator que qualifica o processo de interação e mediação, pressupondo e necessitando da construção de um protagonismo compartilhado. Tarefa nada simples, diante da complexidade do cotidiano de um espaço coletivo de educação, como o CEI, mas cuja efetivação é imprescindível para a organização de contextos educativos significativos. Para tanto,

[...] deve-se observar uma valorização da cultura, da palavra e da ação infantis; o que não significa negar o papel do adulto como mediador, organizador do cotidiano - muito pelo contrário! O educador é convocado a favorecer as condições de ação **das** crianças; ter sensibilidade e disponibilidade; ser companheiro de brincadeiras; estabelecer **cumplicidade**. Assim, a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. O adulto é um facilitador das relações e capaz de propiciar crescimento. (GUIMARÃES; LEITE 1999, p. 05).

<sup>46</sup> A leitura desse registro foi socializada em um momento de formação onde a pesquisadora esteve presente.

A possibilidade de escutar atentamente as vozes infantis exige das professoras uma nova relação com o tempo. Como aponta Hoyuelos (2009), a escuta, para Malaguzzi, é o tempo, mas, sobretudo, a qualidade do tempo que se dedica a escutar, a captar o que as crianças querem dizer, desafiando-se a compreender seus reais significados, sem pré-julgamentos, em um convite contínuo ao diálogo.

As crianças, por sua vez, de forma muito perspicaz, percebem se os adultos estão disponíveis a essa escuta e, uma vez seguras desta disponibilidade, sentem-se tranquilas, confiantes e pré-dispostas a expressarem-se.

À medida que esse movimento de diálogo se concretiza, as professoras experienciam a possibilidade de conhecer mais profundamente as crianças e, a partir destes conhecimentos, podem propor contextos educativos verdadeiramente significativos.

Nessa perspectiva, o contexto de escuta vivenciado pelas professoras em relação às crianças constrói e fomenta um ciclo positivo, rico, fluido e dinâmico de interação e comunicação, que amplia e potencializa o diálogo entre estes atores.

Esse valioso processo de comunicação torna imprescindível a figura de um professor que está integralmente junto às crianças. Um professor que se disponha a falar com as crianças e não para elas, e fomente um processo educativo fundamentado na comunicação e não em comunicados. (FREIRE, 1996).

Pressuposto indispensável, pois, como destaca Malaguzzi, não há comunicação fora da interação. Assim, quanto mais diversos e contínuos são os espaços de interação e comunicação entre professores e crianças, mais se intensifica o diálogo entre eles, favorecendo e fomentando a competência comunicativa de saber falar e escutar, bem como o desenvolvimento de um grande prazer comunicativo, para além da linguagem verbal (HOYUELOS, 2006). Nesse processo, a sensibilidade e a acolhida não só fomentam os processos de escuta, mas também são auto-alimentadas pelo exercício do mesmo. Em outras palavras, se a condição para a escuta das crianças é a existência de um professor aberto e sensível, por outro lado, o exercício dessa escuta fomenta essas qualidades no professor, em um processo de fecundação mútua.

Nesse contexto, o CEI, enquanto espaço coletivo de educação, reafirma-se como um espaço amável, acolhedor, alegre (HOYUELOS, 2006; FREIRE, 1996) que garante às crianças o direito de atribuir significado à sua experiência, fazendo-as sentirem-se seguras, respeitadas e felizes, tendo no adulto um “cúmplice” disponível, atento e, portanto, capaz de contribuir de forma significativa com seu processo de construção de aprendizagens.

### 7.1.2 Autonomia

O processo de escuta pressupõe respeito, como sinaliza Malaguzzi (HOYUELOS, 2009) e também liberdade, princípios necessários, embora não suficientes, para a construção de relações pautadas no diálogo. Afinal, não há processo vivo de escuta e diálogo que se origine e sobreviva em circunstâncias dominadas pela opressão e pelo desrespeito. Ao contrário, contextos onde as crianças usufruem de liberdade e sentem-se confiantes e seguras em dizer o que pensam, demonstrar suas preferências, criar, experimentar e tomar decisões, são substancialmente fomentadores do processo de diálogo e, portanto, da escuta das crianças.

Tais contextos constituem não só alimentos para a apuração da escuta das crianças mas também podem ser resultados desta, uma vez que, considerando as observações realizadas na pesquisa de campo, percebe-se que a escuta das vozes infantis, por parte das professoras, reverberam no cotidiano educativo também sob a forma de contextos que potencializam e valorizam autonomia infantil.

Nessa perspectiva, a escuta das crianças fomenta a oferta de condições efetivas de liberdade, de experimentação, de escolha de atividades, de possibilidade de expressar idéias, incluindo o modo como os adultos gerenciam as questões conflitais.

Há que se registrar, inicialmente, que os processos de escuta, que se desdobram em contextos fomentadores da autonomia infantil, são oriundos de uma percepção apurada, que capta as infinitas potencialidades das crianças, ratificando a concepção de criança “rica”, capaz, repleta de potencialidades.

Dentro de um ambiente coletivo de educação infantil, como o CEI, que fez parte da referida pesquisa, a possibilidade de a criança exercer efetivamente sua autonomia em diferentes circunstâncias significa, por um lado, a defesa e a concretização da imagem da criança capaz e, por outro, a ruptura com os padrões homogeneizantes, que corroboram a perspectiva de um currículo pronto-a-vestir de tamanho único (FORMOSINHO, 2007). Padrões esses que marcam de forma mais ou menos intensa os diferentes movimentos que compõem a história da educação infantil. Significa, ainda, a crença nas potencialidades das crianças e na sua capacidade de serem co-autoras de seu processo de aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 a).

Fortunati corrobora com essa questão afirmando que

Crianças merecem que os adultos pensem nelas e as respeitem e que se leve em consideração suas ideias sobre o mundo, seu modo de se expressar, suas fantasias, suas amizades e seus sentimentos; um respeito que se **traduz em discussão, e em reflexão sobre a disposição dos espaços, dos ambientes, dos materiais e das possibilidades** (FORTUNATI,2009, p.24, grifos nossos).

Nas observações realizadas, a tradução desse respeito, que considera as proposições infantis, seus diferentes modos de expressão, suas ideias, suas fantasias e sentimentos, imprimem marcas importantes na organização da jornada educativa. Os dados coletados na pesquisa de campo revelam a preocupação das professoras em organizar um cotidiano que contemple, diariamente, diferentes momentos onde a liberdade de escolha e experimentação possam ser exercidas pelas crianças.

A organização dos espaços dentro e fora da sala traduz essa intencionalidade, pautada em uma escuta que confere às crianças o direito de criar, expressar suas ideias, opiniões e teorias. O direito de escolher e, assim, poder mudar o curso dos acontecimentos. (HOYUELOS, 2009).

Como já anunciado, a sala de referência da turma é organizada em cantos que potencializam e instrumentalizam as ações e os processos de criação e expressão das crianças. Na sequência, algumas fotos revelam, no detalhe, a organização e a diversidade de materiais dos mesmos.



Figura 5 - Canto da cozinha





Figura 6 - Canto da Leitura



Figura 7- Mesa com revistas, papéis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas hidrocor, lápis de cor e tesouras



Figura 8 - Canto do Computador e Caixas de apoio

O espaço organizado pelas professoras traduz não só a percepção que as mesmas possuem das crianças, mas também a concepção de educação infantil que baliza o trabalho de ambas.

Neste espaço, previamente organizado, as crianças criam diferentes contextos de aprendizagem. As fotos que sequeem revelam um pouco da ação da criança sobre o espaço.



Figura 9 - Crianças interagindo com o espaço da sala



Figura 10 - A exploração dos diferentes cantos pelas crianças

Pode-se dizer que a sala, habitada pelas crianças, transforma-se em muitos mundos, onde a interação entre as crianças e a capacidade inventiva de cada uma delas é constantemente fomentada. O registro que segue ilustra as inúmeras possibilidades de ação das crianças a partir da proposta dos cantos:

#### Situação 14

Marisol e Michely dedicaram-se, por um longo tempo, à brincadeira com pecinhas de montar. Michely empilhando e Marisol colocando uma ao lado da outra, construindo um longo caminho. Alexandre e Igor brincavam de martelar, ou consertar as portas da sala, utilizando como ferramenta os cones de sucata. Gabriela com o telefone realizava ligações. Kayque e Natália brincavam com os objetos da cozinha. Luiz João e Miguel brincavam com carrinhos e sucatas variadas. Thainá no canto dos livros buscava na estante histórias para ler, em alguns momentos sentava no sofá com o livro e lia para uma plateia imaginária. Alexandre, depois de “consertar a porta”, dedicou um longo tempo à exploração de um rádio quebrado, cujas peças internas estavam à mostra. (**Caderno de Campo, 17ª sessão**)

O próprio espaço ganha novas possibilidades à medida que a criança se apropria dele e subverte a ordem de sua funcionalidade. A percepção das professoras, pautada na escuta das vozes infantis não verbais, é capaz de não subjugar a capacidade infantil e apoiar o inédito, que, nesse episódio, assume um caráter surpreendente a partir da inventividade das crianças, que transformam armários em dormitórios.

#### Situação 15

Rafaela, Gabriela, Nicole, Adriano e Guilherme organizam uma espécie de “beliche” dentro do armário, onde são guardadas as bonecas e os carrinhos. Os brinquedos estavam em uso em diferentes brincadeiras e o grupo aproveitou o espaço livre para organizar um quarto. Para deitar nas camas, eles literalmente entravam do armário. Para deixar mais confortável, levaram para lá as almofadas do canto de leitura e algumas caixas de apoio que funcionavam como paredes. (**Caderno de Campo, 20ª sessão**)



Figura 11 - Brincadeiras no armário



As marcas da capacidade inventiva, criativa e espontânea das crianças, diante dos contextos educativos, são valorizadas e fomentadas pelas professoras, assim como a capacidade de expressão das crianças, que, segundo as professoras, são “valentes em suas colocações”.

Quando você propõe alguma coisa eles imediatamente respondem a sua proposta, sem receio de se colocar, de se expor e muito espontâneos e criativos. Eles pegam esta cozinha e dão um baile, fazem cada coisa. Estas caixas de apoio, né Neide? As contações de história. Você precisava ver, a última vez que teve contação de história aqui... eles querem pegar o livro... Uma das coisas que a gente percebeu e que eu e a Neide falávamos muito, é que crianças que tinham dificuldades de falar, nem por isto eles deixavam de se expressar... Quem quer contar história? Lá vem o Gilmar que não sabe... Para ele, a dificuldade da fala não o impedia de se expressar, de contar uma história. Acredito que é um agrupamento muito valente nas suas colocações. **(Professora Maria - Entrevista).**

Nesse sentido, acolhendo a ação/vozes das crianças sobre o espaço, as professoras consolidam uma ação educativa que desconstrói o modelo transmissivo, corroborando com o entendimento de que “não se trata de dar aulas, mas de aproveitar o interesse da criança, organizar o espaço e os materiais para que se avance na exploração e se integre o brincar e a ação educativa com o suporte do adulto”. (KISHIMOTO, 2005 p.67)

O espaço em si traduz não só a concepção como a intencionalidade das professoras. Contudo, tais princípios, embora fundamentais e necessários para o desenvolvimento da prática educativa junto aos pequenos, não são capazes de determinar a ação que as crianças construiriam a partir deles.

Eis que, nesse pressuposto, desvela-se a riqueza do processo educativo através do qual as professoras, ao oferecerem às crianças ricas possibilidades de construção de aprendizagens, não formulam de antemão qual será o resultado das mesmas. As professoras estão abertas a esse diálogo que permite às crianças serem co-autoras do cenário educativo e, portanto, sujeitos do processo de aprendizagem. (RINALDI, 1999).

A escuta atenta das formulações infantis e das intenções das crianças, que contribuem para a reinvenção dos espaços e sua transformação, são aspectos constituintes da reflexão das professoras. De acordo com o depoimento da Professora Neide, em um dos momentos de formação permanente, “as crianças constroem outras brincadeiras e contextos a partir dos cantos propostos”. Nesse sentido, a professora destaca um episódio onde o Arthur “transformou o cantinho da leitura, mais especificamente as cordas que auxiliam no apoio dos livros, em varal, e ali passou muito tempo”. Segundo a professora, o registro deste momento traduz a importância do olhar docente sobre o cotidiano educativo: “o Arthur descobriu que

no canto da leitura ele poderia estar pendurando a roupa, a criança pede [...] basta olhar. Ele ficou muito tempo nessa atividade”. (Professora Maria).

O depoimento corrobora com a necessidade premente das professoras em ter um olhar que “escuta”, que é capaz de ouvir os pedidos das crianças, oferecendo credibilidade a eles.

Entretanto, a escuta não só é capaz de compreender a ação das crianças sobre os contextos, mas também é capaz de oferecer às professoras instrumentos de intervenção. Concernente a essa questão, em outra passagem do Diário de bordo, as professoras registram como a compreensão da ação das crianças interfere no pensar sobre o espaço e sobre a disposição dos materiais, a fim de potencializar a exploração e a aprendizagem infantil.

Como observamos que os interesses das crianças por ouvir histórias foram diminuindo à medida que passaram elas mesmas a contá-las, deixamos de fazê-los por enquanto. No momento, Joshua, Gilmar e Sara “têm contado ou lido” histórias para os demais. Colocamos o cesto de livros mais próximos dos sofás da salinha para melhor acesso e manuseio. (**Diário de Bordo das professoras – 6ª sessão**).

O registro evidencia a capacidade das professoras realizarem a leitura das mensagens das crianças, referentes aos seus interesses e assim fomentar o protagonismo infantil. Assim,

[...] permite-se à criança experienciar o mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998b, p. 69).

Em outra oportunidade, foi possível observar a mudança da localização de um dos brinquedos do parque, realizada pelas professoras, a fim de favorecer a autonomia das crianças em subir e descer da árvore.

Nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, era comum a escuta de solicitações como: “*Sobe eu*”, “*Coloca eu lá em cima*”, “*Eu quero, descer, me ajuda*”. Tais solicitações ecoavam com frequência nos momentos de parque, uma vez que as crianças não conseguiam acessar os galhos mais baixos da árvore. As professoras sempre disponibilizam a ajuda necessária. No entanto, após alguns meses de observação, o brinquedo de plástico que compunha o parque mudou de lugar. Passou a ficar embaixo da árvore perto do seu tronco. “A nova posição do brinquedo garantia às crianças um suporte que permitia subir e descer da árvore de forma autônoma”. (Registro do Caderno de Campo 20ª sessão). Uma inovação, mediada pela escuta, e pelo desejo de garantir a autonomia das crianças em todas as suas dimensões.

A jornada das crianças no cotidiano do CEI reflete, nesse sentido, uma preocupação constante, por parte das professoras, em adequar, organizar e desenvolver contextos educativos que oportunizem às crianças serem agentes e co-autoras do processo educativo. Como anuncia Malaguzzi (1999, p.102)

Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo-nos idéias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhar a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de recursos, mais nos auxiliam. Todas essas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos.

Para ampliar a reflexão sobre estes aspectos, o registro que segue (construído durante a pesquisa de campo) sintetiza um dos dias da jornada das crianças no período da manhã.

### Situação 17

Chegando do café da manhã, cada criança se envolveu em um contexto de brincadeira, um grupo de cinco crianças ficou por certo tempo se desafiando a cortar revistas com tesouras. O prazer era o de recortar, não estavam interessadas em figuras ou formas, deliciavam-se em passear com a tesoura pelas páginas, até rasgá-las e começar novamente o recorte. Guilherme só saiu desta ação quando a professora convidou-os para irem ao pátio. Os demais preferiram brincar de cozinha, preparando café e o “Nescau” que eram oferecidos a todos, inclusive às professoras e à pesquisadora. As colheres, por vezes, transformavam-se em baquetas que produziam sons em contato com panelas e caixas. Neste contexto, ambas as professoras interagiam com as crianças de forma afetiva, incentivando as ações. Na sequência, as crianças foram convidadas a realizarem uma pintura no pátio. O grupo rapidamente começou a se organizar. Professoras e crianças participaram da arrumação da sala, recolhendo os papéis do chão, organizando o espaço da casinha, guardando as bonecas no lugar determinado. Na sequência, o grupo se dedicou a organizar os materiais necessários para a pintura: papéis, tintas, pincéis e fita adesiva. As crianças também pegaram uma caixa com camisetas velhas e aventais para proteger a roupa da pintura. Todos, adultos e crianças, colocaram aventais, inclusive a pesquisadora.

Todo o material necessário à atividade foi levado ao pátio 2, com a ajuda das crianças. À medida que se arrumavam, as crianças já se dirigiam ao pátio 2 de forma autônoma. A pesquisadora desceu as escadas ao lado do João, e disse-lhe que não sabia onde era o pátio 2. Ele, muito rapidamente, tranquilizou-a dizendo “*eu te levo lá*”. As professoras foram as últimas a chegarem ao local. As crianças caminham pelo CEI com liberdade e tranquilidade, demonstrando conhecer o espaço e ter autonomia para realizar as ações sem estar, constantemente, sob a supervisão ou à espera do professor.

Com folhas de papel pardo coladas na parede, as crianças iniciaram a pintura, escolhendo a cor que desejavam. No primeiro momento, todas as crianças se dedicaram à atividade, entretanto, aos poucos, algumas foram endereçando sua atenção e curiosidade a outras ações.

As garrafas coloridas, penduradas em longos barbantes presos ao teto do pátio, logo viraram um interessante brinquedo. Vítor corria, tentando colocar todas em movimento. Arthur juntou-se a ele e a brincadeira ganhou outro sentido, o desafio passou a ser bater duas garrafas para depois vê-las enrolar e desenrolar nas cordas que as prendiam ao teto, e então reiniciar a brincadeira.

Outras crianças se dirigiram ao corredor na lateral do pátio para brincar em uma rede. Professora Maria acompanhou as crianças neste momento, auxiliando-as no balançar da rede que era acompanhado da cantiga “*Balança caixão, balança você, dá um peteleco na bunda e vai se esconder*”.

Neste tempo, algumas crianças continuavam a pintar. João nomeou vários desenhos, pintou avião, tartaruga, jacaré e depois uma grande “roda de caminhão” com tinta preta. Evelin também dedicou um longo tempo à pintura de uma “cadeira” branca. O término da atividade de pintura não foi determinado pelas professoras, cada criança terminou a pintura ao seu tempo, à medida que consideravam concluída a produção. Considerando o horário, as professoras convidaram as crianças para retornar à sala, onde as crianças foram lavar as mãos para o almoço. Antes do mesmo, contudo, as crianças cantaram músicas escolhidas por elas. Neste dia cantaram a música do Pica-pau e do Alecrim Dourado. A exemplo do que ocorreu no café da manhã, durante o almoço as crianças também se servem, com o auxílio das

professoras quando necessário. A maior parte das crianças demonstra uma excelente autonomia no auto-serviço. (**Caderno de Campo, 1º sessão**).



Figura 12 - Autosserviço no horário do almoço

A gama de situações presentes nesse episódio contribui para a compreensão de como a escuta das crianças pode dar origem e potencializar contextos educativos favorecedores da autonomia infantil.

Para além da liberdade de escolha e de construção de brincadeiras e outros contextos de aprendizagem por parte das crianças, merece destaque a ação e a intencionalidade das professoras no pensar sobre a jornada, buscando articular momentos onde as crianças explorem suas escolhas e outros onde as mesmas são convidadas a participar de um contexto específico, como a atividade da pintura.

Em ambas as situações, pode-se verificar o respeito e o fomento à autonomia das crianças que, para além do exercício de escolha, criação e expressão, são envolvidas de forma integral nos contextos. Tornam-se parceiras das professoras, co-autoras do cenário educativo e co-responsáveis pelo processo de organização desse cenário, o que inclui pensar e contribuir para a organização do espaço da sala, para a seleção e deslocamento dos materiais necessários para a atividade de pintura no pátio. A jornada, nesse sentido, precisa verdadeiramente da ação/ das vozes das crianças para ser composta, superando a concepção de uma rotina padronizada, desumanizante, com ações pré-determinadas pelos adultos e executadas pelas crianças. Afinal, temos que considerar que

Há crianças que ficam 12 horas dentro de uma creche. Vão de manhã e ficam até a noite. Elas vivem lá dentro. Vão para casa para dormir e conviver com os seus. A creche é o lugar onde um profissional vai trazer para elas os ambientes de vida num contexto educativo. Não vai dar aula, mas desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças. Crescer sem deixar de ser criança e construir as dimensões humanas. (FARIA, 2005 p. 128)

Em um outro contexto registrado na pesquisa de campo, foi possível experienciar o fomento e a confiança na autonomia infantil, na exploração do espaço para além dos muros do CEI.

### Situação 18

O dia iniciou com uma roda de conversa para levantar os combinados necessários ao passeio que o grupo iria fazer à praça. Após a conversa, professoras e crianças começaram a organizar o material para levar ao passeio. Em um grande saco, as crianças reuniram: bola, panos, sucatas variadas. Além de copos e água para toda turma. Saímos do CEI em pequenos grupos de mãos dadas rumo à praça. No caminho muitas borboletas amarelas e passarinhos chamaram a atenção das crianças. Lá chegando, o local escolhido pelas crianças para as brincadeiras foi o campo. As crianças se subdividiram em diferentes brincadeiras. Algumas optaram por brincar na areia com a sucata. Outras junto com uma das professoras jogaram futebol perto de uma das traves do campo. Outras brincaram de corda. O grupo que brincava na areia fez “comidinhas” e ofereceu aos demais. Outros brincavam com a segunda professora com carretéis gigantes que são lançados de um lado para o outro. Na volta, as professoras propuseram um caminho diferente. Novamente, as crianças chamaram a atenção para a escuta do canto dos passarinhos, em meio ao barulho da rua. O grupo parava, em alguns momentos, para ouvir melhor. Com tranquilidade, as crianças andaram pelas calçadas retornando ao CEI. (**Caderno de Campo , 9ª sessão**)

Algumas imagens que ilustram esse episódio:



Figura13 - Brincadeiras na praça





Figura 14 - Crianças caminhando pelas ruas do bairro, de volta ao CEI

O destaque desse episódio diz respeito à proposta das professoras em ampliar os espaços das brincadeiras para além dos muros do CEI. Proposta pouco usual, no cotidiano educativo, e reveladora da capacidade de diálogo entre professoras e crianças, que debateram sobre o passeio, planejaram juntos o que iriam levar, dividiram-se na tarefa de transportar os materiais necessários, escolheram o local para brincar e aproveitaram com muita tranquilidade e alegria os momentos para além dos muros do CEI.

Mesmo se tratando de uma ação diferenciada na jornada educativa, a tranquilidade com que foi conduzida por adultos e crianças ofereceu ao episódio um tom natural, corriqueiro. Pode-se supor que tal observação seja fruto do alto grau de envolvimento das crianças no processo de preparação e desenvolvimento da ação, sempre em diálogo com as professoras, e da confiança que os adultos depositam nelas. Nessa perspectiva, os contextos educativos são constituídos através do

[...] processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo este que, na escola, é mediado pelo professor e pelas outras crianças. Isso implica essencialmente em dar voz à criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. (MELLO, 2005, p.33)

Nesse contexto, a relação estabelecida entre adultos e crianças é de parceria, cooperação e respeito, mediada pelo diálogo. Tais princípios constituem também balizas importantes na administração do tempo, por parte das professoras. Em um de seus depoimentos no momento de formação permanente, a professora destaca “a importância da postura do professor, que convida as crianças a novas brincadeiras, que oferece novas possibilidades e que respeita o ritmo infantil”. Nessa perspectiva “conflitos se minimizam à

medida que o educador possibilita à criança escolher para onde direcionar sua ação”. (depoimento Professora Neide - 1ª sessão)

A jornada, nesse sentido, traduz um olhar sensível das professoras sobre o tempo das crianças na exploração de cada um dos contextos que constituem a jornada. O tempo é, sobretudo, marcado pela ação das crianças. As propostas não constituem determinações, são convites repletos de significado. A aceitação da criança à proposta não significa sua execução a partir de modelos e sim uma ação livre de se expressar através dela.

Outro aspecto relativo a essa questão, e decorrente da escuta das professoras em relação aos interesses infantis, diz respeito à demarcação do término da ação das crianças nos diferentes contextos educativos. Na maior parte das vezes, o término das ações não é estabelecido pelas professoras, mas pelas próprias crianças que, à medida que concluem uma experiência, endereçam sua atenção para outras ações. Malaguzzi corrobora com estas considerações, ressaltando que a escuta é, também, tempo. Tempo para que cada criança mostre suas capacidades, suas aprendizagens, sem a imposição de ritmos ou de rotina tensas e apressadas. (HOYUELOS, 2009)

Esse é um desafio vivido pelas professoras que, embora traduzam em suas ações a disponibilidade de concretizar a escuta das crianças na disponibilidade do tempo justo e necessário para a vivência de significativas experiências de aprendizagens, lidam com outro tempo: o da rotina coletiva do CEI. Tal rotina tem por objetivo compatibilizar os horários dos diferentes agrupamentos, no uso dos espaços coletivos. Assim, não raramente, muitas ações são interrompidas pelas professoras com frases como: “*Vamos almoçar!*”, “*O horário do parque acabou, temos que voltar para sala!*”, ou, ao contrário: “*Vamos guardar os brinquedos, é hora de ir ao parque!*”.

As próprias professoras demonstram a consciência sobre o fato, refletindo sobre como a organização do tempo coletivo do CEI se sobrepõe, em alguns contextos, às necessidades e desejos das crianças. Nessa perspectiva, fazem um destaque sobre o sono:

A hora do sono é uma coisa que, para mim, pega bastante. A gente sabe que tem criança aqui que não dorme. E, às vezes, eu fico me cobrando por que eu tenho que fazer com que esta criança deite se ela não quer? [...] Mas tem alternativa... Hoje até tem, mas no início... ele tem a opção, mas às vezes, a criança não quer sair daqui, ela não quer ir para outro lugar... (referindo-se à sala que recebe as crianças que não querem dormir). Ela não quer dormir, mas também não quer sair daqui... [...] E, não tem outra saída, porque a gente já se questionou em relação a colocar uma rotina. Não que a rotina seja ruim, como aquele que “todo dia ela faz tudo sempre igual”. Só que a gente tem horário a seguir por conta do funcionamento de um equipamento. (Professoras - Entrevista)

Mais que um desafio, a afirmação das professoras constituiu um eixo valioso para a reflexão do coletivo de educadores da unidade, a fim de pensar como um espaço coletivo de educação (onde convivem cotidianamente mais de cem crianças, em diferentes turmas) pode estruturar uma jornada que minimize estes episódios e considere as necessidades diferenciadas das crianças. O enfrentamento desse desafio, que não possui respostas a priori, prescinde na apuração da escuta das crianças.

Escuta que permite, em outros contextos, como os das rodas de música, a incorporação das sugestões das crianças, que, compartilhando o protagonismo com as professoras, não só escolhem qual música cantar, mas também ensinam novas músicas e ampliam o repertório do grupo.

### Situação 19

Na roda de música:

—*Agora a Rafaela vai ensinar uma música que ela estava cantando e eu não conheço* – anuncia a professora.

Rafaela ensina, para turma, uma música que causa muitas risadas no grupo, pois é uma paródia de uma música conhecida pela turma:

*Hoje a janta é boa  
Tem filé de bode,  
Sopa de mosquito,  
Salada de bigode  
E de sobremesa  
Mocotó de lesma,  
E o refrigerante  
Xixi de elefante.*

João, na sequência, começa a cantar:

—*“Borboletinha tá na cozinha...”*.

Rafaela fala que sabe cantar a música de “outro jeito”:

*Borboletão tá no fogão  
fazendo macarrão  
pro seu irmão.  
Poti poti, perna de pau, olho de vidro  
e nariz de pica-pau, pau, pau.*

(Caderno de Campo , 19ª sessão)

A escuta das vozes infatis, por parte das professoras, permite o exercício e o fomento desse protagonismo partilhado, em que as crianças têm liberdade de assumir a cena educativa, atuando como alguém capaz de ensinar e não só de aprender. Esse jogo compartilhado fomenta um fecundo circuito de comunicação e diálogo (HOYUELOS, 2009), além de tornar as professoras mais disponíveis para a escuta, uma vez que as mesmas não necessitam dirigir ininterruptamente a cena educativa. Assim, a figura das professoras perde seu papel de

centralizadora das ações infantis e ganha em possibilidades de escuta. Partilhando o protagonismo com as crianças, as professoras ficam disponíveis para escutá-las, para compreendê-las, para exercitar um diálogo, com ou sem palavras, capaz de captar os interesses, as proposições e os desejos infantis.

Os *portfólios* das crianças constituem um registro que corrobora com essa afirmação à medida que documenta um processo de escuta que permite ver e conhecer a criança real, sua preferências, ações e aprendizagens:

[...] gosta muito de brincar no espaço da cozinha, seus gestos são seguros, precisos e delicados, mostra o prazer que lhe dá essa exploração, se envolve bastante [...] prepara comidinhas com a tábua de carne, a frigideira e talheres e vem oferecer, e quando perguntamos o que é diz uma variedade de alimentos mostrando que conhece [...] gosta muito de churrasco [...] quando está zangado diz que não vai nos levar para o churrasco em sua casa. (**Portfólio Kayque-2009**)

[...] gosta muito de ouvir histórias, nessas ocasiões fica atenta e silenciosa absorvendo tudo e mostra em suas expressões faciais as emoções que sente. Ao final de cada história, ela sempre bate palmas, em pouco tempo já consegue reproduzir o que ouve”. (**Portfólio Júlia -2009**)

“Raphaela apropria-se do espaço, está bastante integrada ao ambiente que a cerca, usufrui plenamente de tudo o que lhe é oferecido, de tudo o que está disponível e de tudo o que sua curiosidade e interesse a fazem pedir, questionar e conquistar. As revistas e as tesouras chamam muito atenção da Raphaela, tenta cortar figuras cada vez com mais afinco, às vezes pede para colocarmos a tesoura direito em seus dedos e mostra-se satisfeita com o que faz, costuma nos dar as figuras de presente para guardarmos”. (**Portfólio Raphaela-2009**)

Como salienta Rabitti (1999), o fato de as crianças serem autônomas e serem consideradas co-protagonistas do processo educativo, significa honrar na prática a necessidade de se ouvir as crianças e respeitar suas opiniões. Contudo, tal pressuposto não representa a assunção de uma escola baseada na mera opção infantil, ou em um "laissez-faire".

Pelas observações realizadas, emerge o fato de que às crianças do agrupamento não é dito “façam o que quiserem”. Ao contrário, às crianças são oferecidas oportunidades de experienciarem atividades diversificadas, que potencializam e oportunizam a construção de inúmeras aprendizagens. A liberdade de escolha não significa a falta de intencionalidade das professoras, mas, sobretudo, o resultado de uma escuta capaz de criar contextos educativos que fomentem a autonomia das crianças. Como salienta Malaguzzi (1999, p.100, grifos nossos)

O planejamento tem como indicação oportunizar às crianças diferentes experiências. Não existe um plano diretivo a ser seguido, ao contrário, pode-se supor que as professoras **seguem as crianças e não seus planos.**

Seguir as crianças constitui uma ação ousada, que potencializa um ciclo comunicativo que se auto-alimenta. Como visto nos episódios analisados, se, por um lado a escuta das crianças reverbera na criação de contextos educativos potencializadores da autonomia infantil, por outro, tais contextos favorecem, sobremaneira, as inúmeras formas de expressão das crianças, que por sua vez constituem um valioso alimento para a escuta das professoras que podem, assim, oportunizar, planejar e desenvolver contextos educativos verdadeiramente significativos para as crianças.

### 7.1.3 Desafio e Encorajamento

Segundo Malaguzzi (1999, p. 93) , “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra”. Nessa perspectiva, destaca que o papel do adulto é, sobretudo, saber escutar, observar e compreender as estratégias que as crianças utilizam nas diferentes situações de aprendizagem, a fim de ampliá-las e potencializá-las. (HOYUELOS, 2009 e 2006)

Verifica-se, através dos dados coletados na pesquisa de campo, que tais considerações são corporificadas na jornada educativa à medida que a escuta das vozes infantis promove intervenções, por parte das professoras, que encorajam, incentivam e desafiam as crianças no processo de construção de novas aprendizagens. Trata-se de uma escuta sedenta por saber quais são as hipóteses, pensamentos, ações, teorias e questões que as crianças estão a construir.

Com uma aparente contradição, tal processo de escuta, muitas vezes, resulta em uma “não intervenção”. Em outras palavras, o processo de escuta, por parte das professoras, pode conter no silêncio o mote para desafiar e encorajar as crianças como no episódio que segue:

#### **Situação 20**

No parque, Joshua tenta subir na parte superior de um trem, feito de tubos de concreto. Ele busca a ajuda da professora Neide, que, no primeiro momento, não se manifesta, no sentido de uma ajuda concreta. Inquieto, Joshua, com o intento de subir, vai até o refeitório e pega uma das cadeiras para servir de suporte. Finalmente, sobe no trem, cujas “chaminés” servem de suporte para a produção de comidinhas e de volante para dirigir. A professora Neide, então, confia:

—*Não ajudei, pois queria ver como ele ia se virar, viu, conseguiu!*

**(Caderno de Campo, 2ª sessão)**

A simplicidade da cena traz, em seu bojo, a complexidade da ação docente balizada pela escuta que, alimentada pela imersão no cotidiano educativo e pelo conhecimento relativo às crianças, é capaz de silenciar-se diante da solicitação. A ausência de intervenção não significa a inexistência dela. O silêncio inicial não é originário de uma postura de indiferença docente, que predestina entregar a criança à própria sorte, ao contrário, trata-se de uma estratégia para encorajar a criança a encontrar, por si, uma resposta à questão que a desafiava.

Rabitti (1999) sinaliza, a esse respeito, que não é tarefa fácil para o professor resistir à tentação de auxiliar a criança de forma excessiva. Lembrando Malaguzzi, a autora sinaliza que o professor deve abster-se, sabiamente, de empréstimos, em determinadas circunstâncias. Entretanto, reitera que é difícil e até mesmo árduo compreender quando é pertinente ajudar, aspecto que requer do professor habilidade na tomada de decisão. Ainda, segundo a autora, “quando os professores prestam atenção àquilo que a criança diz e sabem abster-se de fornecer ajuda, então podem agir também em termos de desafio e estimular a criança a progredir”. (RABITTI, 1999, p. 127)

Trata-se de uma escuta que requer paciência e disponibilidade para compreender o tempo de cada criança, como sinaliza a professora em um dos trechos da entrevista:

E uma coisa, que também é difícil, é você respeitar o tempo de cada criança, às vezes a gente achava que “nossa, não deu certo”, a gente até pensava alguma coisa... “Ah! não deu certo”, porque dois ou três se interessavam e outros não. Até a gente perceber que a gente tinha que deixar mais um pouco, porque os outros também poderiam estar se interessando. Só que a gente é meio que imediatista, a gente quer propor uma coisa e já quer agir. E não é bem assim então, a gente aprende que não é imediato. Que a gente tem que olhar mesmo. A gente tem que sentar e olhar. E a gente não pode dar respostas imediatas, a gente tem que esperar um pouco pra ver se eles acham as soluções. Se não achar, a gente dá pistas. (Entrevista - Professora Maria).

A capacidade de exercitar a escuta das crianças e criar intervenções que as desafiem a pensar soluções e agir de forma a levá-las a cabo permeia muitos momentos da jornada educativa, constituindo uma marca importante da mediação das professoras, junto às crianças. Os problemas emergentes do cotidiano, vivenciados pelo coletivo, também constituem oportunidades de inquietar as crianças, na busca soluções.

### Situação 21

Em outro canto do parque, a professora Maria joga bola com Miguel e Alexandre.

A interação é intensa. A professora narra empolgada os acontecimentos do jogo:

—Gol! Gooooo!!!! do Palmeiras !!!!

—Olha esta foi na trave... Na traaaaveeeee!

De repente, a bola fica presa em uma grade de proteção de uma janela.

A professora grita:

—Poxa, na trave!

Questiona o Alexandre:

—E agora Alé, o que vamos fazer? Como vamos tirar a bola dali?

Júnior aponta para professora, sinalizando para que ela tire a bola.

Mas, a professora encoraja:

—*Olha, Júnior, eu acho que você consegue.*

Maitê, que observa ao longe a cena, aproxima-se com o cavalo de pau.

Alexandre, olhando a cena, sentencia:

—*Já era...*

Maitê tenta tirar a bola da janela com o cabo do cavalo de pau.

Muitas crianças se aproximam.

A professora encoraja:

—*Vai, Maitê, você vai conseguir.*

Após algumas tentativas em vão, finalmente Maitê consegue tirar a bola com a ajuda do cavalo de pau.

Todos gritam e aplaudem. O jogo recomeça. (**Caderno de Campo, 5º sessão**).

Para além da postura da professora, de colocar o problema para o grupo e não resolvê-lo de forma imediatista, objetivando conhecer quais seriam as respostas das crianças para o problema, cabe destacar o fato de que a solução para o mesmo foi de autoria de uma criança que não participava diretamente da brincadeira de futebol. Embora distante, brincando com o cavalo de pau<sup>47</sup>, estava atenta às questões que ocorriam com as demais crianças e, rapidamente, considerou que seu brinquedo poderia ser um instrumento para solucionar o problema em questão. Aspecto revelador do envolvimento das crianças no contexto educativo, e da capacidade infantil em solucionar problemas de forma inventiva e solidária.

Certamente, essa breve e rica vivência não seria experienciada por todos se, ao contrário de inquietar as crianças com o problema, convidando-as ao exercício do pensar em: *Como vamos tira a bola dali?*, a professora simplesmente tivesse retirado a bola e reiniciado o jogo.

Trata-se de uma escuta docente que inquieta as crianças, uma escuta da qual se originam perguntas, desafios e não respostas ou soluções pré-determinadas ou concebidas pelos adultos. Tal circunstância corrobora com a afirmação de Freire e Faundez, ao salientarem que a origem do conhecimento está na pergunta que move a curiosidade, assim, no cotidiano educativo, faz-se necessário “[...] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade. O problema que se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de espantar-se.” (FREIRE ;FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Malaguzzi (HOYUELOS, 2009) problematiza a questão, afirmando que, diante de determinadas circunstâncias, faz-se necessário que o professor intervenha, emprestando seu conhecimento. Nesse sentido, a escuta dos desafios que as crianças vivenciam fomenta ações de mediação através das quais as professoras auxiliam as crianças a realizar ações, ou a resolver questões que, na oportunidade, não conseguiriam resolver sozinhas. Trata-se de uma

---

<sup>47</sup> O referido brinquedo era feito com um longo cabo de vassoura, que se transformou em um instrumento prolongador do corpo da criança, permitindo o sucesso na ação.

escuta que gera suporte, para encorajar as ações infantis, no sentido do enfrentamento e da superação dos desafios.

### Situação 22

As crianças se aproximam da árvore, Professora Neide também se aproxima para ajudá-los. Adriano e Guilherme sobem. Este último, com o apoio e incentivo da professora, sobe até os últimos galhos. Lá em cima pega algumas flores e oferece à professora, mas logo pede para descer.

Alexandre também quer se desafiar e a professora o incentiva:

—*Quero ir lá em cima* - diz Alexandre.

—*Você consegue* - diz a professora.



Figura 15 - Professora e crianças conversando sobre como subir na árvore

Alexandre olha para a árvore e faz um sinal negativo com a cabeça.

—*Vem desse lado* - propõe a professora.

Alexandre vai subindo com o apoio da professora, que o orienta..

—*Põe a mão aqui em cima, pisa aqui, vamos lá!*

Em um determinado ponto a professora diz:

—*O resto você vai sozinho?*

Alexandre consegue se estabilizar em um galho da parte de cima da árvore.

—*Aiii! Conseguiu... força... deu certo? Conseguiu!*

Adriano, que estava em cima da árvore, pede para descer, a professora pega-o no colo.

Tainá também quer subir.

A professora a orienta.

—*Coloca o pé aqui... Consegue, Tainá?*

—*Não!* - responde ela.

A professora ajuda Tainá que, assim que consegue subir, pede imediatamente para descer, no que é atendida. (Caderno de Campo, 13ª Sessão)





Figura 16 - Crianças subindo na árvore

Malaguzzi (HOYUELOS, 2009) aprofunda a reflexão concernente à mediação docente reiterando que não se trata de um empréstimo gratuito, mas de algo que certamente as crianças, em breve, devolvem aos professores. Na concepção de empréstimo, existe uma forte ideia democrática que pressupõe um pacto social, negociado com as crianças, que comporta uma grande reciprocidade. Portanto, não se trata de doar algo porque as crianças – incapazes – necessitam de ajuda e socorro, ao contrário, o empréstimo tem a ver com a consideração de uma criança capaz de devolver o que, em um momento particular, lhe é emprestado.

Assim, ouvir as necessidades, os desejos e as intenções das crianças torna-se condição imprescindível para que as professoras oportunizem a estas empréstimos que as desafiem e encorajam a construir e potencializar suas aprendizagens. Os dois episódios que seguem retratam essa questão. O primeiro vivido de forma individual e o segundo pelo coletivo de crianças.

### Situação 23

Rafaela observa os pés de lata e tenta subir neles, a princípio não consegue. A professora Maria, que observa a cena, vai ao seu encontro para ajudar.

Rafaela sobe nos pés de lata e professora Maria orienta:

—*Toda vez que você quiser ir com a lata, você puxa o barbante.*

Em um primeiro momento, a professora fica apoiando Rafaela:

—*Vai, Rafa... equilibra heim...equilibra...*



Figura 17 - Professora auxilia criança a subir no pé de lata



Figura 18 - Professora oferece suporte para a criança aprender a brincar



Figura 19 - Professora acompanha a conquista da criança

Percebendo que Rafaela já se sentia segura a professora anuncia:

—*Agora você vai sozinha...*

Rafaela dá alguns passos sozinha, com a professora ainda bem perto.

—*Aí Rafa... aí... tá certinho... vai... isto.. é difícil ...também, uma lata é maior que a outra - vibra a professora.*

—*Precisamos fazer mais pés de lata como este - diz a professora Maria*

Rafaela segue em passos lentos, com seus pés de lata, pela grama do parque rumo a uma calçada de cimento de circunda o espaço. A professora vai sempre perto. Chegando à calçada, Rafaela sorri satisfeita com o desafio vencido.



Figura 20 - Criança brincando com os pés de lata

Ambas, Rafaela e professora, caminham lado a lado pela calçada, já não conversam, apenas partilham a alegria da conquista. (**Caderno de Campo, 14ª Sessão**)

#### Situação 24

Em um canto do parque, em cima de um brinquedo de madeira, muitas crianças reúnem-se com a professora Maria. O referido brinquedo possui uma barra de ferro para as crianças escorregarem, contudo, a maior parte das crianças não consegue descer pela barra. A professora, ciente da dificuldade, estava orientando as crianças e ensinando a melhor, e mais segura, forma de descer.

A professora orientava criança por criança:

—*Agora põe a mão aqui... Tira daqui, vai a outra, vai descendo devagar... Isto!*

—*Agora o Guilherme. Segura aqui... enrosca a perna ...isto...eeeeeee! Pronto!*

—*Vai Rafa, enrosca a perna, coloca a mão... aí... vai ...isto !*

—*Que rapidinho vocês estão escorregando.... - admira-se Maria.*

Nas últimas tentativas, a professora ficava próxima, mas a maioria das crianças já não necessitava de sua ajuda para escorregar. (**Caderno de Campo-18ª Sessão**)

Os contextos descritos revelam como a ação docente, atenta às ações infantis, torna audíveis seus desejos e necessidades, sendo capaz de atuar de forma colaborativa no que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal, com o propósito de auxiliar a criança em seu intento e na construção de novas aprendizagens. Através de uma ação

mediadora, a professora forneceu os níveis de ajuda necessários para que as crianças se desafiassem e aprendessem a brincar de forma independente, potencializando as ações infantis e mediando também a relação da criança com o mundo da cultura, que permitiu a apropriação do uso habitual dos brinquedos (MELLO, 1999). Corroborando com esse entendimento, Lino (1998, p. 99) destaca:

[...] para ajudar a criança a desenvolver todas as suas capacidades e atingir determinados níveis de desenvolvimento que sozinha não seria capaz de alcançar naquele momento, o adulto deverá ter um papel activo no apoio intencional e sistemático que presta à criança. Este apoio refere-se quer ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o seu pensamento, quer ainda no apoio prestado no desenrolar dos diversos projectos em que as crianças se envolvem.

A ação de fazer *com* as crianças e não *pelas* crianças constitui uma estratégia que desafia a capacidade infantil e potencializa a conquista de novos saberes. A proposição de devolver, em forma de desafios, as solicitações das crianças, constitui um aspecto presente na interação entre professoras e crianças.

#### Situação 25

A professora está sentada, no tapete, com um grupo de crianças, que brincam com pecinhas de montar. As crianças testam diferentes formas de encaixe. Natália pede ajuda à professora para encaixar as peças: —*Vamos, Natália, você consegue. Veja, vamos lá, coloque aí* - diz a professora, apontando para a face da peça que permite o encaixe.

Natália consegue na primeira tentativa.

—*Olha, Natália, que lindo! Tá vendo, você conseguiu! Parabéns!*

(**Caderno de Campo, 6ª sessão**).

#### Situação 26

Uma criança aproxima-se da professora e pede ajuda para amarrar o sapato:

—*Tia, amarra pra mim?*

—*Você não sabe? Eu vou te ajudar então. Como é que faz, vamos, você vai tentando fazer... eu te ajudo.* Passo a passo a professora foi falando, explicando, encorajando e, quando necessário, ajudando-o a amarrar o tênis. (**Caderno de Campo, 10ª Sessão**).

O registro das professoras também revela a preocupação em documentar o incentivo e enfrentamento dos desafios por parte das crianças:

Miguel arrisca-se em explorar os espaços e os objetos mesmo que se mostrem difíceis de alcançar. João e Miguel gostam dos desafios e nós os incentivamos a enfrentá-los, mesmo que seja colocar o sapato sozinho, recolher e guardar colchões, separar e classificar objetos ou subir nas balanças e se balançar. (**Diário de bordo - 4ª sessão**).

Concernente a essa questão, para além de encorajar a ação, proposições e desafios das crianças, Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) salienta que o ato de educar deve incrementar o número de oportunidades possíveis e vivências das crianças. Tal pressuposto pode ser desvelado em circunstâncias através das quais as professoras constroem um movimento de diálogo, integrando-se nas brincadeiras iniciadas pelas crianças, com o intuito de criar novos desafios ou incrementá-las através da ampliação do repertório de possibilidades e exploração dos contextos.

### Situação 27

Gabriele e Michelle começam uma “batucada” com os objetos da cozinha. Aos poucos o som vai contagiando outras crianças, que pegam outros objetos para batucar: tampas, panelas, colheres, pratos etc. Em minutos, todos da sala estão batucando, em uma roda de música. Sara e Thainá se abraçam e dançam.

A Coordenadora Pedagógica chega à sala, curiosa com o som.

Todos admiram a grande orquestra que se formou.

A professora entra na brincadeira e desafia a turma:

—*Agora vamos ver... olha... vamos tocar só com este lado e depois com o outro* – anuncia, dividindo a turma em dois grupos.

As crianças aderem à proposta, um grupo toca e outro aguarda.

—*Agora parou! Agora a outra turma* – sugere a professora.

—*Vai, Michele* – incentiva professora.

Por fim as crianças param e todos batem palmas e gritam: eeeeeeeeeeeee!

A professora propõe:

—*Vamos ver se a gente consegue tocar e cantar a música que nós conhecemos.*

—*Qual música a gente pode cantar?*

“Uma das crianças propõe a do ‘Jacaré’, outra do “Alecrim Dourado”. E assim, segue a brincadeira, entre muitas risadas, ritmos e sons”. (**Caderno de Campo, 11ª Sessão**).

### Situação 28

Arthur, Alexandre e Luiz brincam de apostar corrida. A professora Maria se junta ao trio e propõe:

—*Vamos correr de lado?*

Outras crianças, que ouvem a proposta, juntam-se ao grupo, que parte para a corrida depois de um sonoro:

—*1, 2, 3 eeeeeeeeeeee já!*

Todos saem correndo, percorrendo o espaço do calçamento que existe no parque.

Enquanto correm, a professora repete:

—*De lado... de lado!*

Durante a corrida, Arthur tropeça e cai. A professora e algumas crianças param para ajudá-lo. Constatam que não é nada grave. A professora pega Arthur, que segue em seu colo, e assim terminam o percurso.

A professora desafia a turma:

—*E agora? Vamos correr como?*

Arthur, que está ao lado da professora, fica nas pontas dos pés e abre os braços, mas ela não percebe a demonstração da sugestão e pergunta:

—*Vamos de costas?*

E assim todos aderem à proposta.

—*1, 2, eeeeeeeeeeee já!*

Todos saem correndo. Contudo, dado o grau de dificuldade, as crianças diminuem a velocidade e acabam andando de costas.

Assim que cumprem o percurso, Arthur procura a professora e de forma direta mostra sua sugestão:



—*Assim oh!* - diz ele, andando na ponta dos pés, com os braços abertos.  
 —*Agora assim Arthur... na pontinha do pezinho* - diz a professora imitando e ficando na ponta dos pés. As crianças se preparam, a professora observa:  
 —*Isto... isto mesmo.. na pontinha vamos lá... preparar, apontar e 1, 2, 3 e já!*  
 Todos correm na pontinha dos pés.  
 —*E agora... quem consegue assim...* - desafia a professora, ficando apoiada em um pé só.  
 —*Só com uma perna... assim* - repete demonstrando para as crianças que já saltitam em uma perna só.  
 - *Quando cansar troca a perna. Vamos lá* - propõe a professora  
 Cansados da correria, em um dia de intenso calor, as crianças, após um tempo, dispersam-se, gradativamente, em outras brincadeiras. (**Caderno de Campo, 15ª Sessão**).

Tais episódios traduzem não só os desafios propostos pelas professoras às crianças, mas também desvelam um desafio correlato à ação docente. Ao desafiar as crianças, com propostas que potencializam e ampliam as possibilidades de aprendizagens, as professoras caminham em uma fronteira tênue de dialogar com as propostas infantis, ampliando as possibilidades das mesmas sem, contudo, exercer um intervencionismo invasivo. Nos episódios descritos, a ação das professoras buscou integrar à proposta inicial das crianças novos desafios e possibilidades, sem, contudo, modificá-las.

O diálogo entre crianças e professoras também pode ser potencializado em uma perspectiva desafiadora, a partir da integração das crianças em propostas iniciadas pelas docentes. Nesta perceptiva, as crianças são encorajadas a exercitarem a co-autoria dos contextos educativos em parceria com as professoras, em um movimento que fomenta nas crianças a capacidade de pensar, de supor e de construir hipóteses.

### Situação 29

A professora convida as crianças a sentarem para uma roda de história, e anuncia:

—*Eu vou contar uma história, e, depois, quem quiser pode contar.*

Faz um suspense em relação ao livro e pergunta às crianças:

—*Quem será que é este aqui?* Mostrando a capa do livro.

—*É um lobo mau* - responde uma das crianças.

—*Um lobo mau? Será?* - pergunta a professora.

—*Não, é o Lúcio* - afirma João.

—*Isto mesmo! É o Lúcio. O nome deste livro é “O soluço do Lúcio”.*

Em tom de suspense e buscando a participação das crianças, a professora inicia a leitura da história por meio de questionamentos. A cada página a professora provocava as crianças:

—*Nossa, quem será que é esta?*

—*É a cobra!* - falam em coro as crianças.

—*Será que a cobra vai conseguir parar com o soluço do Lúcio?*

—*Vai!!!* - gritam as crianças.

A leitura da história transcorre de forma interativa. Ao final, a professora convida as crianças a trocarem de papel com ela:

—*E agora, quem vai contar?*

—*Agora eu!* diz Joshua, candidatando-se para ler o livro.

Senta na cadeira que estava sendo ocupada pela professora e diz para a turma:

—Um, dois, três e já..., eu vou contar a história do soluço do Lúcio - e assim o fez.

(**Caderno de Campo, 5ª sessão**).

A escuta docente, nessa perspectiva, inclui o acolhimento das respostas das crianças, a consideração de suas colocações e a percepção de suas associações como elementos valiosos para a formulação de perguntas que desafiem e fomentem a curiosidade infantil.

### Situação 30

Perto dali, na balança, a descoberta de um tatu bola chamou a atenção de toda a turma. A professora se aproxima e as crianças conversam sobre o achado.

A professora instiga as crianças:

— *Nossa, que bichinho é este?*

As crianças, a maioria agachada em torno do bichinho, levantam muitas hipóteses:

— *É lagartixa!*

— *É barata!*

— *É tartaruga.*

Neide então explica que o nome dele é “tatu bolinha”:

— *Vocês sabem por que ele tem este nome? Porque, quando ele fica com medo, ele vira uma bolinha.*

Ela aproxima um gravetinho dele para que ele se transforme em uma bola. As crianças vibram e querem também testar. O movimento de abrir e fechar do tatu leva João a dizer:

— *Olha, ele parece uma boca que abre e fecha.*

Joshua observando diz:

— *Ele é lindo, quero levar ele para casa.*

As crianças cutucam o tatu com delicadeza. No entanto, Adriano acabou matando o tatu, em uma cutucada mais forte.

Todos ficaram observando. O tatu não se mexia mais.

A professora pergunta:

— *O que será que aconteceu?*

João respondeu:

— *Ele machucou, tem que levar ele para o hospital para tomar injeção na bunda. Quando leva no médico ele melhora.*

A conversa é interrompida, pois a outra professora chega e chama a turma, dizendo que é hora de retornar à sala. Todos saem em silêncio de perto do tatu. Adriano demonstra estar chateado com o ocorrido. (**Caderno de Campo, 2 sessão**).

Embora a interrupção do diálogo tenha ocorrido de forma abrupta, devido aos tempos que demarcam os horários da rotina coletiva, o trecho em questão evidencia a intencionalidade da professora em questionar as crianças sobre o observado: *Nossa, que bichinho é este? O que será que aconteceu?* fomentando a curiosidade das crianças e a capacidade das mesmas em construir respostas para as questões que emergem da circunstância.

O espírito questionador e investigativo desafia o pensar das crianças sobre o fato, oferecendo um tratamento à curiosidade infantil que não pressupõe a sua superação, mas geração de outras curiosidades.

A curiosidade, enquanto desafio, convoca as crianças e os adultos, igualmente, a construir conhecimentos provisórios, ou não, a partir das questões que emergem do cotidiano. Postura investigativa, que constitui o cerne de um processo de aprendizagem ativo

por parte das crianças, que convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar e de comparar. (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, a proposição de desafios a partir da consideração e da escuta atenta das crianças reais, com suas características e singularidades, constitui parte substancial do planejamento docente, que, nas palavras da professora, busca a justa medida de não ser tão difícil a ponto de a criança desistir de superá-lo ou tão fácil a ponto de nada exigir da criança.

Entra também do planejamento, isto de conhecer a criança e também o que você vai oferecer. Os desafios. E você tentar esta justa medida de não dar um degrau muito alto para a criança subir e, também não deixar um degrau tão baixinho, porque ele pode, ele tem a capacidade de acompanhar isto, sem pular, eu não sei se etapas... não sei se etapas, mas às vezes não dá para entrar em um padrão de etapas para todos. Mas, é o planejamento que tem que ser de uma maneira, que tem que contemplar a todos, respeitando as particularidades, dentro do que dá para fazer. Mas a visão mesmo é que a criança se desenvolva e que possa usufruir do que ela mesma produz [...] que ela perceba que é capaz”. (Entrevista - professora Neide).

## 7.2 Condições facilitadoras da escuta

Embora o presente item não constitua uma categoria de análise de dados em si, sua importância foi sendo delineada no processo de construção do presente estudo. À medida que a pesquisa avançava na compreensão de como as vozes infantis se articulam com os contextos educativos, outra questão emergia, no sentido de ampliar o entendimento sobre quais condições ou fatores poderiam contribuir para a existência ou o fomento do processo de escuta por parte das professoras.

A pretensão de problematizar a questão não objetiva construir uma resposta em termos prescritivos, mas acenar com possibilidades de delineamento da reflexão sobre alguns dos aspectos presentes no cenário educativo que podem contribuir para a potencialização do processo de escuta das crianças. Não há, nesse sentido, o intuito de esgotar o debate concernente à questão, mas sim aprofundá-lo, considerando os dados coletados na pesquisa de campo.

O primeiro indicativo que pode ser elencado diz respeito à disponibilidade do adulto em escutar as crianças. Disponibilidade não casual, mas intencional, pautada em uma concepção de criança ativa, capaz, “rica”, construída pelas professoras ao longo de sua



história profissional, a partir da superação das concepções assistencialistas, como ambas as professoras sinalizam:

E quando eu comecei aqui, eu estranhei por causa do grande número de crianças, por causa dos cuidados que tinha que ter. E vim também pensando é assim... em cuidar de criança.. cuidar... cuidar, mas na vivência, eu senti, que não era só cuidar. Cuidar da higiene, e observar a criança e resguardar a parte física dela. Senti a necessidade de se ter melhor conhecimento [...], eu sentia que nós aqui trabalhando, tínhamos que proporcionar também um aprendizado, mais amplo, mais rico para as crianças, mas todo o processo é lento é demorado, é sofrido. Tem também as concepções da gente... eu tinha bastante coisa que eu pensava assim, que era muito cedo para a criança fazer... foi uma dificuldade que eu tive... Como a Maria falou, nós tivemos um diretor que pensava, nem sei se à frente dos tempos, mas ele tinha uma visão da realidade, da necessidade. Então, ele incentivou bastante a gente ver a criança como um ser que precisava de um desenvolvimento intelectual mesmo e em algumas coisas, eu consegui acompanhar, em outras eu ficava mais esperando... mas na vivência mesmo com as crianças e observando as necessidades delas. ( **Entrevista – Professora Neide**).

Logo que nós chegamos, eu percebi que era uma coisa completamente diferente, ouvia falar de creche como aquele lugar mesmo: depósito de criança, que a criança vai para passar o dia. Mas eu sempre achei que este lugar... que a criança tinha direito de trabalho de qualidade... e, independente de ser pobre ou rica... ou da idade dela, de ser bebê ou não ser, eu sempre cheguei com esta concepção [...]. E nós tínhamos um diretor que tinha esta concepção: de que aqui era um local bom para atender a população. Não era porque a população é carente que qualquer coisa servia... tinha que haver qualidade respeito e se trabalhar realmente com a criança. [...] ( **Entrevista Professora Maria**).

Os depoimentos traduzem o movimento “*lento, demorado e sofrido*” de superação da concepção assistencialista, pautada unicamente no cuidado e na guarda, e de construção de um novo paradigma de compreensão da criança, enquanto um sujeito de direitos, um ser capaz e repleto de potencialidades. Nesse processo, as professoras destacam a observação, bem como a vivência junto às crianças, além da figura do diretor como um líder formativo, como fomentadores desse processo de transformação.

No cenário educativo, pode-se supor que tais aspectos fecundam-se mutuamente, à medida que a prática vivenciada e refletiva pelas professoras é validada pela gestão da unidade. Aspecto indicador de que tais concepções não são gestadas e vividas, unicamente, no âmbito da docência individual, mas que constituem princípios partilhados pelo coletivo de profissionais na unidade e, como evidenciam os dados levantados pela pesquisa de campo, estão sistematizadas em seu Projeto Político Pedagógico.

Na consolidação dessas concepções, a formação permanente constitui um outro eixo importante a ser considerado, no tocante ao entendimento das condições favorecedoras do processo de escuta das vozes infantis. As professoras destacam como, ao longo da história profissional, a necessidade de estar em constante formação contribuiu para a construção de novos olhares sobre a educação e as crianças.

E quando a gente ainda estava na Secretaria do Bem estar Social, né? Era mesmo o que se pedia da gente, era isto, cuidar, e resguardar, dar um bom alimento, permitir que a criança brincasse... brincar, brincando simplesmente, sem ver a importância deste brincar. Mas antes de passarmos para a Educação já foi... começamos a saber que era necessário estudar ter uma formação, ter mais desenvolvimento para poder muda.. **(Entrevista Professora Neide)**.

[...] tinha uma diretora, a Jaqueline, que ela incentivou muito as pessoas a perceberem que a coisa era além. Mesmo antes, quando a gente ainda era do Bem estar Social ela falou muito para as meninas que não tinham magistério: Vocês têm que estudar, vocês tem que ir, se formar. E elas foram... incentivou muito cobrou mesmo. Tinha até gente que achava que era uma cobrança, depois viu que era uma necessidade mesmo". **(Entrevista Professora Maria)**.

O incentivo, a necessidade e o desejo de qualificar-se de forma permanente, insere as professoras em outros contextos de formação como os oferecidos pela Prefeitura do Município de São Paulo, por ocasião da integração efetiva das creches – que passaram a ser denominadas CEIs (Centro de Educação Infantil) – à Secretaria Municipal de Educação<sup>48</sup>. Os programas de formação oferecidos através do *ADI Magistério*<sup>49</sup> e do *PEC-Município*<sup>50</sup>, sinalizam a importância das políticas públicas, elaboradas no nível macro, valorizarem o profissional e a educação da infância. Sobre tais formações as professoras destacam:

O curso de ADI Magistério foi excelente, eu acho que foi muito, muito... eu fiz Educação Física e depois fiz a Pedagogia, o melhor foi o ADI Magistério, pelo valor [...] os professores não estavam ali transmitindo um saber, um conhecimento, eles estavam vendo a nossa vivência, em cima da nossa prática, daquilo que a gente fazia. **(Entrevista Professora Maria)**.

Eles fizeram a gente reconhecer o quanto da teoria a gente tinha na nossa prática e não tinha conhecimento desta teoria. Eles fizeram a gente valorizar realmente o nosso trabalho e conseguir também pôr no papel nossas vivências. **(Entrevista Professora Neide)**.

Tais considerações reiteram a importância e a necessidade das formações docentes serem fundadas no princípio da indissociabilidade da teoria e da prática, assumindo o pressuposto da qualificação da ação educativa através do exercício, pleno e significativo, da reflexão sobre o fazer pedagógico. Em conformidade com esse princípio, Freire (1978, p. 65) afirma: “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O

<sup>48</sup> A partir da publicação da LEI 13.326 de 2002, que define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada no Diário Oficial do Município em 13 de fevereiro de 2002.

<sup>49</sup> Cursos na modalidade normal em nível médio, oferecido pela Prefeitura do Município de São Paulo em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

<sup>50</sup> Curso superior em pedagogia.

pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado”.

Tais princípios fundamentam e são evidenciados não só nas formações externas ao CEI, mas também nos encontros coletivos de formação permanente vivenciados no âmbito da própria unidade pesquisada. Encontros que foram especialmente fomentados após a criação, em 2003, do cargo de Coordenador Pedagógico<sup>51</sup>, até então inexistente no quadro de profissionais dos CEIs. A chegada desse novo profissional no interior da unidade redimensionou a formação permanente, garantindo espaços formativos no cotidiano da jornada do professor.

Não tinha um Coordenador então, quando a gente teve um Coordenador, [...] aqui, isto pra nós foi um grande impacto, veio assim direcionar o nosso trabalho [...] Veio dar... como vou dizer... a gente conseguiu enxergar o trabalho da gente, dar visibilidade àquilo que a gente fazia, colocar em palavras e teorizar aquilo que era feito. (**Entrevista Professora Maria**)

Considerando os dados da pesquisa de campo, que inclui a observação de alguns encontros de formação coletiva no âmbito da unidade<sup>52</sup>, percebe-se que tais momentos configuram-se como importantes espaços de diálogo entre os professores e demais profissionais da unidade. Para além da pertinência e necessidade do momento de estudo coletivo, as formações observadas constituem espaços de problematização de contextos educativos, socializados pelas professoras, através dos quais são aprofundadas e discutidas as diferentes dimensões da jornada educativa.

Verifica-se, assim, que os momentos de formação constituem espaços de diálogo e de escuta entre os profissionais da unidade e, sobretudo, de valorização da voz docente. Estes aspectos favorecem, e, portanto, podem contribuir notadamente, para a consolidação de relações mais democráticas e horizontais, envolvendo todos no pensar coletivo e na definição dos propósitos da unidade educativa. (HARGREAVES, 1998). A garantia do direito à voz dos docentes e a consideração de suas proposições na constituição da jornada educativa podem ser indicadores importantes do fomento de tais princípios, também na relação adulto/crianças e, por conseguinte, na articulação mais intensa das vozes infantis com os diferentes contextos educativos.

---

<sup>51</sup> A partir da publicação da LEI N° 13.574, de 12 de maio de 2003, que dispõe sobre a transformação e inclusão, no quadro do magistério municipal de educação, os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências, publicada no Diário Oficial do Município em 13 de maio de 2003.

<sup>52</sup> A formação dos professores da unidade é constituída de cinco horas de formação semanal, sendo 3 horas coletivas (congregando o grupo de docentes), e duas horas individuais.

Pode-se supor, nessa perspectiva, que a formação permanente, nos moldes vivenciados pelas professoras, contribui não só para o processo de qualificação da prática, mas também para a valorização do trabalho docente e, conseqüentemente, elevação da auto-estima das professoras.

Outro indicador que se agrega a esta reflexão diz respeito à apropriação da documentação do processo educativo como um instrumento sistematizador e revelador das vozes polifônicas das crianças, instrumento este que permite ampliar o olhar e escuta em relação às crianças a fim de perceber “*o que ela tá pedindo*”:

Maria: Você vê né, uma coisa que a gente tinha na época que não era da Secretaria da Educação, a gente não se preocupava em fazer registro. O registro que a gente fazia era assim: a criança passou bem, a criança vomitou, a criança não dormiu, teve febre aquela coisa...

Neide: Do cotidiano...

Maria: E não se preocupava em fazer aquele registro de como era, do olhar para a criança, (...) tá olhando **para ela, ver o que ela tá pedindo**.

Neide: A gente não acompanhava o desenvolvimento da criança, não registrava e, na verdade, observava como uma coisa muito natural, que é natural, mas... a gente não tinha... não valorizava os avanços. Como a criança estava aprendendo e se desenvolvendo e como compartilhar com o outro. Estes registros, quando eles são relidos, dá uma clareza para gente do que poderia ter até tomado outro rumo, algumas coisas, com uma intervenção diferente. Talvez, tenha passado algum momento que poderia ter sido mais rico e que não houve intervenção alguma... nós só deixamos acontecer... (**Trechos da entrevista concedida pelas professoras - grifos nossos**).

A disponibilidade em ver, escutar e compreender os pedidos das crianças imprime marcas significativas, não só no processo de documentação pedagógica, mas também nas características do planejamento da ação educativa. Uma das principais influências da consideração das vozes infantis diz respeito à ruptura com o formato do planejamento pré-determinado e concebido a priori pelo docente. Aspecto que significa a superação de um planejamento “*cheio de conteúdos*”, que tem como eixo “*um eu, e não a criança*” real.

Neide: [...] a gente não pode chegar aqui e ter um planejamento cheio de conteúdos, enxergando um eu, e não a criança, né? Então, o que a gente faz hoje. A gente observa esta criança, nós fizemos filmagens das crianças dentro deste espaço pra ver o que a gente tinha, o que não tava legal, a gente tem que estar ampliando esta experiência desta criança, então precisa modificar. E o que precisa ser modificado?

Maria: E, não deu certo, precisa mais um pouco, vamos dar mais pistas... até que ... então, não é um planejamento fechado [...] Primeiro eu tenho que observar e conhecer esta criança. E respeitar as experiências trazidas pelas crianças. Aquilo que ela traz do meio cultural, da família dela, do convívio social que ela tem com a família. Estar respeitando isto.

Neide: É uma coisa ampla.

Maria: Não é uma camisa de força [...].

Neide: E é na observação das crianças. Porque nosso planejamento tem muito isto de observar e ver as necessidades das crianças, e é nesta observação que a gente consegue ver as particularidades.

**(Trechos da entrevista concedida pelas professoras).**

Percebe-se, assim, que o planejamento é concebido como um instrumento constituído a partir do diálogo com as crianças, a cultura e a família e não como uma *camisa de força*, instrumento que favorece a compreensão e a incorporação das vozes infantis à medida que considera as particularidades e as necessidades das crianças reais. Ostetto (2000, p.190) reitera essa questão ao afirmar:

[...] elaborar um planejamento bem planejado, no espaço da educação infantil significa entrar em relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura da busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças.

A necessidade de conhecer as crianças converge com outro indicador, capaz de potencializar e favorecer a escuta das crianças: a disponibilidade das professoras em estar junto delas.

Destaca-se, nessa perspectiva, a disponibilidade das professoras em brincar com as crianças, nos mais diferentes momentos da jornada educativa, como parceiras de “jogo”. (MALAGUZZI, 1999).

Concernente a essa questão, foram variados e constantes os momentos onde se observou a disponibilidade das professoras em brincar junto às crianças, desprovidas de qualquer intencionalidade de direcionar a brincadeira. As professoras se colocavam como parceiras brincantes que também usufruíam dos contextos, seja das brincadeiras de casinha, onde participavam embalando os bebês, fazendo comidas ou sendo servidas pelas crianças, que sempre buscavam a aprovação dos “pratos” que preparavam, seja nas brincadeiras de carrinho, com brinquedos de montar e encaixar, no parque, dentre outros.

Esses episódios contavam com um adulto parceiro, sem a pretensão de exercer um intervencionismo pautado em uma relação autoritária e unidirecional de conduzir a brincadeira. As crianças, por conseguinte, pareciam habituadas com a parceria das professoras, pois as integravam com muita naturalidade nas brincadeiras, sendo comum o convite das crianças para que elas compusessem o contexto brincante que estavam

construindo: - *Professora, vem brincar de cavalinho comigo? - Você (referindo-se à professora) também não vai brincar com água? Você não cabe na banheira?* (João)

Tais circunstâncias compõem um contexto comunicativo e relacional que não só oferece sentido ao diálogo estabelecido, mas também o fomenta. Segundo Hoyuellos (2006), a comunicação é confiada a uma pluralidade de linguagens que nascem, certamente, da ação verbal, mas a mesma é muitas vezes sustentada, composta, contaminada e enriquecida por uma série de atos comunicativos que acompanham a palavra.

Se estamos de pé, ou se estamos sentados, se estamos perto ou longe, se usamos as mãos ou não. A comunicação muda. A comunicação muda se o tom da voz sobe, se os olhos participam ou não. [...] A comunicação não depende somente do que se transmite, mas essencialmente e, sobretudo, da capacidade de estabelecer uma escuta recíproca. (HOYUELLOS, 2006, p.55).



Figura 21 - Professora e crianças brincando

A consolidação da escuta recíproca é, certamente, fomentada pela intensa integração e pelo exercício da comunicação que também corrobora para o estabelecimento de uma relação de cumplicidade entre professoras e crianças. Cumplicidade que favorece, substancialmente, os processos de diálogo e, por conseguinte, de escuta e consideração das vozes infantis por parte das professoras, que alimentam e são alimentadas pela relação dialógica estabelecida com as crianças. Processo que também pode constituir um indicativo, um fomento, na organização de práticas educativas significativas, pautadas na escuta das crianças.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As coisas das crianças aprendem-se ficando com as crianças.

Malaguzzi

O desenvolvimento da presente pesquisa, empenhada em compreender as articulações entre as “vozes das crianças” e os diferentes contextos educativos que compõem a jornada de um espaço coletivo de educação infantil, possibilitou o desvelamento das diferentes marcas que a consolidação desse diálogo imprime no cenário educativo.

Marcas que desconstroem muitos princípios e concepções que balizam a pedagogia transmissiva e reiteram a importância e a validade da construção de uma ação pedagógica pautada nas relações, na participação e no diálogo entre crianças e professores.

Indubitavelmente, a escuta e a consideração das vozes infantis, seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja no âmbito da construção de práticas educativas, constitui um desafio para pesquisadores e professores.

O enfrentamento desse desafio parte do princípio de que as crianças sempre têm algo a dizer e, sobretudo, possuem o direito de dizê-lo (CRUZ, 2008b), o que implica na ação premente de trazer à luz as vozes infantis, tarefa tão complexa quanto necessária. Sarmiento (2007, p. 25) lembra uma história contada por Walter Benjamin, que corrobora e elucida o desafio de tornar visíveis as vozes das crianças.

Um bêbado procurava afanosamente sob um candeeiro uma moeda que perdera. Perguntado onde tinha deixado cair, respondeu que havia sido algures sob a sombra; mas procurava-a ali, sob o candeeiro, não porque ela lá estivesse, mas porque só aí havia luz e esta era condição para achar.

Tal imagem fornece pistas para pensar no processo histórico de ocultação das vozes infantis, que sob a luz do candeeiro *adultocêntrico*, tem suas potencialidades encobertas pela sombra, tornando-se *invisíveis* à escuta do adulto. A imagem é complementada por Sarmiento (2007 p. 25) que afirma:

O que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo aquilo que a ciência (ainda?) não pode alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento, mesmo que esteja ali, ao lado, como moeda escondida pela escuridão redobrada pela luz vizinha.

A contraposição entre luz e sombra reitera a necessidade de tornar previsível o *achamento* das vozes das crianças, tantas vezes esquecidas na escuridão, mas que, resistentes às tentativas de silenciá-las, fazem-se presentes, embora nem sempre ouvidas. Em outras

palavras, não se trata de “conceder” a palavra às crianças, pois essas, contrariando o sentido etimológico do termo “infans” (aquele que não fala), sempre criam formas verbais e não verbais de traduzir e expressar seus pensamentos, desejos, necessidades, intenções, sentimentos e expectativas.

O que está em jogo, portanto, não é a falta ou a inabilidade da fala das crianças, mas da escuta dos adultos, incapazes de captarem a polifonia das vozes infantis e reconhecer seu real significado. Considerar a necessidade premente de escutar as crianças significa, nessa perspectiva, construir um caminho que não se restrinja à área iluminada, mas avance pelas sombras, a partir da consideração efetiva das vozes infantis nos diferentes contextos educativos e sociais, fomentando a construção de novos saberes, não *sobre* as crianças, mas *com* as crianças. (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 ; ROCHA, 1999).

Neste estudo foi possível compreender a complexidade e a sutileza da experiência de escutar as crianças e considerar os elementos dessa escuta, que são, certamente, princípios fundamentais da elaboração e transformação das práticas e contextos educativos. Escuta que, vivenciada no cotidiano da jornada educativa, contribui para a ressignificação das práticas e das relações estabelecidas entre professor-criança, bem como para o redimensionamento das concepções que as balizam.

Concernente a essa questão, os dados da pesquisa de campo revelam a capacidade infantil, desde a mais tenra idade, de expressar-se utilizando suas múltiplas – ou “cem” – linguagens. De forma espontânea, inventiva, inusitada e por vezes surpreendente, as crianças falam através dos gestos, olhares, expressões, palavras, desenhos, silêncios, envolvimentos, distanciamentos e brincadeiras, fato que corrobora e evidencia as inúmeras potencialidades da criança, real, concreta, viva, contextualizada, constituída e construtora de história e cultura.

A vivência plena das capacidades infantis e de suas inúmeras formas de expressão alimenta e é alimentada pela relação estabelecida entre criança e professor, que proporciona e fomenta participações dialógicas na prática cotidiana. Aspectos que exigem do professor o desenvolvimento da capacidade de constituir-se um observador ativo, um ouvinte atento às vozes presentes no contexto educativo.

Considerando-se os dados relativos à ação das professoras que participaram da pesquisa, fica evidente que a disponibilidade em escutar as crianças não constitui um princípio, ou uma necessidade, dada a priori. Trata-se de uma construção, árdua e desafiante, que pressupõe a superação de muitas concepções tradicionalmente presentes no campo da educação infantil. Nota-se, através dos depoimentos obtidos, que o movimento de escutar as crianças transforma a construção histórica da ação docente, à medida que crianças e



professoras percebem-se como co-participantes, parceiras e co-construtoras de um processo de aprendizagem colaborativo.

Conclui-se, nesse sentido, que a descentralização do papel docente, destituído de seu caráter controlador, transmissivo e direcionador da ação infantil, potencializa a escuta das crianças. Ao oportunizar uma diversidade de contextos e materiais que permitem às crianças escolherem seus campos de ação, experiências e construção de brincadeiras, as professoras usufruem da possibilidade de terem mais tempo para intensificar as relações com as crianças, dar atenção individual, fomentar o diálogo, observar, registrar e documentar.

Nesse cenário, a construção da relação de empatia e cumplicidade, observada entre crianças e professoras, favorece e fomenta não só as oportunidades de escuta e diálogo, mas a construção de novas e significativas situações de aprendizagens. Desta forma, nota-se que o processo de escuta das crianças redimensiona a relação professor-criança, superando a posição hierarquizada – preconizada pela pedagogia transmissiva – para inserir-se em um processo onde adultos e crianças constituem-se em aprendizes e compartilham o protagonismo da ação educativa (MALAGUZZI, 1999; OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2008a; HOYUELOS, 2009 e 2006).

Reitera-se, portanto, a importância de consolidar o papel do professor como parceiro que acolhe, encoraja, desafia, questiona, inquieta, que media a relação das crianças com o mundo da cultura e com elas vivencia situações significativas de aprendizagem que consideram, respeitam e valorizam a vozes e saberes infantis.

Contudo, outro dado que merece destaque diz respeito à necessidade de compreender a escuta das crianças enquanto um princípio da construção das práticas educativas, que permeia todos os contextos e relações estabelecidas, não constituindo, portanto, um processo episódico ou fortuito.

As evidências desveladas pela pesquisa corroboram com esse pressuposto, que se traduz na constante disponibilidade de escuta das professoras, na predisposição de ambas em interpretar as atitudes e as mensagens infantis, legitimando-as e inserindo-as na recondução das práticas educativas, bem como na construção do processo de documentação pedagógica, a partir de uma perspectiva reflexiva, que qualifica e transforma a prática pedagógica.

A defesa da importância de incorporar a escuta das crianças como elemento constituinte da elaboração dos contextos educativos pode ser considerada utópica, tendo em vista as concepções tradicionais que ainda balizam o trabalho desenvolvido, em uma parte considerável, dos espaços coletivos de educação infantil, na atualidade.

Contudo, os dados que emergiram da pesquisa de campo em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a investigação, constituem um anúncio, ao retratar um contexto educativo real e complexo, que se desafia a incorporar a escuta das crianças na jornada educativa. Um contexto que compreende que as crianças possuem plenas condições de indicar e construir novas possibilidades de caminhos e de contribuir para a redefinição dos processos educativos, tendo o professor como parceiro e co-construtor das trajetórias da aprendizagem.

Certamente, trata-se de um desafio que necessita ser fomentado, não só no âmbito da construção dos contextos educativos ou no interior das unidades de educação infantil, mas também, de forma mais ampla e coletiva, ser incorporado nas discussões das políticas públicas que balizam o sistema educativo para a infância a fim de que esse garanta o direito à voz das crianças.

Como assinala Hoyuelos (2009), abraçar o desafio de escutar as crianças, e lutar por sua efetiva consolidação, trata-se de um processo que provê de dignidade professores e crianças:

A escuta dota de dignidade tanto os professores como as crianças. Não há nada mais digno para um professor do que se sentir aluno. E não há nada mais digno para a criança do que se sentir escutada e apreciada sem ser julgada. Porém a escuta, para Lóris, não pode ser convertida em uma moda ou mera anedota. Significa, como responsabilidade ética, estar disposto a transformar a prática educativa, como consequência da própria escuta. (HOYUELOS, 2009 p. 329 - tradução nossa).

Com tais considerações deseja-se, por fim, que os princípios discutidos neste estudo de caso fomentem a busca de novos caminhos e pesquisas que desvelem as vozes infantis, desvelem sua polifonia, significado e importância, e abracem o desafio de qualificar o caminho investigativo com o intuito torná-lo, ainda que pelas sombras, inquieto, persistente e a favor das crianças.

Nesta jornada, o compromisso com a visibilidade das vozes infantis e sua fundamental importância na composição do cenário educativo não se restringe ao campo científico ou pedagógico. Busca também fomentar um olhar mais amplo, que convoca o compromisso coletivo da sociedade com a construção de saberes que possam contribuir para a transformação social e para a extensão e consolidação dos direitos infantis, a fim de que as crianças usufruam, efetivamente, da infância com dignidade e respeito.

Ao fim, segue uma frase dita por um menino, há mais de duas décadas, mas que permanece atual e desafiadora.

É gozado... há feministas e machistas, há ecologistas e comunistas, há socialistas e nacionalistas, há capitalistas e outros. Só não há criancistas, que é muito importante. Mas, para isto acontecer, é preciso que as crianças, ao crescer, se lembrem do que é ser criança, que todos acham que é boba, burra e fraca, que não entra em cinemas, não pode ver o avô e outros parentes no hospital. Essa é a criança de hoje. Talvez isso mude depois.<sup>53</sup>

Talvez, a proposta de valorização da escuta das crianças, em todas as dimensões sociais e em especial nas unidades coletivas de educação infantil, possa contribuir para a mudança do contexto expresso, e para a consolidação real e efetiva do desejo dessa criança que, certamente, é também o de tantas outras que vivem a infância na atualidade.

---

<sup>53</sup> Paulo – 11 anos (em 1983), fragmento de redação publicado na Folha de São Paulo, 30/05/1985, p.27, apud MARCELLINO, 1990, p. 53

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: **Dossiê sociologia da infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade**, 91, Volume 26, Maio/Ago. 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AZEVEDO, A. M. L. C. **Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. Tese (mestrado) Braga Universidade do Minho, 2009

AZEVEDO, A; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

ARAÚJO, S ; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

BARBOSA, M.; HORN, M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. **Poeminhas pescados numa fala de João**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, S. (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOLÍVAR, A. A escola como Organização que Aprende. IN: CANÁRIO,(org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto/PT: Porto Editora, 2003.

BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 134-149 p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº 8069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL, CNE/CEB, Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009 - **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. DF: Senado, 2009

BRASIL, CNE/CEB Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF Senado, 2009. Seção 1. 18 p.

BRUNER, J. **Realidade mental. Mundos possíveis**. Porto Alegre. Artmed. 2002

BÚFALO, J. M. P.. **O imprevisto previsto**. In: Revista Pro-posições, São Paulo: UNICAMP/FE, 1999. 119-131 p.

CERISARA, A. B. Referencial **Curricular Nacional para a Educação Infantil com Base no Contexto das reformas**. IN: Educação e Sociedade, Campinas, V.23, N.80, setembro 2002. 329-348 p.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. V.26, n 91 campinas CEDES 2005. 443-464 p.

CRUZ, S. H. V. A qualidade na educação infantil, na perspectiva das crianças .In: OLIVEIRA –FORMOSINHO . **A escola vista pelas crianças**. Porto/Pt: Porto Editora, 2008a.

CRUZ, S..H.V.(org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.b

CRUZ, S. H. V. da “Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca de sua experiência educativa” In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd** – GT de “Educação infantil 0 a 6 anos”, 21 - 24 de novembro de 2004.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Pt: Porto Editora.2001 .

DELGADO , A.; MULLER F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n 125, 2005. 161-179 p.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 159-175 p.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, A. L. G. de; MARTINI, Z. de B.F. de M.; PRADO, P. D.(Orgs)- **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002.

FARIA, A. L. G. de. Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 277- 292 p.

FARIA, A. L. G. de . A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**. v.20 n.69 Campinas dez. 1999.

FARIA, A. L. G. de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 119-142 p.

FERREIRA, M. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In SARMENTO, M. J., CERISARA, Ana B. (orgs) **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. 55-104 p.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2007). Anónimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. e PINAZZA, M. (2007) **Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Ed.

FORMOSINHO, J. **Currículo Comum: pronto-a-vestir de tamanho único**. Lisboa: Pedago. 2007

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (12ª. Edição: 2002).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?** Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, set. 1978

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

FULLAN, M; HARGREAVES, A . **Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GALARDINI A.; GIOVANNINI, D. Pistóia : Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.105 -116p.

GANDINI; EDWARDS. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ, A.P. O Pensamento Prático do Professor : a formação do professor como um profissional reflexivo. IN : NÓVOA, A.(coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa/PT: Dom Quixote. 1995.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudanças - o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna**. Lisboa/Pt: Mac Graw Hill. 1998.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat. 2006.

HOYUELOS, A. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat. 2009.

KISHIMOTO, T. M. . Encontros e desencontros dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. 107-116 p.

KISHIMOTO, T. M. . O Brincar e a Linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 49-73 p.

KORCZAC, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus. 1986.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.



KRAMER, S. .Infância cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **As crianças de 0 A 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAEVERS F. **Defining and assessing quality in early childhood education** (Studia Paedagogica, No. 16). Leuven, Belgium: Leuven University Press, 1994.

LANKSHEAR, C; KNOBEL M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008

LINO, D. O projeto de Reggio Emília: uma apresentação. In: FORMOSINHO. J. (org.) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto editora, 1998. 93-135 p.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.59-104.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação** . Campinas: Papyrus. 1990

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Enfoque histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0-10 anos. In: **I Conferência internacional: o enfoque histórico-cultural em questão**. (Anais eletrônicos). Santo André, 2006. pp. 89-102. Disponível em: <http://www.historicocultural.ufsc.br>, Acesso em: 18/03/2010

\_\_\_\_\_. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP- Campus de Marília**, v. 9, n. 2, 2000. 83-93p.

\_\_\_\_\_. et.al. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 01/06/2010

\_\_\_\_\_. et.al. **A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**, 1996. Tese (doutoramento em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos , 1996.

\_\_\_\_\_. et.al.. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In FARIA, A.L.G e MELLO, S.A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 23-40 p.

MOSS, P. “Para além do problema com a qualidade”. In: Machado, M.L.A.de. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MUNIZ,L. “Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural” .In KRAMER et al. (org.) **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008a.

OLIVEIRA- FORMOSINHO J , FORMOSINHO, J. “A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante”. In MÁXIMO-ESTEVEVES, L. “**Visão panorâmica da investigação –acção**”. Porto Editora, 2008b.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. **Supervisão e educação da infância**. Universidade do Minho. Instituto de Estudo da Criança. Novembro de 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAUJO, S. B. **Entre o risco biológico e o risco social: um estudo de caso**. Educ. Pesquisa. 2002, vol.28, n.2, pp. 87-103. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a07v28n2.pdf>. Acesso em: 07/09/2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1998a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1998b, 51-85 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso.** Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.(orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. IN. OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Atmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Atmed, 2007.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, São Paulo: Papirus. 2000.

PARENTE, M. **Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem.** Tese (Doutorado) Braga Universidade Do Minho, 2004.

PINAZZA, M. A. . “Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de prática escolarizantes”. In: FARIA, A.L.G. & MELLO, S.A.. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** 1a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., 85-100 p.

PINAZZA, M. A. . A educação infantil em suas especificidades. In: GERALDI; RIOLFI; GARCIA. (Org.). **Escola viva.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 371-385 p.

QVORTRUP, J. Crescer na Europa: horizontes atuais sobre os estudos sobre a infância e juventude. In: CHISHOLM, Lynne ET AL. (Eds) **Growing up in Europe.** Berlin/ New York: De Gruyter, 1995, p. 7-19

QVORTRUP, J. Nove teses sobre infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, 1993. 11-18p.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, C. “Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental” in GANDINI, L; EDWARDS, C. (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social In: EDWARDS, C. ; GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 113- 122p.

ROCHA, E. C. A Pesquisa Em Educação Infantil No Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas,1999.

SÃO PAULO ( Município ).Orientação Normativa 01/2004. Construindo um Regimento da Infância de 04/12/2004. Diário Oficial do Município (suplemento) São Paulo, 2004

SARMENTO, M. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. IN VASCONCELOS, V. e SARMENTO M.J. (org). **Infância (In) Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.,25-49 p.

SARMENTO, M.J. **Visibilidade Social e Estudo da Infância**, RJ: Ed. Vozes, 2006.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. V 26, n91. Campinas: CEDES, 2005. 361-378 p.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, N.F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças** . In: Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology Amesterdão, 16-20 Agosto 2004-02-09 Disponível em [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf). Acesso em 14/12/2008

SOARES, N. F. **Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida-representações, práticas e poderes.** Tese de doutoramento em estudos da criança. Braga. Universidade do Minho, 2005.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

STAKE, R.E. **Investigación com estúdio de casos.** 2 ed. Madrid. Morata, 1999.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 1997

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona. Critica, 2000.

YIN, R.E. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A

---

### **Roteiro da entrevista**

1- Conte um pouco (de forma sintética) sobre o histórico profissional.

2-Como e, em que momentos, as práticas educativas são planejadas ?

3-Que elementos são considerados neste planejamento?

4-O imprevisto é acolhido no planejamento? De que forma?

5-Que marcas as crianças imprimem no planejamento?

6-Na sua opinião, que ações promoveram a presença e a participação efetiva das crianças nas práticas educativas? Em que momentos você acredita que isso não aconteceu?

7-O ato de planejar sofreu modificações no decorrer deste ano? Quais?

8-Quais as principais características do agrupamento de 2009?

9-Quais as principais conquistas no trabalho deste ano, junto às crianças?

## APÊNDICE B

---

---

### Entrevista com as Professoras<sup>54</sup>

Renata (pesquisadora): Inicialmente, gostaria que vocês contassem, um pouco, de forma sintética, o histórico profissional de vocês.

Maria: Foi através de um concurso, um concurso público em 1990, 90 ou 91 houve um concurso, foi na gestão da Erundina do PT. Era um concurso que não exigia uma escolaridade específica, *né* Neide?

Neide: Isto.

Maria: *Tô* falando Neide, pois nós duas passamos por isto juntas, pelo mesmo concurso. Logo nós fomos chamadas, e nós pegamos o CEI inaugurando, só existia o prédio, era tudo novinho, Diretor novo, gente nova, alguns profissionais vieram removidos, mas muito pouco, um, dois ou três ADIs. ADI (Auxiliar de desenvolvimento infantil), na época já era ADI, não era mais pajem, mas também a escolaridade era de 4<sup>a</sup> série. E foi assim que a gente chegou aqui, eu e a Neide, a mesma história para chegar. Aí, profissionalmente, eu tenho formação em Educação Física e eu já trabalhava há alguns anos no Estado, trabalhei fora de São Paulo, em Rondônia, como professora de Educação Física. Logo que me casei, eu fui embora. Chegando lá, prestei concurso e lecionei lá. Depois retornei em 1990 para São Paulo e, aí, iniciei no Estado, com Educação Física. Só que eu não era efetiva, eu era contratada de forma temporária, aí eu fiquei sabendo deste concurso da Prefeitura, para trabalhar com criança pequena que, na verdade, é a faixa que eu sempre gostei, de crianças pequena. Trabalhei com Educação Física, só que educação Física tem aquela característica do lazer, então todo mundo gosta... quando não gosta é porque é muito tímido, e tal. A Educação Física era uma coisa bem... eles tinham uma relação comigo, os alunos, bem de camaradagem *né*, mas na verdade a faixa que eu gosto de trabalhar era a faixa das crianças pequenas, na criança menores. Aí

---

<sup>54</sup> Ambas docentes assinaram um termo de autorização para o uso da entrevista como material da presente pesquisa. O documento original, com as assinaturas, estão à disposição, em posse da pesquisadora.

fiquei sabendo do concurso, prestei e vim pra cá, não sabia o que era para fazer. E a grande maioria não sabia o que era para fazer. Sabia que a gente ia trabalhar com berçário, com bebê, então a gente veio em uma expectativa do novo. Aquela expectativa do novo, o que será? Logo que nós chegamos eu percebi que era uma coisa completamente diferente, ouvia falar de creche como aquele lugar mesmo: depósito de criança, que a criança vai para passar o dia. Mas eu sempre achei que este lugar... que a criança tinha direito de trabalho de qualidade...e, independente de ser pobre ou rica ...ou da idade dela, de ser bebê ou não ser, eu sempre cheguei com esta concepção, que a minha amiga, Neide, também chegou com esta concepção. E nós tínhamos um diretor que tinha esta concepção: de que aqui era um local bom para atender a população. Não era porque a população é carente que qualquer coisa servia... tinha que haver qualidade respeito e se trabalhar realmente com a criança. E ....tô aqui desde 1992, ingressei em 06/02/1992, nunca sai daqui deste CEI, e já passei por várias gestões, vários partidos e estamos aqui, era isto *né?*

Neide: Eu, na verdade, vim de uma área bem diferente, vim do comércio. Eu trabalhava em loja, em supermercado, e aí eu prestei concurso pro Estado, eu comecei como servente então ... porque eu não tinha escolaridade, não tinha formação, eu tinha só até o quarto ano primário. E então, eu fui trabalhar no Estado em 1985, como merendeira e comecei a estudar, prestar concurso fazendo provas de eliminação de matérias pelo Estado. Fiz Telecurso, estudei um pouco pela TV, e também por livros em casa e fui fazendo provas e eliminando matérias e quando apareceu este concurso, não exigia também escolaridade e, eu na verdade, vim porque eu estava em um lugar trabalhando muito, ganhando pouco e era uma oportunidade de trabalhar com crianças menores que, para mim, era mais tranquilo e também ganhar mais. Então, eu prestei o concurso e vim trabalhar aqui, e pra mim era uma novidade boa porque eu queria trabalhar com criança menor mesmo, não ficar naquela agitação tão grande da escola, trabalhar com adolescentes ... E quando eu comecei aqui, eu estranhei por causa do grande número de crianças, por causa dos cuidados que tinha que ter. E vim também pensando é assim..em cuidar de criança.. cuidar... cuidar, mas na vivência, eu senti, que não era só cuidar. Cuidar da higiene, e observar a criança e resguardar a parte física dela. Senti a necessidade de se ter melhor conhecimento de, a gente... eu sentia que nós aqui trabalhando, tínhamos que proporcionar também um aprendizado, mais amplo, mais rico para as crianças, mas todo o processo é lento é demorado, é sofrido. Tem também as concepções da gente... eu tinha bastante coisa que eu pensava assim, que era muito cedo para a criança fazer ...foi uma dificuldade que eu tive... Como a Maria falou, nós tivemos um diretor ele pensava, nem sei se



à frente do tempo, mas ele tinha uma visão da realidade, da necessidade. Então, ele incentivou bastante a gente ver a criança como um ser que precisava de um desenvolvimento intelectual mesmo e em algumas coisas, eu consegui acompanhar, em outras eu ficava mais esperando... mas na vivência mesmo com as crianças e observando as necessidades delas. A criança pede pra gente, ela mostra, se ela já alcançou um patamar se ela quer mais, então, a gente vai aprendendo junto. E quando a gente ainda estava na Secretaria do Bem estar Social, né? Era mesmo o que se pedia da gente, era isto, cuidar, e resguardar, dar um bom alimento permitir que a criança brincasse...brincar, brincando simplesmente, sem ver a importância deste brincar. Mas antes de passarmos para a Educação já foi...começamos a saber que era necessário estudar ter uma formação, ter mais desenvolvimento para poder mudar

Maria : tinha uma diretora, a Jaqueline, que ela incentivou muito as pessoas a perceberem que a coisa era além. Mesmo antes, quando a gente ainda era do Bem Estar Social, ela falou muito para as meninas que não tinham magistério: Vocês têm que estudar, vocês tem que ir, se formar. E elas foram... incentivou muito, cobrou mesmo. Tinha até gente que achava que era uma cobrança, depois viu que era uma necessidade mesmo. Porque logo depois veio o ADI Magistério. Eu mesma fiz o ADI Magistério, porque eu tinha Educação Física mas não tinha o magistério. Eu estava fazendo a Pedagogia, mas eles acharam que eu tinha que ter o magistério. Quando eu estava terminando o magistério, eles aceitaram a minha Pedagogia, mas isto era em outubro só que ai já estava no final . O curso de ADI Magistério foi excelente, eu acho que foi muito, muito..eu fim Educação Física e depois fiz a Pedagogia, o melhor foi o ADI Magistério, pelo valor , pela ... os professores não estavam ali transmitindo um saber, um conhecimento eles estavam vendo a nossa vivência, em cima da nossa prática daquilo que a gente fazia.

Neide: Eles fizeram a gente reconhecer o quanto da teoria a gente tinha na nossa prática e não tinha conhecimento desta teoria. Eles fizeram a gente valorizar realmente o nosso trabalho e conseguir também pôr no papel nossas vivências.

Maria: Você vê né, uma coisa que a gente tinha na época que não era da Secretaria da Educação, a gente não se preocupava em fazer registro. O registro que a gente fazia era assim: a criança passou bem, a criança vomitou, a criança não dormiu, teve febre aquela coisa...

Neide :Do cotidiano...

Maria: E não se preocupava em fazer aquele registro de como era, do olhar para a criança, do olhar, *tá* olhando para ela, ver o que ela *tá* pedido.

Neide: A gente não acompanhava o desenvolvimento da criança, não registrava e, na verdade, observava como uma coisa muito natural, que é natural, mas... a gente não tinha... não valorizava os avanços. Como a criança estava aprendendo e se desenvolvendo e como compartilhar com o outro.

Maria: Mas uma coisa que eu e a Neide temos em comum e muitas outras é que, desde que a gente iniciou aqui, independente de ser Secretaria do Bem Estar ou não, da Educação ou não, que a maneira mais fácil de você trabalhar com as crianças é você conquistar esta criança afetivamente. Então, desde o início *né*, Neide? A gente mantinha uma relação afetiva com as crianças, não era aquela coisa de não pegar no colo...

Neide: não dá pra ser mecânico..

Maria: Não dá, não dava, isto independente, isto é uma coisa minha e dela (referindo-se à Neide), não dá pra ser uma coisa separada. E tem muita gente que acha que não, é difícil, a gente acha que a partir do momento que a gente cria um vínculo afetivo...Pronto! Dali para frente tudo vai ser muito mais tranquilo, não que seja fácil, mas é muito mais tranquilo.

Renata: Por diversas vezes vocês pontuaram a questão do CEI ser originalmente vinculado à Secretaria da Assistência Social. Para vocês que viveram no CEI enquanto parte da Secretaria de Assistência Social, a mudança para a Secretaria Municipal de Educação trouxe impactos para a prática do CEI?

Neide: Teve

Maria: Teve? Na prática do CEI... você acha Neide? Antes de passar pra Educação a gente já não *tava*...é...eu acho que o impacto que teve foi o fato da gente ter um Coordenador Pedagógico.

Neide: Certo, foi...

Maria: Não tinha... A gente tinha um Diretor que era Diretor, Assistente, Pedagogo, Secretário. Eu trabalhei muito tempo lá na frente com a Jaqueline. Trabalhei dez anos. Não tinha um Coordenador então, quando a gente teve um Coordenador, que a Lucia Helena chegou aqui, isto pra nós foi um grande impacto, veio assim direcionar o nosso trabalho, não é Neide? Veio dar ...como vou dizer... a gente conseguiu enxergar o trabalho da gente, dar visibilidade àquilo que a gente fazia, colocar em palavras e teorizar aquilo que era feito.

Neide: Um impacto que eu sinto, que eu reconheço, um impacto assim..tem uma cobrança, tem uma mudança... e vai ter que se fazer, então um impacto assim ... compreender que agora mudou... Então, daqui pra frente vai ter que se fazer outras coisas, então acho que este impacto que fez mexer com a gente e incentivar... quem já tinha esta visão e esta ideia, e também entra em conflito muito grande com quem era mais resistente...

Maria: Gente que existe até hoje, viu? A gente acredita que isto vai ser uma coisa que ainda vai demorar bastante tempo...

Neide: E ficamos neste movimento que vai e volta...

Maria: É cíclico, não é linear...

Renata para Neide: Você fez o PEC?

Neide: Fiz. Então, quando eu entrei no CEI tinha só até a quarta série e, como eu te falei, fui fazendo as eliminações de matérias, então eu fui fazer supletivo 2º grau porque eu não conseguia eliminar Matemática nestas provas, então eu fiz o supletivo por causa da Matemática. Então veio o ADI Magistério. Eu fiz e gostei muito, achei que exigiu bastante da gente, fez a gente acordar, mexeu muito com a gente e a partir... terminou o magistério, eu fui fazer Pedagogia na UNG (Universidade Guarulhos) eu fiz seis meses lá, e já havia esta promessa que viria a Pedagogia pela Prefeitura, mas mesmo assim eu fui fazendo, fiz seis meses... Então, saiu inscrição para o PEC, eu tranquei a matricula lá e fiz o PEC. Eu penso que para mim, o que me motivou a fazer tudo isto, em melhorar profissionalmente foi o fato de ter passado para a Secretaria Municipal de Educação, e estas cobranças... e eu também me identificar com o trabalho, reconhecer esta necessidade minha, que melhora meu trabalho e também em relação a melhorar com as crianças. Mas, eu não pensava em voltar a

estudar...porque *tava* bom, *tava* cômodo... mas, quando começam a exigir você, ou você segue, o você estaciona ou sai fora. Mas é um trabalho de muita responsabilidade que se você tiver consciência e responsabilidade, você não vai ... não vai parar no meio do caminho, se você tiver comprometido com o que você faz e não dá pra ser descompromissado com o ser humano, com a criança, com aquele que depende de você. Porque é uma fase muito marcante, muito importante na vida deles, e o papel que a gente representa na vida destas crianças é muito importante, então ele vai marcar para o resto da vida , ou pro bem ou pro mau... então, a consciência e a responsabilidade da gente tem que estar sempre presente, muito atenta.

Renata: Obrigada. Agora eu gostaria de conversar com vocês sobre as questões relacionadas ao planejamento. Como e quando é construído o planejamento de vocês? Em que momentos as práticas educativas são planejadas?

Maria : O nosso planejamento no início do ano a gente observa as crianças, o grupo, e a gente trabalha com esta coisa dos espaços, da organização dos espaços que a gente acredita, todo nosso agrupamento aqui, eu, a Neide, a Fabiana, a Gi, a gente acredita que a gente tem que criar um espaço que estimule, incentive e faça com que a criança brinque. E aí, a gente vai vendo a criança no início do ano. A criança vai chegando e vai interagindo com este espaço, com os materiais, com os brinquedos e aí, a gente vai vendo aquilo que ele trás como experiência própria e interagindo aqui. E nós fizemos o nosso plano de ação em cima da observação deles e, em cima deles interagindo aqui, com todos, os nosso espaços e as nossas propostas.

Neide: Muito importante também, no nosso planejamento, é o acolhimento. A gente se prepara para acolher estas crianças, porque é uma fase crítica, a da adaptação. Não é uma adaptação somente das crianças, mas nossa também. As crianças em um novo espaço com novas pessoas. E nós, por mais que o espaço seja esta sala, que a gente está há três anos, com as crianças novas é um novo espaço é uma nova realidade. Então tentamos ir caminhando, mesmo, o primeiro degrau é ir recebendo as crianças, acolher e dar um bom acolhimento para elas, para ir diminuindo esta sensação de insegurança e amenizar esta separação da casa, do ambiente doméstico, não estar mais com a mãe, com a família, mas estar com os educadores. Eu penso, modéstia à parte, que nós somos educadores que tentamos pôr uma afetuosidade na nossa relação com as crianças, que permite que a criança não sinta tão forte este rompimento, que ela sinta esta afetuosidade, que ela se sinta segura, acolhida. Que ela encontre outro ser

humano para receber ela, não simplesmente uma figura de um professor, de um profissional, e eu acho que a gente consegue fazer isto.

Maria: A gente vê a nossa criança chegando de forma muito tranquila ... lógico que aqui no CEI a gente vê todas as crianças chegando de uma forma tranquila. Isto, já é uma característica do CEI. Mas não existe aquela coisa da criança chegar... ela já sabe o que a espera, ela já sabe o que vai encontrar, o que ela vai poder fazer aqui, o que ela vai poder falar e este fato, hoje, a gente olha, é aquilo que eu falei para você, antigamente, há um tempo atrás, logo que a Mônica Pinazza chegou aqui, causou um conflito, porque a gente não sabia fazer planejamento, a gente não sabia fazer registro, o nosso foco estava errado... então a gente ficava, mas então o que a gente sabe? É nada? Tudo que a gente faz *tá* errado? Entendeu? Houve até um certo conflito. E aí, a gente começa a perceber que a gente *tava* errado mesmo. Que a gente não pode chegar aqui e ter um planejamento cheio de conteúdos, enxergando um eu, e não a criança, *né*? Então, o que a gente faz hoje. A gente observa esta criança, nos fizemos filmagens das crianças dentro deste espaço pra ver o que a gente tinha, o que não *tava* legal, a gente tem que estar ampliando esta experiência desta criança, então precisa modificar. E o que precisa ser modificado? *Né*, Neide..

Neide: É necessário rever , refletir...

Maria: E uma coisa, que também é difícil, é você respeitar o tempo de cada criança, às vezes a gente achava que “nossa, não deu certo”, a gente até pensava alguma coisa... “Ah! não deu certo”, porque dois ou três se interessavam e outros não. Até a gente perceber que a gente tinha que deixar mais um pouco, porque os outros também poderiam estar se interessando. Só que a gente é meio que imediatista, a gente que propor uma coisa e já quer agir. E não é bem assim então, a gente aprende que não é imediato. Que a gente tem que olhar mesmo. A gente tem que sentar e olhar. E a gente não pode dar respostas imediatas, a gente tem que esperar um pouco pra ver se eles acham as soluções. Se não achar, a gente dá pistas.

Neide: Isto...

Maria: Observa. E observa... E, não deu certo, precisa mais um pouco, vamos dar mais pistas... até que ... então, não é um planejamento fechado . Entendeu, Renata? Não é aquela

coisa, nós vamos trabalhar tal... não sei se você viu o nosso plano de ação, ele está no final do nosso diário de bordo. Você viu o nosso plano de ação?

Renata: Vi.

Maria : Então, é de acordo com as áreas de experiências. Então, é uma coisa muito...nada, nada assim...

Neide: É uma coisa ampla.

Maria: Não é uma camisa de força, entendeu?

Neide: E é na observação das crianças. Porque nosso planejamento tem muito isto de observar e ver as necessidades das crianças, e é nesta observação que a gente consegue ver as particularidades.

Maria: Veja plano de ação, área de experiência, comunicação e expressão e palavras, *né*. Então, primeiro a gente observou, depois a gente registrou.

Maria: realiza a leitura dos tópicos: “As crianças em um espaço novo, interagindo com diferentes pessoas fazem-se ouvidas de várias maneiras: chorando, gritando gesticulando, esperneando. E vão explorando, descobrindo maneiras de comunicar-se em nosso agrupamento. Gilmar, Natália e Gabriele, utilizam apenas gestos para se comunicar. Alexandre Guilherme, Miguel, Adriano e Luis falam palavras soltas, mais necessariamente não, sim e mãe. Samara, Ana Clara formulam frases e realizam diálogos.”

Maria: Então, foi isto aqui, é a identificação, a experiência e as necessidades do grupo. Então, as metas do trabalho educativo (dentro deste campo de experiências), o que a gente quer (leitura): “que desenvolvam a linguagem em um processo interativo, tirem prazer da linguagem com as histórias, poemas e músicas. Possam relatar suas vivências, comunicar idéias, pensamento e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Escolher os livros para ler e apreciá-los. Participar de variadas situações oralmente pra interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos. E expressar-se com sons estabelecendo relação com os outros.” Então era esta a nossa meta em

relação a este grupo. Como? Quais as nossas intervenções educativas e intencionalidades das ações? Então, veja (leitura) “possibilitar às crianças a experiência, nas situações de escuta, conversas e brincadeiras.” Isto é uma coisa que durante a nossa rotina... Possibilitar situações para apreciação de diferentes gêneros como: parlendas, contos, trava-línguas... A trava-língua, a gente veio usar no final, com o Rato roeu... Quando a gente percebeu que eles já estavam com uma fala mais assim... aí nossa...(leitura) “Organizar ambientes para a apreciação de matérias impressos de livros gibis , revistas.” Tudo assim, com acesso, como a gente tem a revista aqui, a gente tem os livros lá, a gente tinha mesinha, tal... “Criar situações de fala escuta e compreensão da linguagem, por meio de rodas de histórias, conversa e surpresa. Quando a gente faz a surpresa e, planejar situações não formais como buscar matérias entregar bilhetes, dar um recado... Então este aqui... aqui foi a área de experiência comunicação expressão...

Maria (mudando a página): Aqui já é tempo, objeto e natureza. Aqui já é espaço, quantidade e dimensões.

Renata: Estas áreas, vocês já tinham no planejamento?

Maria: Isto a gente já tinha. A gente tinha pelos Parâmetros Curriculares, *né*. E aí, a gente pegou em cima desses Parâmetros Curriculares, a gente foi por área de experiência. Achou a forma mais fácil de conseguir ter um plano de ação. Isto é, deste grupo. Cada grupo constrói o seu , não é a mesma coisa para todos os Mini-Grupos. Se você pegar, este é o Mini- Grupo A e B, o esquema é o mesmo, mas a forma de trabalhar, a observação...cada um, e aí a gente foi trabalhando em cima das filmagens e em cima disto aqui (referindo-se ao plano). Vamos dar uma lida em mais algum. Corpo e movimento. A gente observou que para se locomover no refeitório e nas partes internas do CEI “Miguel, Luiz, Kayque sentem-se inseguros, ao descer e subir escadas precisam ser auxiliados e orientados pelas educadoras. Nas brincadeiras onde há a experiência de correr, sentar, escorregar, saltar, balançar, grande parte das crianças deste agrupamento, esperam por estímulos não tomando iniciativas, ao ouvir músicas e sons fazem movimentos leves, repetitivos, possuem um repertório musical restrito imitando-se a um único ritmo... Você lembra, Neide?

Neide: É...

Maria: Era só uma bendita de uma música. (Maria bate palmas em um movimento rítmico para exemplificar). Parecia que eles não traziam ... A gente procurou ouvir o que eles estavam trazendo. Então, em cima disto, aí as metas do nosso trabalho “possibilitar que as crianças ampliem formas de expressão e movimentos corporais, interajam a partir da música, conheçam o seu corpo e o do outro, aprendendo a cuidar de si, criem hábitos de higiene corporal, descubram a possibilidade de se expressar através do movimento, escutar, cantar, gesticular, dançar, descobrir fontes sonoras, ao bater sacudir chacoalhar e emburrar objetos”. Nossa, isto aí na cozinha, na própria roda a gente sempre via. Exploração dos ambientes sonoros... Exploração dos sons produzidos pela voz, pelo corpo, como bater palma, pé, boca, imitar animais estalar os dedos. Aí aqui a gente coloca as intervenções. Depois a gente fez uma avaliação disto, né Neide. Aonde a gente menos atingiu. Nós fizemos uma avaliação.

Neide: E, fomos abrindo mão de algumas coisas...

Maria: Isto, porque às vezes, a gente jogou isto aqui através da observação, mas a gente viu que não era bem aquilo, que tinha umas outras coisas que eram muito mais significativas.

Renata: Quando este plano foi construído?

Maria : Em março. O mês de fevereiro é o mês de sofrimento. O mês de apagar fogo. De pegar no colo, de pegar no colo. De cada dia, era apagar um fogo, pegar no colo para fazer com que a criança não chorasse.

Neide: Ficar o tempo todo pelo chão...

Maria: No chão junto, conversando, falando, mas ali. Depois, o tempo vai passando e a coisa vai. Já dá para você fazer uma roda, fazer uma brincadeira de roda que elas aceitam dar as mãozinhas, estar com o outro, brincar com o outro, tipo compartilhar um brinquedo um espaço, uma educadora. Porque aí, eles vão pegando intimidade com a gente, né Neide? Querem o colo da gente. Aí são uns três ou quatro, ou cinco ou seis, que querem atenção para eles. Então no início é isto. Então, a gente começa a travar com a gente um diálogo onde podemos verificar os problemas de fala. Este ano...

Neide: Isto foi muito marcante, o problema de fala...



Maria: Logo no início, a gente percebeu. Você vê, o Miguel, o quanto ele é quieto. Mas, aos poucos, a gente aprendeu a ouvir esta criança, mesmo ela não falando. Aprender a ver o olhar dele, o gesto dele, as particularidades de cada um.

Neide: Eu acho que isto de ouvir... eu, este começo pra gente é como se a gente fosse uma esponja... A gente tem que ir absorvendo tudo... Tudo das crianças para, depois, poder ir melhorado a relação. E acho que, isto de ouvir as crianças, ajuda muito. Porque o adulto às vezes *tá* conversando, *tá* fazendo planejamento e, planejando uma criança que ele não está enxergando. Planejando as ações com uma criança que ele não está enxergando. Não vai dar certo. É estressante você tentar conseguir ao máximo, tentar absorver um pouquinho, de cada um, para saber como agir. Mas, depois isto facilita a nossa vida, a vida das crianças e as relações. Quanto a isto de ouvir, nos tínhamos tanto problema assim de fala, a Michele, ela tinha a língua presa...

Maria: Todinha

Neide: Ela falava com uma dificuldade muito grande. Eu nunca vi tão presa.

Maria: A Neide um dia no parque falou...

Neide: Ela falava, e mesmo para lambe a boca era muito estranho. Então eu percebi, nós conversamos. Falamos com a Lúcia Helena. Falamos com os pais e eles fizeram a cirurgia.

Maria: Os pais levaram no médico e o médico falou *É para ontem a cirurgia*. E fez a cirurgia.

Neide: E ela fala bastante.

Maria: Então, tem umas coisas que a gente, eu acho que se você olhar para a criança, você consegue entender o que ela quer, o que ela pede. Então é tudo isto... tem que ser em cima de ouvir a criança, *tá* ali na altura dela. Uma coisa que a gente aprendeu, muito embora, para a gente que não tem um corpinho nem a idade para ficar no chão... mas a gente sai muito cansada e tudo, mas é no nível da criança mesmo. *Tá* sempre ali, no chão e é isto.

Neide: Este controle também. A gente *tá* pondo em prática, cada vez mais, isto de ouvir a criança. E, reconhecer as necessidades das crianças e, atender as necessidades das crianças. Mas, a gente sabe também que, tem que ter isto pode e isto não pode. Então, aqui eu penso que é tão visível que a gente ouve estas crianças que, às vezes até pode passar, que as crianças mandam.

Neide e Maria riem.

Neide: Mas eles têm um limite sim, eles conseguem ter uma disciplina. É que a gente dá o limite. A gente tem que ter este controle, é claro que as crianças são diferentes. Umas extrapolam. Umas têm que pôr limites. Mas eu penso quem facilita bastante este nosso trabalho.

Maria: Não que isto seja fácil, tem dia que a gente sai bastante desgastada daqui.

Neide: Mas...

Maria: Especialmente no começo do ano, até você conhecer direito a crianças. Mas, não que a gente tenha também um trabalho perfeito, não existe trabalho perfeito, sabe, Renata.

Neide : A gente falha muito...

Maria: Tem dia que a gente sai daqui, e diz mas hoje...com a impressão de que eu não saí com o dever cumprido, sabe? Que eu queria ter feito mais, sabe assim? Mas depois, lá na frente você vê coisas e respostas. Eles te dão umas respostas que você fala, não... Tem muita coisa que precisa ser feita. Tem muita coisa que precisa ser mudada. Mas acho que estamos em um caminho certo. Eu tenho esta impressão que a gente está no caminho.

Renata: Eu tinha colocado uma questão para gente conversar que eu acho que, na fala de vocês, de certa forma, foi contemplada, que era a seguinte: quando vocês sentam para planejar, o que vocês consideram neste momento? Na fala de vocês isto, de certa forma, já apareceu. Mas se vocês fossem sintetizar para mim, que elementos vocês citariam como essenciais para o planejamento?

Maria: Primeiro eu tenho que observar e conhecer esta criança. E respeitar as experiências trazidas pelas crianças. Aquilo que ela traz do meio cultural, da família dela, do convívio social que ela tem com a família. Estar respeitando isto.

Neide: Entra também do planejamento, isto de conhecer a criança e também o que você vai oferecer. Os desafios. E você tentar esta justa medida de não dar um degrau muito alto para a criança subir e, também não deixar um degrau tão baixinho, porque ele pode, ele tem a capacidade de acompanhar isto, sem pular, eu não sei se etapas...não sei se etapas, mas às vezes não dá para entrar em um padrão de etapas para todos. Mas, é o planejamento que tem que ser de uma maneira, que tem que contemplar a todos, respeitando as particularidades, dentro do que dá para fazer. Mas a visão mesmo é que a criança se desenvolva e que possa usufruir do que ela mesma produz, que ela possa...

Maria: Que ela perceba que ela é capaz..

Neide: Isto...

Maria: Valorizar a capacidade dela...

Neide: Promover o autoconhecimento da criança, a auto-estima e não padronizar nada.

Renata: Tem hora que o que a gente planeja não dá certo...Aí o imprevisto, ele está posto. Como vocês veem a questão do imprevisto no planejamento de vocês?

Neide: A gente age da maneira como se apresentou a situação. Aí o planejamento tem que ser tão maleável que ele se perde. Ele nem existe. Houve um imprevisto e você vai parar e ficar...?

Maria: Isto é um dia de chuva... você planejou fazer uma atividade lá fora, com água com barro... sei lá e aí você chega e aquela chuva. E agora o que eu vou fazer com esta criança? Aí você lança mão e de acordo com aquilo que você já percebeu, que o grupo se interessa... vamos fazer. Então a gente sabe que eles adoram ficar embaixo da mesa... que eles adoram pegar uma cobertinha....Então, vamos construir a cabana. Esta coisa... quando a gente fez as construções das cabanas, foi assim um imprevisto mesmo, mas a gente já tinha percebido que

eles gostavam dos cantinhos e, dentro da nossa vivência, aqui dentro da nossa rotina, a gente já sabia que ... E não é imprevisto só do clima, por exemplo, um dia a gente planejou alguma coisa, ou dar continuidade a algo e de repente faltam três educadoras, ou duas educadoras. E eu vou ter que receber crianças de outras salas. Estas crianças tem ser atendidas, e aí? A gente já teve uma sala com vinte e, recebeu mais quatro ou cinco... crianças maiores... Então, isto a gente tem que estar preparado... Para você ver como é, a gente trabalha de uma maneira que, as crianças não são pegadas de surpresa, quando elas têm que ir para outro lugar... Você entendeu?

É mais ou menos tranquilo... Lógico que eles não gostam...eles querem o educador referência deles... Mas, quando eles veem é de forma tranqüila.

Neide: Tem a novidade da sala, os brinquedos...

Maria: Porque eles já conhecem a gente. Porque quando a gente está no espaço externo a gente tem o momento do café da manhã que a gente sempre... assim, as educadoras do Mini-Grupos ficam no café da manhã para receber as crianças, todas as crianças. Então, são imprevistos assim que a gente acaba...

Neide: Alguns imprevistos assim... Na sala, às vezes, explode tipo uma rebelião. Eles começam a pular, a gritar então, a gente chama assim... vamos fazer a roda, vamos conversar, contar uma história, ou fazer uma pergunta que pode interessar a todos, sobre um passeio, sobre alguma surpresa. A caixa surpresa ajuda neste imprevisto. E a história... a história que eles gostam. E assim, a gente consegue apaziguar estes imprevistos, quando tem muita briga, ou quando eles começam a fazer muita batucada.

Renata: Já aconteceu um imprevisto ligado a uma proposta? Assim, quando planejamos uma proposta para as crianças e esta proposta não tem adesão?

Maria: Já ! Já, *né* Neide! Tô tentado lembrar...O que foi que a gente planejou e depois foi tudo diferente?

Neide: Até nós comentamos isto em uma reunião com a Lucia Helena...

Maria: Era algo que a gente chegou, achando que ia abafar, e não aconteceu como imaginávamos.... Já aconteceu Renata, algumas vezes. Só que agora pontuar assim ... A memória da gente tá, difícil. Falamos... Nada daquilo que a gente pensou foi pra frente. Já aconteceu, sim. A gente tem que perceber que não está agradando, que não tá legal que não foi significativo para eles. E teve um outro significado, então vamos modificar isto aí, na hora...isto acontece sim.

Renata: Quando vocês olham hoje este planejamento inicial, depois de um ano, que marcas as crianças imprimiram aí?

Neide: Imprime marcas de como ela se desenvolveu, como ela mostrou o que ela era, quais eram as necessidades delas. E também imprime marcas em nós de pensar eu poderia ter feito tal coisa neste momento... eu poderia ter agido de outra maneira. Estes registros, quando eles são relidos dá uma clareza para gente do que poderia ter até tomado outro rumo, algumas coisas, com uma intervenção diferente. Talvez, tenha passado algum momento que poderia ter sido mais rico e que não houve intervenção alguma... nós só deixamos acontecer...

Maria: Porque acaba acontecendo mesmo, às vezes a gente perde alguma coisa que, quando você vai rever, você pensa: nossa, meu Deus, estava tão claro... Eu poderia ter feito assim, assim, assim... Mas é o ato, o momento. Agora, a marca que eles deixam na gente, eles deixam das características individuais de cada um. Que cada um tem uma personalidade. Sabe aquela coisa das diferenças e que eles entraram com diferenças e eu acho que de alguma forma a gente respeitou esta diferença, mas, apensar desta diferença, eles constituem um grupo. Grupo que está junto, que compartilha...

Neide: É verdade...

Maria: E houve uma melhora, hoje a gente revendo aqui, nossa, a gente tinha criança com uma dificuldade para se movimentar, uma dificuldade para falar, uma dificuldade de interagir e hoje é tranquilo e isto é muito gratificante para nós... Isto é, perceber que ela vai sair daqui e... isto é, elas vão sair daqui infelizmente. A gente acha que eles são muito pequenos, eles vão sair mas eles vão conseguir dar conta do recado lá fora, de alguma maneira. Uns sofrendo mais, outros sofrendo menos...*Né* Neide?

Neide: É...

Maria : De uma Gabriele que era super estabana... Hoje ela sabe o que ela quer...

Neide: E de crianças tão arredias, carrancudas que hoje vêm e conversam, não que sejam muito expansivas, mas que conseguem pôr para fora, expressar-se com uma educadora, com a outra ou com as duas, ou com o coleguinha, mas que não permaneceu tão fechado. E, nesta parte, da fala eu penso que foi um avanço bem grande ...

Maria: Para nós também, *né* Neide?

Neide: sim....

Maria: Como nós aprendemos com eles! E temos muito o que aprender, muito para ver, muita coisa a gente poderia ter explorado mais... ajudado mais.

Renata: Olhando para este grupo, agora, no final do ano, vocês poderiam falar sobre quais são as principais características deles?

Neide: Eles são expressivos, eles têm uma liberdade de expressão, comunicativos, assim eu penso que eles são ...espontâneos.

Maria: Quando você propõe alguma coisa eles imediatamente respondem a sua proposta, sem receio de se colocar, de se expor e muito espontâneos e criativos. Eles pegam esta cozinha e dão um baile, fazem cada coisa. Estas caixas de apoio, *né* Neide? As contações de história. Você precisava ver, a última vez que teve contação de história aqui...eles querem pegar o livro... Uma das coisas que a gente percebeu e que eu e a Neide falávamos muito, é que crianças que tinham dificuldades de falar, nem por isto eles deixavam de se expressar...Quem quer contar história? Lá vem o Gilmar que não sabe ...Para ele, a dificuldade da fala não o impedia de se expressar, de contar uma história. Acredito que é um agrupamento muito valente nas suas colocações.

Neide: Eu acho também, Renata, uma coisa, que já houve em outros agrupamentos, é a agressividade. Tem agrupamento que é muito agressivo e este agrupamento não tem isto, não é forte assim não.

Renata: Nesta perspectiva que vocês estão colocando, pensado o grupo, quais as maiores conquistas deste ano junto às crianças?

Maria: Esta relação interpessoal que a gente conseguiu. Eu acho que a gente conseguiu uma relação de confiança muito grande, Renata. Olha, se quer ver a gente se surpreender, foi o dia que a gente foi ao Teatro... uma Gabriele... a ponto de emocionar pela atenção. Eles ficaram assim... nós nunca havíamos saído com eles... Puxa vida, como será que vai ser? E ela (referindo-se à Gabriela) foi participar lá, o Gilmar foi participar. E eles assim, Renata, completamente envolvidos com o que estava sendo apresentado para eles. Então, a principal conquista foi o grau de envolvimento que nós conseguimos com as crianças, nós conseguimos um grau de envolvimento muito alto. Quando a gente sai, eles ficam do nosso lado, por confiança mesmo. Este dia do teatro foi uma coisa assim, bonita de se ver... Para chegar neste envolvimento, você tem uma série de coisas que você tem, para chegar lá... mas a gente conseguiu. Poderia ser melhor? Poderia. Mas, eu acho que a gente passou de um grau três, para um grau quatro, seria isto, sei lá...Eu acredito que sim... se a gente for pegar a escala lá, e as características da criança, quando ela esta envolvida e tal, eu percebo que a gente passa de um três para o quatro.

Neide: Em alguns momentos *né*? Em algumas atividades, em algumas brincadeiras...

Renata: Na opinião de vocês, que ações promoveram a presença e a participação efetiva das crianças nas práticas educativas?

Neide: Esta ação de construir junto... a gente teve muito isto de construir junto... os sofás, a barraca...

Maria: Modificar aquilo que já está feito. Conseguir modificar o que a gente já tem. Dar um novo significado àquilo que já está presente no nosso espaço. E fora a ação de fazer, ler, movimentar-se, relacionar-se e permitir também.

Neide: Permitir que a criança se expresse e que ela aja. Quando você fala de modificar as coisas que já estão no espaço. Porque as crianças vão modificando e a gente tenta acompanhar e a gente tenta acompanhar. Talvez dando um suporte e ou dando pistas, para ver o que mais elas podem alcançar

Renata: Tem momentos que você acredita que isso não aconteceu?

Maria: Sim.

Neide: Acho que durante o dia acontecem tantos...

(Silêncio)

Maria: É porque a gente acaba estabelecendo uma rotina com eles, no nosso dia-dia que às vezes é difícil identificar. A gente sabe que estes momentos, eles existem, eu acho que uma coisa é, por exemplo, a hora do sono. A hora do sono é uma coisa que, para mim, pega bastante. A gente sabe que tem criança aqui que não dorme. E, às vezes, eu fico me cobrando, por que eu tenho que fazer com que esta criança deite se ela não quer?

Neide: Mas tem alternativa...

Maria: Hoje até tem, mas no início... ele tem a opção, mas às vezes, a criança não quer sair daqui, ela não quer ir para outro lugar...

Neide: Ela não quer dormir, mas também não quer sair daqui...

Maria Ela não fica legal em outro lugar, onde se propõe que a criança que não dorme fique.

Neide: Algumas crianças, muitas vezes, não querem participar na hora da organização, na hora de guardar os brinquedos. Então, mesmo que você tiver falando, você tem que ir fazendo também e, às vezes, mesmo assim tem criança que não participa na organização da sala.

Maria: E não tem outra saída, viu, Renata, porque a gente já se questionou em relação a colocar uma rotina. Não que a rotina seja ruim, como aquele que “todo dia ela faz tudo



sempre igual”. Só que a gente tem horário a seguir por conta do funcionamento de um equipamento. A gente, até fala para a Lucia Helena. A gente vai sair um pouco disto aqui. Ela fala vocês que sabem. Até ela fica brava, pois a gente vai lá e pergunta: Eu posso..Ela responde: *por que você vêm perguntar para mim, se eu posso? Vocês têm que chegar aqui e falar eu vou fazer isto!* É autonomia. Mas é que esta autonomia às vezes cruza com a do outro, então aí a gente tem que saber prosseguir.

Renata: Que desafio vocês acham que levam para 2010, em relação à vivência com este grupo?

Maria: O grande desafio para mim é em relação ao meu tom de voz, a minha forma de falar, pois às vezes eu me acho incisiva, brava. Eu já diminui bastante ... eu falava um pouco mais alto. E outro grande desafio é a documentação, registros, trabalhar com projeto.

Neide: Desenvolver projetos, planejar, projetar e levar ele adiante.

Maria: Em relação às crianças, é trabalhar com projetos. Eu... Nós vimos os exemplos das nossas amigas e colegas, que é o caminho, está certo, mas, ainda, a gente não consegue trabalhar...

Neide: É difícil ...

Maria: A gente não consegue dar continuidade... Esta mesa aqui era um projeto... Projeto “Homem-aranha” (a mesa tinha figuras de aranhas) E ele não foi para frente, nós iniciamos o projeto e ele não foi para frente, a gente não consegue dar continuidade...

Renata: O que vocês estão entendendo por projeto?

Neide: Aquele que tem um tema e que vai se expandindo.

Maria: E você vai observando, e você vai ampliando de acordo sempre com a criança, naquele meio. Com o que ela vai te pedindo E isto, a gente às vezes dá por finalizado. A gente não explora mais, não consegue perceber e explorar mais. Coincidentemente, esta é uma

dificuldade minha e da Neide, e a gente sabe que é o caminho, trabalhar com projetos, que é envolvente, que é um desafio.

Neide: A gente tem uma necessidade, uma vontade de conseguir trabalhar com projetos, e nós não conseguimos, ainda. Nós temos ideia e, vamos dizer, um esqueletinho, um início. Mas, eu não sei se a gente permite que o que está acontecendo no dia-dia interrompa o projeto e, a gente fica no planejamento, observando as crianças e não consegue inserir, dentro do nosso dia-dia, o projeto. E às vezes, a Maria fala que ela é muito brava com as crianças e às vezes eu acho que eu, é que sou muito brava com as crianças. Às vezes a Maria se empolga mais, ri mais com as crianças e eu sou mais séria.

Maria : Mas eu acho que você ouve mais as crianças, Neide...

Neide: Engraçado a percepção do outro...- diz Neide sorrindo.

Maria: Mas, eu acho que deu certo... se fôssemos iguais, não ia dar tão certo.

Neide: o que eu gostaria, para o ano que vem, é fazer um projeto bem legal e levá-lo à frente, com a Maria e as crianças. Que tenha resultado.

Maria: E... conseguir documentar. A gente é muito dependente do outro, em relação ao trabalho com o computador, sabe, Renata? Então, a gente tem uma dificuldade muito grande com a informática e isto às vezes afeta nossa auto-estima, *né* Neide? É, acho que é isto...

Renata: Muito obrigada pela atenção de vocês, em todo o decorrer da pesquisa de campo e por esta entrevista... Obrigada!

