

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**VIVIAN ALBOZ**

**O OLHAR DOCENTE SOBRE ESCUTA, AUTORIA E PROTAGONISMO DAS  
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
CIDADE DE SÃO PAULO – CONQUISTAS E DESAFIOS**

**SÃO PAULO**

**2016**

**VIVIAN ALBOZ**

**O OLHAR DOCENTE SOBRE ESCUTA, AUTORIA E PROTAGONISMO DAS  
CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA  
CIDADE DE SÃO PAULO – CONQUISTAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mere Abramowicz.

**SÃO PAULO**

**2016**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Para Diogo e Enrico, que ainda está por vir,  
para sempre.

## AGRADECIMENTOS

Sem apoio de pessoas queridas, tanto pessoal quanto profissionalmente, esses dois últimos anos em que um bom tempo foi reservado e dedicado à pesquisa, não teriam se concretizado. A seguir, mencionarei algumas destas pessoas aqui, já me desculpando por não poder expressar com palavras tudo o que significaram e significam para mim.

Primeiramente, agradeço ao meu filho, Enrico, que me acompanhou, literalmente, em todos os momentos nos últimos meses, inspirando-me e trazendo força para continuar.

Ao meu marido, Diogo, agradeço pelo apoio, companheirismo e por compreender que todas as horas que não passamos juntos foram dedicadas a essa importante empreitada. Também por compartilhar dos desafios e conquistas, não somente deste percurso, mas da vida que trilhamos juntos.

Também agradeço à minha família, especialmente aos meus pais Lino e Cida e irmãs Lilian e Elaine, meu porto seguro, minha referência e meu chão. Pessoas que me ensinaram o que é esforço, garra, objetivo e determinação.

À amiga e também educadora Marta, a quem recorro tanto nos momentos de compartilhar alegrias quanto nas situações difíceis, que sempre tem uma palavra descontraída ou um ombro amigo para me doar.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mere Abramowicz, que orientou primorosamente este trabalho, com muito rigor, dedicação e especial afeto.

Às professoras que qualificaram e examinaram com muito empenho esta dissertação, Lourdes de Fátima P. Possani e Nadia Dumara R. Silveira, dando maravilhosas contribuições.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Leticia do Nascimento, que me aceitou pela segunda vez em sua disciplina Sociologia da Infância, o que fomentou inúmeras reflexões e contribuições.

Aos profissionais da EMEI em que o presente estudo foi realizado, em especial à dupla de professoras que concedeu a entrevista e também a dupla de gestão, por compartilharem generosamente o trabalho e saberes.

Aos educadores e parceiros de trabalho da DOT-P de Santo Amaro e da DOT-SME (2013), em especial, Naime, Ana Paula, Marcos, Cícera e Sonia Larrubia, que transformaram de forma contundente minha forma de ver, pensar e atuar na educação.

Agradeço à educação pública e seus profissionais, que contribuíram, grandiosamente, para minha formação pessoal e profissional.

Aos colegas da Escola em que atuo hoje, especialmente à Márcia, Karyn, Fábria, Gabriela e Fabiana, pela parceria, troca e por confiarem no meu trabalho.

Às crianças, motivo do meu fazer profissional, com quem aprendo diariamente.

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

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 isso 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.

Paulo – 11 anos. Fragmento da redação publicada na Folha de São Paulo, 30/05/1985 (*apud* MARCELLINO, 1990, p. 53)

## RESUMO

Como os professores promovem a escuta das crianças nos espaços educativos da educação infantil? Como o diálogo contribui para a construção de novas e significativas aprendizagens? Como o professor realiza seu planejamento considerando a voz das crianças? Como os professores promovem a autoria e o protagonismo das crianças na Educação Infantil? Direcionada por estas inquietações, a presente pesquisa procurou compreender como as educadoras da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria infantil. O estudo de campo foi realizado em uma escola pública de educação infantil do município de São Paulo e tomou como amparo teórico para a pesquisa, os estudos de alguns autores da sociologia da infância e de especialistas em educação infantil, que tem contribuído para uma concepção de criança como agente, competente e produtora de cultura. As publicações do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo complementaram a fundamentação teórica. A metodologia teve abordagem qualitativa, com procedimentos que incluíram entrevistas semiestruturadas com professoras e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola em questão. O estudo revelou que os princípios evidenciados para a consolidação do diálogo criança-adulto, numa relação horizontal e de parceria, nesta escola são: a escuta, a roda de conversa como metodologia de trabalho diária, a valorização das produções infantis, a documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões em conjunto com as crianças. Foi possível notar que neste contexto as educadoras desconstróem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva. Este estudo pretende contribuir com a busca por novos percursos para a educação infantil e com pesquisas que desvelem as vozes infantis, com o intuito de traduzi-las a favor das crianças, garantindo-lhes a consolidação de seus direitos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Infância. Escuta. Autoria. Protagonismo. Papel do Educador.



## ABSTRACT

How the teachers can promote the communication with children in the educative space in child education? How this dialogues contributes to the construction of new and meaningful learning? How teachers have the ability to planning considering children's will? How teachers can promote children's paternity, jumping them to the stage in their own education? Focusing on such concerns, this essay search for the understanding on how educators from "Ciranda" school listen the children and transform it in the educative practice, in order to assure the participation and paternity of the children. The case study was realized in a public school located in the city of São Paulo, taking advantage of a strong background in the theory, focused on the reviews of the masterminds in childhood sociology and specialists in childhood education, wich are contributing to a new concept of children as the agent, competent and producer of culture. Some publications from the Ministry of Education of Brasil and Secretary of education of São Paulo are complimentary for such essay. The methodology applied had a qualitative approach, including procedures of semi structure interviews with teachers and an analysis of the documents from the Political Pedagogic Project of the school. The essay unfold that the principles evidenced for the consolidation of a dialogue between children-adults at the same level and in partnership in this school are as follows: listening, think-tanks with daily methodology, appreciation of childhood production, pedagogical documentation, co-jointly planning and decisions taking with children and adults. It was also noted that in this context, educators were able to deconstruct practices coming from the banking model pedagogy and streamlining. This essay intends to contribute for the searching of new tracks to childhood education with researches unveiling infant voices, translating it into the favor of themselves, assuring the consolidation of their rights.

**Key-words:** Childhood education. Infant. Listening. Paternity. Protagonist. Educators role.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 11  |
| <b>1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO FORMATIVO DE AUTORIA E PROTAGONISMO DA INFÂNCIA</b> .....          | 23  |
| 1.1 Aspectos legais e históricos.....   | 23  |
| 1.2 Contribuições da sociologia da infância para a educação infantil.....                             | 35  |
| 1.3 O papel do educador da infância.....  | 44  |
| <b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....   | 54  |
| 2.1 Procedimentos Metodológicos.....  | 54  |
| 2.2 Contexto da pesquisa: a educação infantil paulistana e a Escola “Ciranda”...59                    |     |
| <b>3 AUTORIA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: O OLHAR DOCENTE SOBRE AS CONQUISTAS E OS DESAFIOS</b> ..... | 70  |
| 3.1 Escuta, participação e protagonismo infantil.....   | 71  |
| 3.2 Planejamento e papel do professor na educação infantil.....                                       | 79  |
| 3.3 Desafios: novos caminhos a serem percorridos.....   | 90  |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 96  |
| <b>5 REFERÊNCIAS</b> .....  | 100 |
| APÊNDICE A – Roteiro da entrevista.....   | 106 |
| APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas.....   | 108 |

## INTRODUÇÃO

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, apud HOYUELOS, 2009, p. 54)

Com o intuito de situar como esse estudo começou a ser delineado, é imprescindível relatar um pouco sobre minha formação e atuação profissional, já que esta história é constituidora de minhas inquietações atuais e da pessoa que sou.

Desde o ano de 1997 atuo na educação infantil. Cursei o extinto magistério, ou seja, a formação de professores em nível médio, na Escola Estadual Alexandre de Gusmão, e me formei pedagoga no ano de 2004, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especializei-me em magistério do ensino superior, no ano de 2009, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fui professora por seis anos em uma escola privada e nas redes municipais de Diadema e São Paulo, ocupando o cargo de professora de educação infantil, por oito e sete anos, respectivamente, até o ano de 2010, quando passei a atuar apenas no Município de São Paulo, como Coordenadora Pedagógica. Em 2013, fui convidada a atuar na Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, com a principal função de atuar na formação continuada dos coordenadores pedagógicos e, atualmente, atuo como coordenadora pedagógica da educação infantil, em uma renomada escola privada.

Embora sempre tenha atuado na educação infantil, no decorrer desta minha trajetória, imagens e concepções distintas de infância nortearam o meu fazer pedagógico, construídas por meio das vivências, estudos e reflexões que realizei ao longo dos meus anos de vida.

Ao observar o início de minha profissão, em uma pequena escola particular na periferia de São Paulo, posso descrever uma prática altamente marcada pela história e cultura das instituições pré-escolares, como o próprio nome remete, àquelas que vem antes da escola e, que portanto, seriam preparatórias para a mesma (embora a legislação atual, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>1</sup>, tenha negado este caráter, incluindo a educação infantil à educação básica, muitas instituições ainda revelam nas práticas com as crianças currículos orientados pela preparação para o ensino fundamental). Dessa forma, o currículo era estruturado tendo como base o livro didático e as apostilas, que continham exercícios de prontidão para a alfabetização. As datas comemorativas também eram um dos elementos que norteavam o planejamento. Após a execução das atividades previstas, as crianças tinham um espaço para brincar. Quanto mais cresciam e se aproximavam do pré (série destinada a alfabetização), mais este tempo de brincadeira diminuía. Tal visão, eminentemente instrutiva e preparatória para o ensino fundamental, considera a criança como um “vir a ser” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

O curso de magistério que cursava neste período, reforçava este fazer mecânico, pois como a maior parte dos cursos técnicos, ele era caracterizado pela *racionalidade técnica* (ABRAMOWICZ, 2006). Ou seja, havia um rol de disciplinas, onde aprendíamos como ensinar determinados conteúdos às crianças.

A entrada na rede pública do Município de Diadema, em 2002, me fez refletir sobre uma educação voltada às necessidades da comunidade, democrática, constituída pela participação popular, revelando uma concepção de currículo com embasamento fortemente freireano:

---

<sup>1</sup> Lei 9394/96. Artigo 21 - A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

Este período coincide com o terceiro ano da graduação, onde estudos voltados a psicologia do desenvolvimento (essencialmente baseados em Piaget e Vygotsky), povoam os principais referenciais teóricos e, desta forma, as leituras e discussões cotidianas. Dessa forma, é possível pensar como minha prática com as crianças altera-se, partindo de sondagens que avaliam o desenvolvimento das mesmas nas diferentes linguagens (desenho, escrita, matemática etc.), para a partir daí, estruturar um planejamento condizente com as necessidades das crianças, buscando fazê-las avançar.

Analisando minha atuação, percebo uma mudança de paradigma, de um pensar tecnicista para reflexões críticas, revelando uma concepção contemporânea de currículo “[...] não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p.1). Todavia, a imagem de criança presente toma como lente uma visão desenvolvimentista da criança, “centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva” (LUZ, 2008, p. 23).

A entrada no município de São Paulo, ao final de 2003, em um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), amplia meu olhar para a questão das crianças como sujeitos de direitos, cidadãos e seres humanos com especificidades próprias de seu momento de vida. Isto porque, fazia-se presente nesta rede um movimento de integração dos Centros de Educação Infantil (CEIs) à educação infantil, o que não somente legitimou às crianças pequenas o direito à educação, como

[...] 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 [...] contemplando as questões do cuidar e do educar e possibilitando a ampliação do olhar dos educadores em relação à educação na sua integralidade. (OLIVEIRA, 2011, p.15)

No ano de 2010, quando inicio minha nova função como coordenadora pedagógica em um CEI, sou levada a me “debruçar” sobre as questões de formação continuada dos professores, focando a prática pedagógica com as crianças pequenas, ao mesmo tempo que decido dedicar-me com mais afinco aos estudos no campo da sociologia da infância, buscando ampliar as percepções para além da psicologia e pedagogia, no que se refere à condição de ser criança, acentuando, primordialmente, a condição “ativa e social na qual constroem história” (LUZ, 2008, p. 22). Esta “forma social” (QVORTRUP, 1994, apud MONTADON, 2001) se interessa pela experiência das crianças, por sua produção. Este campo difere infância (categoria geracional, um fenômeno social estrutural da arquitetura social (QVORTRUP, 1993) e criança (sujeito concreto que preenche esta categoria). Segundo Luz (2008, p. 24),

Outro diferencial da sociologia da infância reside no reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto.

O entendimento desta concepção, que coloca a criança como produtora e protagonista, não apenas como receptora, me faz problematizar junto aos educadores sua relação conosco, os adultos, e, dessa forma, a organização de nossa instituição, visando superar o abismo existente entre as práticas educativas e as necessidades e especificidades das crianças.

Nos três anos em que fui coordenadora da rede municipal de São Paulo, busquei fomentar esta reflexão sobre o próprio fazer das professoras, tendo como ponto de partida as crianças reais da escola. Todavia, cada indivíduo carrega em si um percurso que o faz compreender, ouvir, perceber as crianças de uma forma peculiar e com isso, direcionar seu planejamento e sua prática, de acordo com essas

concepções que carrega, pois “as escolhas pedagógicas passam, necessariamente, pelas formas de ver e as maneiras de dizer quem é a criança” (SILVA, 2010, p. 24).

Na Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, em 2013, diante dos coordenadores pedagógicos, pude perceber que embora façamos educação para as crianças, muitas vezes não fazemos com elas, ouvindo-as, em uma relação dialógica, como defende Freire (1987), para o qual as ações dos sujeitos não se reduzem ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, mas na relação construída na horizontalidade.

Além de uma forte marca de educação transmissiva e bancária (FREIRE, 1987) que carregamos até hoje, no caso da educação com as crianças, esse aspecto pode ser agravado pelo fato de que

Houve um tempo em que pensávamos num modelo vertical na relação dos adultos com os mais jovens, que considerava transmissão de conhecimento, de valores e atitudes, para que, assim, os mais jovens fossem educados. Atualmente, vivemos a possibilidade de trazer a ideia de horizontalidade nas relações entre as gerações, colocando em relevo o diálogo e a escuta, e, a partir desse ponto, a aprendizagem com uma compreensão maior do que se aprende. (SILVA, 2014, p. 19)

Ao final de 2013, fiz parte de um grupo de trabalho, na Secretaria Municipal de Educação, que redigiu a Orientação Normativa “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, que buscou estabelecer

[...] procedimentos comuns para que as Unidades Educacionais de Educação Infantil realizem a avaliação do desenvolvimento das crianças e sintetizem esse processo em documentação específica que permita verificar a sua trajetória educacional nessa etapa de educação (SÃO PAULO, 2013, p. 103).

Este documento, além de buscar uma uniformidade de procedimentos no que tange a documentação pedagógica que narra a trajetória das crianças na educação infantil, que passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, regulamentada

por Emenda Educacional<sup>2</sup>, ainda atualizou as concepções de educação infantil, criança/infância e currículo, o papel do educador da infância, a participação da infância e o projeto político pedagógico.

Para a rede do município de São Paulo, a educação infantil se configura como

[...] 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 (FARIA, 2003, *apud* SÃO PAULO, 2013, p. 103).

As concepções sobre a criança e a infância aparecem como

[...] construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança (FARIA, 2003, *apud* SÃO PAULO, 2013, p. 103).

Nesse contexto, emerge o desafio de consolidar a educação infantil como este espaço de vida cotidiana coletiva de crianças e adultos, onde educadores dão voz às crianças e oportunizam seu protagonismo e participação, visando a construção de um currículo, conforme previsto na o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como

um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

No ano de 2014, saindo da rede pública e adentrando a rede privada, percebo que muitas das questões descritas acima permanecem. A estrutura que oportuniza oferecer experiências e vivências significativas aos alunos pode ser diferenciada, mas

---

<sup>2</sup> Emenda Constitucional nº. 59/09, que determina que a educação básica obrigatória e gratuita passará a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e Lei nº 12.796, de 04/04/13, que alterou, entre outros, o art. 4º da LDB estabelecendo como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.



os percursos dos professores são muito similares. Nesta escola particular em que atuo atualmente, inclusive, o grande desafio que me foi proposto, foi que conseguisse auxiliar a construção de projetos e contextos a partir do protagonismo das crianças e que os ambientes estruturados nas salas, os *cantos*<sup>3</sup>, fossem planejados também sob esta perspectiva infantil, garantindo a autonomia de escolha por parte das crianças, vivência de distintos papéis sociais e o desenvolvimento de culturas infantis. Isto porque, no planejamento, apareciam ainda objetivos como o desenvolvimento de habilidades e de temas de trabalho exclusivamente propostos pelos adultos, revelando uma visão desenvolvimentista, transmissiva, ou seja, uma *cultura adultocêntrica*<sup>4</sup>.

Dessa forma, mesmo passando por vários sistemas educacionais e distintos papéis, nota-se que muitas dificuldades são similares. A legislação e estudos mais recentes apontam para uma concepção de infância não homogênea, a criança como sujeito de direitos, construtora de cultura, cidadã, com *direito a liberdade de pensamento, expressão e acesso a informação*<sup>5</sup>. Todavia, no fazer dos educadores ainda reverbera um fazer cristalizado transmissivo e adultocentrado.

O desafio que, então, apresenta-se é o de pensar a atuação do educador da educação infantil, como aquele que tem como instrumentos metodológicos a observação e a escuta atenta e interessada, para direcionar suas práticas. Com certeza para tal, faz-se necessário repensar alguns pressupostos, a fim de pensar a criança como real protagonista, pois como afirma Pinazza (2005, p. 86) “não se trata

---

<sup>3</sup> Os cantos de atividades diversificadas são uma modalidade de organização do espaço e do trabalho que oferece várias possibilidades de materiais e atividades ao mesmo tempo, de modo que as crianças possam escolher onde estar e o que fazer.

<sup>4</sup> Cultura adultocêntrica na escola seria aquela “na qual o adulto centraliza as decisões, as atividades, a palavra, a organização etc. (SILVA, 2014, p.16)”, frente a uma passividade das crianças no contexto educativo.

<sup>5</sup> Assegurada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, de caráter mandatório, documento do qual o Brasil é signatário (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

de mudar nomenclaturas e anunciar reorganizações curriculares, se as concepções que perseveram não privilegiam a criança e suas experiências”.

Nesse movimento de garantia de escuta das crianças, com o intuito de efetivar sua participação e autoria, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), em um processo compartilhado com os profissionais desta rede, contando ainda com assessoria das professoras Maria Malta Campos e Bruna Ribeiro, produziu um documento denominado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*<sup>6</sup>. Este documento de autoavaliação institucional participativa, inspirado nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, publicado pelo MEC em 2009, contou com representantes de todas as regiões da cidade para sua escrita, e, em maio de 2015, todas as unidades de educação infantil do município de São Paulo, realizaram tal avaliação, que reuniu para discussão e plenária, educadores, familiares e crianças.

A respeito da avaliação da educação infantil, segundo Rosemberg (2001, p. 23),

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças.

Esta é uma visão democrática de avaliação, que por meio da participação dos atores diretamente relacionados a cada escola de educação infantil, que conhecem sua realidade, podem analisá-la e direcionar propostas de intervenção, com base em

---

<sup>6</sup> Documento disponível no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME): <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf>. É importante destacar que esta pesquisa faz referência a versão preliminar do documento, disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12617.pdf>, ambos com acesso em 03/04/2016, pois a última versão somente foi disponibilizada após o estudo de campo ter sido realizado.

nove dimensões que visam garantir o oferecimento de uma educação de qualidade às crianças da rede municipal. São elas<sup>7</sup>:

1. Planejamento e gestão educacional
2. Multiplicidade de experiências e linguagens
3. Interações
4. Promoção da saúde e bem estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo
5. Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais
6. Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras
7. Rede de proteção sócio cultural: Unidade educacional, família, comunidade e cidade
8. Relações étnico-raciais e de gênero
- 9. Autoria, participação e escuta de bebês e crianças**

Com certeza, a análise de tais dimensões são essenciais para a organização dos projetos político pedagógicos das unidades, isto porque, tal como afirma Sarmiento (2007, p. 40):

[...] 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.

Diante destas iniciativas, esta pesquisa levanta como hipótese, que embora nas instituições de educação infantil, muitas vezes os educadores estejam em sua maioria marcados por uma visão transmissiva de educação e uma concepção de infância como receptáculo passivo, em algumas escolas, as vozes infantis (verbais e não verbais), que seriam a fonte da pedagogia da infância, visando promover a

---

<sup>7</sup> Conforme mencionado anteriormente, estas são as dimensões descritas no documento divulgado em 2015, Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, versão preliminar.

participação das crianças, numa construção coletiva de currículo, começariam a serem ouvidas.

Seguindo por este pensamento, elegeram-se algumas perguntas que orientam a pesquisa: como os professores promovem a escuta das crianças nos espaços educativos da educação infantil? Como o diálogo contribui para a construção de novas e significativas aprendizagens? Como o professor realiza seu planejamento considerando a voz das crianças? Como os professores promovem a autoria e o protagonismo das crianças na Educação Infantil?

Em função disso, esta pesquisa escolheu a escola “Ciranda”<sup>8</sup>, escola pública da rede municipal de São Paulo, que na aplicação dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana*, em especial destacando a dimensão nove, considerou que existe a escuta de crianças em suas diferentes formas de pensar; que as vozes infantis estão presentes no planejamento e na formação e que existe autoria e participação compartilhada com as crianças, também explicitada na documentação pedagógica e avaliação da instituição.

Aprofundar o estudo sobre como os professores desta escola realizam a escuta das crianças, reconhecendo suas teorias, hipóteses e observações, fazendo dela matéria prima de sua prática, poderá oferecer subsídios importantes para todos os educadores que atuam com a infância.

Desta forma, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, com estudo de campo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da escola,

---

<sup>8</sup> Nome fictício. Este nome foi escolhido intencionalmente, pois uma das metodologias que fundamenta o trabalho de diálogo da escola, tanto com crianças quanto com adultos, é a roda de conversa. Desta forma, podemos considerar que os conhecimentos e trocas de saberes estão em constante movimento, numa permanente “Ciranda”.

complementadas por análise documental de documentos oficiais, assim como do projeto político pedagógico.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os educadores da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria das crianças.

Para discutir os aspectos explicitados, a presente dissertação apresentou, na sequência, os próximos capítulos:

1. **Educação Infantil como espaço formativo de autoria e protagonismo da infância:** onde se traçou um panorama histórico e legal sobre a constituição da educação infantil brasileira, trazendo as contribuições da Sociologia da Infância para a educação infantil, explicitando conceitos importantes como criança e infância, culturas infantis, culturas de pares, reprodução interpretativa etc., para melhor compreensão da concepção de criança como agente, competente e produtora de cultura (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011); problematizando o papel do educador da infância.
2. **Caminhos metodológicos:** foram apresentados os princípios e procedimentos metodológicos que fundamentaram a pesquisa; apresentou-se o perfil dos sujeitos da pesquisa; fez-se uma breve retrospectiva histórica sobre a educação infantil no Município de São Paulo, contando sobre o contexto de pesquisa e situando a escola “Ciranda” (localização, organização, Projeto Político Pedagógico etc.).
3. **Autoria e protagonismo das crianças - o olhar docente sobre as conquistas e os desafios:** apresentou e analisou os dados com base no amparo teórico dos estudos da Sociologia da Infância, buscando compreender como as professoras realizam a escuta e promovem o diálogo com as crianças; como a dialogicidade (FREIRE, 1996) contribui para a construção de novas aprendizagens; como as professoras realizam

seu planejamento considerando as vozes infantis; como as professoras promovem a autoria e o protagonismo infantil; além de destacar alguns desafios presentes nas práticas das professoras.

4. **Considerações finais:** delineou algumas considerações sobre o percurso construído frente ao objetivo proposto.
5. **Referências.**

## **1. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO FORMATIVO DE AUTORIA E PROTAGONISMO DA INFÂNCIA**

Oh Pro, mas tem um problema. Você sabia que a minha mãe não pediu para trazer essas bonecas? Essas bonecas estavam guardadas em cima do guarda-roupa, ela pegou e trouxe, ela nem falou comigo (F., segundo a professora G.)

### **1.1 Aspectos legais e históricos**

Foram intensas as transformações recentes no âmbito da educação para a pequena infância no Brasil. A fim de situar estas mudanças, refletiremos acerca da estruturação da educação infantil e, também, vislumbraremos um pouco das séries iniciais do ensino fundamental, já que esta foi a primeira modalidade escolar de atendimento às crianças que existiu no país e, além disso, como segmentos consecutivos, em dados momentos, tais níveis de ensino compartilharam trajetórias, descompassos e conquistas.

Os tempos atuais marcam um período de grandes debates, reflexões e políticas públicas em relação a infância e educação escolar das crianças, mas, historicamente, nem sempre se destinou tamanha preocupação e investimento neste sentido. Compreender a forma como se estruturou a educação brasileira para as crianças nos trará elementos para analisar criticamente a educação infantil atual, as concepções que a norteiam e os currículos construídos para esse segmento.

Romanelli (1997) afirma que somente no final do Império e começo da República se estruturou no país uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica. Durante a Colônia

(1500-1822), a educação, de certa forma, mesmo com suas ambivalências, assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos.

Durante o Império (1822-1889), delineou-se uma estrutura de classes, já presente na Europa, e a educação passou a reproduzir essa ideologia. Assim, compreendeu-se como desnecessário oferecer educação aos índios, negros, colonos, fazendeiros e mulheres; a educação era apenas dada aos que eram considerados como o futuro da sociedade, isto é, os filhos dos colonos. Estes, em geral, iam realizar os seus estudos na Europa, ou nas escolas jesuítas.

A partir da Primeira República (1889-1930), em reflexo à política oligárquica que vigorava na época, paulatinamente a educação passou a ser valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção.

Até os anos 20, as classes que detinham o poder econômico e político utilizavam a educação como distintivo de classe. As camadas médias procuravam-na como a principal via de ascensão, prestígio e integração com as classes dominantes. Podemos perceber esse caráter elitista da educação, pelo fato de que neste momento, a taxa de escolarização da população entre cinco e dezenove anos era de apenas 9%<sup>9</sup>.

Segundo Saviani (2013, p.189), entre 1890 e 1920, a população brasileira cresceu cerca de 149% (saltou de 14.333.915 para 35.804.704), o que “[...] propiciou um progressivo desenvolvimento com uma crescente complexificação social”. Houve grande concentração populacional em regiões urbanas, como Rio de Janeiro (na época Distrito Federal), São Paulo e Salvador. Neste período, percebe-se uma transformação de um sistema político-econômico baseado na agricultura para uma hegemonia industrial, assim como:

---

<sup>9</sup> Fonte: Fundação IBGE, *Série Estatísticas Retrospectivas*, 1970.



[...] agitava-se a questão da expansão das escolas primárias, tendo em vista livrar o país da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional. Emergia, aí, a visão nacionalista marcada pela exaltação do civismo e do patriotismo [...] (SAVIANI, 2013, p. 311).

Tais mudanças trouxeram para a década de 30 expressivas alterações no que diz respeito à configuração educacional brasileira, que necessitou qualificar mão de obra em larga escala para a indústria. Em 1930, houve a criação de um ministério destinado à área da educação, como uma das primeiras medidas do governo provisório. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição era responsável por desenvolver atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente.

Em 1931, o ministro da Educação e Saúde Pública baixou um conjunto de decretos, que embora não citassem a educação primária especificamente (somente envolvida indiretamente no decreto de obrigatoriedade do ensino religioso), criou o Conselho Federal de Educação, e outros regulamentos para o ensino secundário e superior, demonstrando “[...] a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2013, p. 196).

Nesse contexto, muitos movimentos operários começaram a ocorrer, com trabalhadores em busca de seus direitos, assim “a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino” (ROMANELLI, 1997, p.48).

Em 1932, foi publicado o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, ideário renovador, embasado no tripé científico da biologia, psicologia, sociologia e estudos teóricos de origem europeia e americana. Propunha, entre outros elementos, que o Estado organizasse um plano geral de educação, defendendo uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Tal publicação ocasionou a cisão entre

escolanovistas e católicos, pela defesa da escola laica, que obviamente, a Igreja Católica era contrária.

A Constituição Federal de 1934 incorporou alguns desses preceitos, e a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Além de assumir esse compromisso educacional, tal documento também delegou aos Estados e Municípios, não somente o dever da educação, mas também o da assistência.

As escolas destinadas ao atendimento da infância proveniente das camadas populares, com compromisso educacional, neste período, eram apenas as escolas primárias. O quadro do atendimento à criança em idade pré-escolar ficava por conta de asilos, internatos, creches e escolas maternais, vinculados a indústrias ou entidades filantrópicas (que contavam com algum apoio governamental), em que o trabalho desenvolvido se caracterizava pelo assistencialismo, tendo a alimentação, a higiene e a segurança física como principais preocupações. O cuidado das crianças pequenas era visto como um favor prestado.

Vale à pena destacar que, segundo Kuhlmann (2001), o atendimento das crianças foi marcado pela diferenciação de objetivos nas escolas, de acordo com a classe social a que pertenciam. Isso porque, no Brasil assim como na Europa, os jardins de infância (espelhados nos *Kindergartens* europeus), foram voltados para as elites, sendo que seu trabalho possuía uma programação pedagógica que se preocupava com questões relativas à criatividade, à sociabilidade, ao desenvolvimento infantil como um todo.

Fonseca (1985), afirma que em 1935, em São Paulo, surgiu outro tipo de atendimento à criança: os Parques Infantis<sup>10</sup>. Tais Parques atendiam as crianças de

---

<sup>10</sup> Mais informações sobre os Parques Infantis presentes no capítulo 2 deste trabalho.

três a doze anos. Os filhos de mães trabalhadoras recebiam atendimento em período integral, no semi-internato. As crianças maiores de sete anos frequentavam a escola num período e, no outro, tinham acompanhamento das tarefas escolares, denominado assistência ao ensino. Os Parques estiveram sob a gestão do poeta modernista Mario de Andrade. Um dos motes para as ações e propostas pedagógicas dos Parques Infantis era resgatar uma cultura nacional “legítima”, o que se daria, sobretudo, por meio de atividades culturais voltadas para a pesquisa folclórica de caráter regionalista. Daí a preocupação de se educar e cuidar do aluno por meio de atividades recreativas e assistenciais, que envolviam educação física, jogos, músicas, cantos, bailados, trabalhos manuais, bibliotecas e festivais.

O país percebia a necessidade de leis especificamente educacionais e a Constituição de 1946 previu como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, assim como reafirmou aspectos já ditos na Constituição de 34, inspirados nos pioneiros da Educação Nova. Dentre eles, a cooperação entre a União, os Estados e o Distrito Federal; a criação de institutos de pesquisa junto as instituições de ensino superior; o financiamento à educação com vinculação orçamentária de um percentual dos impostos (SAVIANI, 2013).

Embora a educação ainda não fosse obrigatória, o país despertou para o problema da extensão da escolarização, envolvido por um clima de “nacionalismo desenvolvimentista” (SAVIANI, 2013, p. 313), empenhando-se por incorporar, cada vez mais, um contingente maior de pessoas na escola. A taxa de escolarização da população entre cinco e dezenove anos passou dos seus 9% em 1920, para 21,43% em 1940 e atingiu 26,15% em 1950<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Fonte: INEP/MEC; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 101.

Em 1953, foi dada autonomia à área da saúde e o até então Ministério da Educação e Saúde, passou a ser intitulado Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC.

Segundo Saviani (2013), foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961), com disputas envolvendo caráter centralizador e descentralizador; conflitos escola particular *versus* escola pública; ensino religioso facultativo nas escolas públicas; para a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4.024/61, que somente começou a vigorar no ano de 1962, mesmo ano em que foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, conforme previsto no 2º parágrafo do artigo 92 da LDB.

Os dispositivos mais significativos desta LDB diziam que:

- Os primeiros quatro anos do ensino primário tornaram-se obrigatórios.
- Tanto o setor público como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis.
- O Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais.
- Existência de flexibilidade de organização curricular, o que não pressupõe um currículo fixo e único em todo o território nacional.

A estrutura do ensino obteve a seguinte organização:

- *Ensino pré-primário*, composto de escolas maternas e jardins de infância;
- *Ensino primário* de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas;
- *Ensino médio*, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores);
- *Ensino superior*.

Como relata Oliveira (1988), nas décadas de 60 e 70, tanto no Brasil como no exterior, foi difundida uma ideia de “*privação cultural*”, com o intuito de explicar a dita marginalidade das camadas sociais mais pobres, o que muito influenciou o trabalho desenvolvido no ensino pré-primário. A partir delas, considerava-se que o atendimento à criança pequena nas pré-escolas, creches e Parques Infantis, possibilitaria a

superação das precárias condições a que ela estava sujeita e poderia suprir as defasagens e os fracassos detectados nas primeiras séries do ensino primário, por meio de uma “*educação compensatória*” e de uma “*estimulação precoce*”. Em razão disto, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas destas instituições, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização.

A educação no Brasil, em 1971, viu-se diante de uma nova LDB, que trazia como pano de fundo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, fruto do aprofundamento das relações capitalistas no país (SAVIANI, 2013). Com a Lei nº 5.692/71, o ensino passou a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos. Nessa lei, embora a idade obrigatória fosse a de sete anos, conforme o artigo 19, "para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos", já se admitia a entrada de crianças com 6 anos, expresso no parágrafo 1º, entregava-se a cada sistema a competência de elaborar normas que "disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade". O texto dessa lei também previu um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

Podemos perceber os reflexos do ensino obrigatório e do engajamento do Estado e da família pela expansão do ensino, por meio do aumento da quantidade de alunos matriculados (de cinco a quatorze anos), que passou dos seus 33,37% em 1960, para 53,72% em 1970<sup>12</sup>. Todavia, é importante ressaltar que, apesar dos altos índices de expansão das matrículas, o sistema era incapaz de assegurar a permanência de seus alunos no sistema educacional e acesso da população escolar aos níveis de ensino médio e superior.

---

<sup>12</sup> Fonte: IBGE, *Estatísticas da Educação Nacional*, 1960-197.

No final da década de 1970, os movimentos sociais tiveram importante papel para a inclusão das crianças na educação infantil. Segundo Campos (1985), o Estado não atendia totalmente às reivindicações populares, embora respondesse parcialmente a algumas dessas demandas locais. A luta por creches na cidade de São Paulo, que ocorreu no período de redemocratização do país, na década de 80, é um exemplo das conquistas comunitárias e populares, fortalecidas pelos movimentos sociais. Segundo a autora, as leis do período vieram em resposta a esses movimentos.

Em 1988, a nova Constituição do país estabeleceu um marco significativo para as conquistas na área da Educação Infantil. Nela foi conferido o direito da educação às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. Tal concepção veio opor-se à antiga visão de favor prestado à criança. Além disso, assegurou que as escolas para a infância são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial, como muitas vezes foram consideradas.

Craidy (2001) relata que como consequências da Constituição Federal de 1988 – que definiu um novo olhar em relação à criança, que é a visão de criança como sujeito de direitos – surgiram algumas leis e outras garantiram em seu texto, aspectos que visavam embasar e regulamentar as instituições que atendiam à infância, impulsionando as políticas públicas para o setor.

A exemplo disso temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que procurou explicitar melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Além disso, colocou, no art. 54, inciso IV, como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área educacional.

Segundo Castro e Didonet (*apud* SANTOS e VIEIRA, 2006), podemos apontar como efetiva democratização do ensino fundamental, o final dos anos de 1990, onde se instaurou a municipalização desse segmento, tornando os municípios também responsáveis pela oferta desse nível de ensino. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, teve forte efeito indutor nesse quadro, visto que a matrícula do aluno passou a ter valor monetário para a rede municipal.

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), que trouxe diversas mudanças às leis anteriores; veio regulamentar a educação infantil, definindo-a no artigo 21/1, como “primeira etapa da Educação Básica” e que, “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

Desse modo, no tocante à questão escolar no Brasil, com a LDB/96 é declarada a obrigatoriedade do Estado à oferta de educação infantil.

No artigo 32, o ensino fundamental aparece com a duração mínima de oito anos e existe a opção de matricular crianças de seis anos neste nível de ensino, mas de forma facultativa, com a condição de que o município já tenha matriculado todas as crianças que estejam com sete anos, de acordo com o parágrafo 3º do artigo 87, das Disposições Transitórias.

Além disso, passou a ser exigida formação em nível superior aos professores da educação básica que lidam com a infância.

No Plano Nacional de Educação de 2001, Lei nº 10.172, que definiu metas e diretrizes para a educação nacional durante uma década, é citado, além da obrigatoriedade do ensino fundamental, a intenção de ampliar a duração desse nível para nove anos, incluindo as crianças de seis anos. Essa nova estrutura se tornaria obrigatória na medida em que se fosse universalizando o atendimento na faixa dos 7 a 14 anos, embora ainda houvesse a possibilidade da criança frequentar a educação infantil.

Mesmo que nas últimas décadas a educação infantil tenha intensificado o processo de firmar sua identidade no campo educacional, no caminho de consolidar os direitos sociais da criança e um atendimento de qualidade, para se romper com uma concepção de educação assistencialista e de preparo para alfabetização ou para o ensino fundamental, que marcaram por anos as propostas para esse segmento, como fomos relatando acima, precisamos, para além dos aspectos legais “atentar para várias questões [...] principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre infância e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 17).

Dessa forma, o Ministério da Educação, com o intuito de organizar os sistemas de ensino, nos anos recentes, publicou um conjunto de documentos orientadores da prática para a educação infantil<sup>13</sup>.

Neste contexto de mudanças, a Lei nº 11.274, foi promulgada em 6 de fevereiro de 2006, após longo debate da academia, alterando a Lei de Diretrizes e Bases, que

---

<sup>13</sup> Principais publicações do período: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Critérios para um Atendimento de Qualidade que Respeite o Direito das Crianças (2009); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010); Deixa eu falar! (2011); Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012); Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012).



decretou que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal teriam o prazo até 2010, para que toda a rede pública incorporasse obrigatoriamente, a população de crianças com seis anos de idade para o ensino fundamental, contando também que essa fase do ensino teria que reformular seu currículo para atender as especificidades dessas crianças.

Isso porque, em geral, no ensino fundamental, as salas de aula são organizadas com as carteiras enfileiradas, limitando os corpos, o movimento, tendo a disciplina como condição para acontecer a aula. A principal função do aluno seria arquivar o que foi depositado para devolvê-lo nos exames (SILVA, 2014). Tal organização seria contrária a visão curricular proposta pelas leis recentes e de implementação do ensino fundamental de nove anos, por comprometer a capacidade cognitiva e social das crianças e, também, por não a considerar como ativa, competente e com direitos<sup>14</sup>.

Passados dez anos da implantação do FUNDEF, tal política pública foi ampliada para todas as etapas da educação básica, mediante a criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - pela Lei nº 11.494/07, demonstrando valorização e investimento federal na maior parte dos segmentos oferecidos pelo sistema público, inclusive a educação infantil.

Conforme dito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7)

---

<sup>14</sup> Conceitos que serão abordados no próximo subitem deste capítulo.

Diferentemente do ensino fundamental, no atendimento das crianças de 6 a 14 anos, que no ano de 2011 possuía uma taxa líquida de matrícula de 92,4%<sup>15</sup>, que muitos consideram como universalização deste segmento no Brasil (o que não exclui problemas de analfabetismo, evasão, qualidade etc.), a educação infantil, além de precisar avançar qualitativamente, também necessita reverter o direito da criança expresso em lei, oferecendo efetivamente este acesso a todos.

Visando esta extensão, a Lei 12.796/13, que alterou a LDB, tornou a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos em pré-escolas, tendo os governos até 2016 para dar conta desta expansão.

O Plano Nacional de Educação, que passou a vigorar com a Lei número 13.005/14, em sua meta 1 tem a pretensão de

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Mesmo que o percentual de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches e de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a pré-escola aumente a cada ano, ainda existe um contingente grande de crianças fora do sistema. Em 2011, o atendimento chegou a 81,7%<sup>16</sup> das crianças de 4 e 5 anos no Brasil. No entanto, o horizonte de universalização da pré-escola, proposto pelo PNE ainda está distante, pois, quando se trata das creches, persistem as filas de espera por todo o país. Sabemos que a matrícula das crianças entre 0 e 3 anos na creche não é obrigatória. Todavia o Estado deveria oferecer vagas em creches públicas de acordo com a demanda, mas esse cálculo é pouco preciso. Assim, no caso das creches, de forma geral, somente existem

---

<sup>15</sup> Fonte: INEP/MEC/DEED; *Anuário brasileiro da educação básica 2013*, p. 23.

<sup>16</sup> Fonte: INEP/MEC/DEED; *Anuário brasileiro da educação básica 2013*, p. 14.

estimativas do déficit de vagas, que seria cerca de um déficit de 1,8 milhão<sup>17</sup> em todo o país.

Percebemos assim, que é de fundamental importância a existência de leis para a infância. A justificativa para a segmentação de leis para idosos, deficientes, negros, mulheres e crianças ocorre pelo motivo de que esses segmentos sofrem inúmeras violações de direitos. No caso da infância, como pudemos perceber neste percurso legal e histórico, elementos como financiamento, acesso e garantia de direitos foram sendo incorporados e ganhando visibilidade, mas também é fato, como nos demonstram os números acima, que ainda precisamos avançar muito. Não apenas para garantir o direito de acesso à educação para todas as crianças, mas também, para romper com as lógicas de um currículo assistencialista, compensatório e/ou de preparo para o ensino fundamental; para que sejamos capazes de estruturar contextos educativos condizentes com as necessidades, interesses, garantindo voz e a participação das crianças na educação infantil.

## **1.2 Contribuições da sociologia da infância para a educação infantil**

Como sugere Ariès (1981)<sup>18</sup>, o conceito de infância, tal como conhecemos hoje, é uma construção histórica e social recente, produto da modernidade e não um dado ahistórico. Segundo este autor, este interesse recente pelas fases da vida, em especial a infância, ocasionou uma série de lentas transformações e atitudes em

---

<sup>17</sup> Fonte: INEP/MEC/DEED; *Anuário brasileiro da educação básica 2013*, p. 17.

<sup>18</sup> Vários autores realizam críticas à obra “História social da criança e da família”, de Philippe Ariès, principalmente em relação a metodologia e a algumas generalizações realizadas em sua pesquisa. Todavia, tal livro é um clássico na área, pois, tal como afirma Sarmiento (2007, p. 27) “independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a história da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido a partir dela, uma mudança de rumo significativa”.

relação a forma como lidamos com ela, como por exemplo, a percepção de um *sentimento de infância*, a *institucionalização da infância* e a *tutela do adulto como forma de proteger a criança*.

Segundo Narodowski (1993, p. 52), o desaparecimento do *adulto-pequeno*, que convivia em sociedade com todos e a aparição de um novo olhar para este sujeito, fez com que novas formas de se relacionar com os mesmos fossem construídas. Em suas palavras:

O nascimento da infância moderna traz em si o alheamento necessário da criança com relação à vida cotidiana dos adultos: afastamento que implica um passo constitutivo na configuração da infância como um novo corpo. A emergência da escola é um fato emparelhado a este afastamento, sendo ao mesmo tempo causa e consequência (NARODOWSKI, 1993, p. 52).

Isto representa uma grande mudança na posição que as crianças ocupavam no âmbito social e familiar, que passa a ser transferido também para o espaço institucional, que por sua vez, inaugura um novo pensamento: o escolar. Para Narodowski (1993, p. 53),

[...] não é casual que o nascimento do sentimento de infância seja contemporâneo à proliferação de discursos que normalizam as condições necessárias para a efetivação destes espaços de permanência das crianças.

Ao analisarmos a origem etimológica da palavra infância, podemos perceber qual a visão inicial dos adultos sobre essa fase da vida e como isso influenciou a forma como os espaços são pensados e o como nos relacionamos com ela até a atualidade. Infância advém do latim *in-fans*, que significa sem linguagem, o que remete, em nossa tradição ocidental, a não ter expressão, pensamento, conhecimento. Como afirma Sarmiento (2005, p. 368): “Infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo”.

Narodowski (1993) realiza uma crítica à forma como a sociedade ocidental garante à infância o direito ao bem-estar, pois, sustentada por este paternalismo, cerceia o direito a qualquer tipo de participação. Para este autor,

A submissão das crianças aos adultos e a institucionalização da mesma pela escola, não só instalam uma relação singular entre uns e outros, como também garantem a eficácia da barreira que os separa. É um limite claro, dinâmico, continuamente reconstruído, e que garantirá a sobrevivência da diferença. (NARODOWISKI, 1993, p. 57)

Analisando este aspecto e pensando na constituição da escola para a infância brasileira, descrita no primeiro subitem deste capítulo, podemos perceber que os direitos da infância, considerados como marcos por instituir garantias de bem-estar às crianças, podem assumir uma lógica perversa, caso não existam referenciais que ajudem a pensar a infância por uma outra perspectiva, dando voz e espaço a ela, numa relação não de dominação, mas de reciprocidade.

A escola, espaço onde a maior parte das crianças passa seu dia a dia, precisa ser uma das instâncias institucionais que transcendam esta forma de pensar e se relacionar com os pequenos cidadãos. Por esse motivo, esta pesquisa traz como referencial alguns dos teóricos da sociologia da infância, que nos ajudam a questionar esta lógica.

Um panorama pelas construções históricas das imagens sociais da infância, desde a ascensão da modernidade nos ajuda a melhor compreender estas questões, pois segundo Sarmiento (2007, p. 29),

a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação” da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal”.

Com base em James, Jenks e Prout, Sarmiento (2007, p. 30-33) categoriza as imagens de criança como *pré-sociológica* e *sociológica*. Isto não quer dizer que ele

considere estas imagens como etapas ou estágios históricos, mas que tais representações, que foram dominantes em um ou outro momento, coexistem e sobrepõem-se, moldando as ações cotidianas e as condições concretas de existência das crianças. As imagens de *criança pré-sociológica* seriam:

- *A criança má*: baseada na referência filosófica de Hobbes, sobre a exigência do controle de excessos, pelo poder do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, evitando a anarquia social ou o transbordamento individual. Esta imagem também está baseada na ideia do “pecado original” com uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que precisam ser controladas. A criança, como aquela dominada pelo instinto, teria potencialidade permanente para o mal. Atualmente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as camadas populares, que podem representar “perigos” para a sociedade e, por esse motivo, devem ser adotadas medidas de repressão infantil.

- *A criança inocente*: fundada nas concepções rousseauianas, com uma imagem de criança pura, bela, com natureza genuinamente boa, sendo a sociedade que a perverte. As ideias de Rousseau têm ampla expressão contemporânea em modelos pedagógicos centrados na criança, que seriam “o futuro do mundo”. A crítica de Sarmiento (idem) para esta visão, seria a crença romântica da bondade infantil.

- *A criança imanente*: baseia-se nas ideias de formulação filosófica da teoria da sociedade de John Locke, pensando no potencial de desenvolvimento da criança, por meio da aquisição da razão e da experiência. Para o filósofo a criança seria uma *tábula rasa*, onde seriam impressos elementos bons ou ruins, sendo missão da sociedade promover uma ordem social coesa. A imanência da criança a torna um projeto de futuro, sujeito a moldagem na infância.

- *A criança naturalmente desenvolvida*: a partir dos trabalhos de Jean Piaget, a psicologia do desenvolvimento constitui-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança do século XX, com profunda influência na pedagogia, medicina, políticas públicas etc. Com base nestes estudos, as crianças seriam seres naturais, antes de serem seres sociais, sendo que a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estágios. Além da importância para as áreas já descritas, tais teses influenciaram e influenciam a constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através de recursos como escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural”. A crítica, interna a própria psicologia, especialmente pela teoria de Vygotsky, seria pela visão naturalista, biologista, universal, que esta concepção representa.

- *A criança inconsciente*: tendo por Freud sua figura de referência, esta imagem social pensa o desenvolvimento humano com base na constituição psíquica consciente e inconsciente, sendo que, especialmente quando criança, na relação com a função materna e paterna. A criança é vista como um preditor do adulto, mais do que um ser humano completo em sua especificidade.

Ainda segundo Sarmiento (2007), em decorrência destas imagens sociais da infância, em distintas épocas e formações sociais, mesmo que com diferentes formas de se relacionar e definir o estatuto em relação as crianças, um paradoxo não pode deixar de ser notado: que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade. Isto porque, além de ser a idade da *não-fala* (como já descrevemos, segundo a origem etimológica da palavra) e da *não-razão*

(como sugere o pensamento hobbesiano, também já descrito), é a idade do *não-trabalho*<sup>19</sup> e da *idade da não-infância*<sup>20</sup>.

Ao pensar a *criança sociológica*, passamos a considerar que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 35-36)

Nas duas últimas décadas, o estudo das crianças ultrapassou os tradicionais limites da investigação *pré-sociológica*, exclusiva dos campos médico, da psicologia do desenvolvimento, filosofia ou da pedagogia. Isto porque, as publicações sociológicas deixaram de lado as pesquisas sobre socialização, que giravam em torno do trabalho dos adultos, para assumir uma perspectiva centrada na infância, tendo como base, quatro grandes categorias temáticas:

os trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças. (MONTANDON, 2001)

Os conceitos trazidos pelos teóricos deste campo apontam para uma concepção de criança como *agente social, produtora de cultura* e a infância como *categoria na estrutura social*, contrapondo-se a percepção de criança como ser

---

<sup>19</sup> Pensando-se na racionalidade econômica capitalista, as crianças são excluídas da economia, produção e do consumo, embora possuam formas específicas de trabalho – a aprendizagem escolar, a ajuda familiar. Todavia, estas não são consideradas, tornando-as ocultas da análise de divisão do trabalho, transmitindo a ideia ilusória de que não trabalham.

<sup>20</sup> Embora a infância contemporânea tenha sofrido uma complexificação crescente potencializada pela *media* e indústria cultural para crianças, indutoras de comportamentos, esta ideia de morte da infância desconsidera que as crianças sejam sujeitos ativos e sociais e não meros receptores passivos de cultura. Dessa forma, as crianças vivem a infância de acordo com as especificidades de sua geração, etnia, classe social, espaço geográfico, gênero, classe social, etc.



passivo do processo de socialização e receptor de conhecimento e cultura, por muito tempo explorada (QVORTRUP, 2010).

Estas teorias libertaram-se da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil somente como a internalização de conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças, pois

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011, p.31).

Ampliando o termo socialização, que carrega em si uma conotação individualista, Corsaro (2011, p. 31) propõe o conceito de *reprodução interpretativa*. Isto porque, considera que

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade [...]. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*.

Outra visão que reforçava o apelo ao indivíduo, é o fato de que a infância foi comumente caracterizada por um período, o que pressupõe que as crianças irão crescer e tornarem-se adultas. Segundo Qvortrup (2010, p. 635), “pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos de desenvolvimento da criança, mas, particularmente, no desenvolvimento da infância.”

Nestes termos, a infância não tem um começo e um fim, pois é uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. Este pensamento faz com que percamos de vista a criança como um vir a ser e nos métodos de educação que tem como objetivo superar a infância e chegar à fase adulta; ou de integrar a criança na sociedade, como se ela ainda não fizesse parte da mesma.

Além disso, os estudos da sociologia da infância nos permitem ampliar o conceito de crianças como atores sociais, para *agentes sociais*. Segundo Mayall (2002, p. 21),

É claro o suficiente, sem a realização de estudos formais de investigação, que as crianças são atores sociais; ou seja, eles tomam parte nas relações familiares desde o início; eles expressam seus desejos, demonstram fortes apegos, ciúmes e prazer, buscam a justiça. Mas a tentativa da pesquisa para colocar as crianças para a sociologia levanta a questão de saber se podem ser considerados como agentes. Claro, a raiz etimológica de 'agente' e 'ator' é o mesmo verbo latino (ago, agere, egi, actum), mas o significado das duas palavras divergem um pouco. Um ator social faz alguma coisa, talvez algo decorrente de um desejo subjetivo. O termo agente sugere uma outra dimensão: a negociação com os outros, com o efeito de que a interação faz diferença – a um relacionamento ou a uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de pressupostos sociais ou restrições (tradução minha).

Mayall (2002) defende que as crianças habitam um grupo social minoritário, assim a agência é influenciada pelos complexos entendimentos pelos quais passam e que alguns foram aqui enumerados, como a questão da proteção, que por uma leitura paternalista, acaba por desencadear em questões de poder desiguais. Ao fundamentar que a infância é um grupo social minoritário, a autora chama a atenção para ações de justiça e igualdade, para participação nos processos decisórios que envolvam as crianças na sociedade.

Dialogando com esta análise, Tomás e Soares (2009), reapropriando-se e reinterpretando o conceito de Boaventura de Sousa Santos<sup>21</sup>, chamam de *cosmopolitismo infantil*, um movimento que reúne as vozes da sociologia da infância, organizações e movimentos, que reclamam a proteção e promoção dos direitos das crianças. Tomás e Soares (idem) ampliam a imagem das crianças como sujeitos de direitos, estes consubstanciados em documentos como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos

---

<sup>21</sup> Cosmopolitismo: "organização transnacional de resistência de Estados-Nação, regiões, classes ou grupos vitimizados pelas trocas sociais" (Tomás; Soares, 2009, p. 3).

Direitos da Criança (1989), que ajudaram a promover a imagem de criança protegida, com a indispensável ideia dos direitos específicos de participação.

Assume-se, assim, a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmiento, 1999), o que implica em sua inclusão no processo de cidadania, com a valorização e aceitação de sua voz e participação no cotidiano onde está inserida.

Todavia, Tomás e Soares (2009, p. 4) alertam que

[...] o paradigma do protagonismo infantil colide com as práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos.

Sendo a escola o local em que a maior parte das crianças vive a infância atualmente, fica evidente que este seria um dos espaços por excelência, para a garantia deste direito ao protagonismo e intervenção nos processos que lhes dizem respeito. Em suma, nas palavras de Luz (2008, p. 30-31):

O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social<sup>22</sup> exacerbada a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma educação infantil de qualidade. O valor dado à interação com os pares e o protagonismo infantil, reconhecimento de que as crianças devem participar ativamente na construção de sua própria história, atribui um lugar de destaque às creches e pré-escolas, que devem ser guardiãs e promotoras dessa participação das crianças e da produção da cultura infantil. O reconhecimento da criança como cidadã lhe assegura uma posição social diferenciada perante o Estado, pois a esse cabe assegurar-lhe pleno desenvolvimento e bem-estar. Os conhecimentos da sociologia da infância acentuam essa condição e demonstram quanto este fato pode ser dificultado por exigir condições sociais amplas. As famílias não possuem mais um poder ilimitado sobre a criança, devendo realizar uma educação em consonância com seus direitos, podendo até perder o pátrio poder se infringi-los. Ao mesmo tempo, as instituições que se encarregam da educação das crianças devem também funcionar de modo a respeitar os direitos civis destes sujeitos.

Diante de tudo o que foi exposto e detendo-nos aqui nas instituições que se encarregam da educação infantil, voltamos as questões iniciais que impulsionam este

---

<sup>22</sup> Como exposto acima, tal pesquisa defende a concepção ampliada da criança como *agente social*.

trabalho, ou seja, no desafio de pensar o professor como aquele que pode, dentro do âmbito escolar, ajudar a romper com a lógica adultocêntrica e unidirecional de prática pedagógica, garantindo às crianças seu direito a participação.

### **1.30 papel do educador da infância**

A escola de educação infantil, configurada atualmente como espaço privilegiado de atendimento à infância, cumpre com um papel fundamental para romper ou perpetuar a visão de criança *pré sociológica*<sup>23</sup> e, com isso, ressignificar ou não a relação entre crianças e adultos, contribuindo para uma lógica mais igualitária ou dando continuidade a dominação etária. Para dar conta deste desafio, é imprescindível repensar o papel do educador da infância, que, muitas vezes, é marcado, não somente pelas imagens abstratas de criança, como também por uma tradição sobre o que é ser professor, como se deve ensinar e o fazer docente.

Por muito tempo, e muitas vezes ainda hoje, a pedagogia foi centralizada no protagonismo do professor, sendo denominada por Freire como *educação bancária*, em que:

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” de 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 se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p. 33)

Tal concepção sustenta ainda muitas das práticas pedagógicas, inclusive no contexto da educação infantil. Oliveira-Formosinho (2007), nomeia de *modo pedagógico transmissivo* ou *pedagogia transmissiva*, o fazer que ignora os direitos da

---

<sup>23</sup> Conceito apresentado no segundo subitem deste capítulo.

criança, a ser vista como competente e a ter espaço de participação. A autora acredita que a persistência por este modelo

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 desligadas da interação com outros polos, de uma resposta a ambiguidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17-18)

Todavia, Oliveira-Formosinho (2007) considera que a permanência da pedagogia transmissiva representa uma *esquizofrenia educativa*, por naturalizar a distância entre as propostas e a realidade pedagógica.

Como vimos, o termo infância carrega em seu sentido etimológico, o significado “*sem voz*”. Quando adentram à instituição educativa, as crianças que povoam esta categoria geracional passam a ser alunos<sup>24</sup>, originário da palavra *alumni*, que quer dizer “*sem luz*”. Nas palavras de Kramer (2003, p. 80):

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.

Como vimos a participação é um direito e, por esse motivo, como profissionais da educação infantil, temos a obrigação cívica de incorporar práticas pedagógicas que respeitem as crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), pensar a criança como ser participante não é algo novo, pois a herança pedagógica dos dois últimos séculos, deixada por representantes como Dewey, Freinet, Malaguzzi e Freire, já anunciava a necessidade de conceber a criança neste sentido e, para tal, a necessidade de desconstruir o modelo tradicional, já que este subestima a competência das crianças

---

<sup>24</sup> Por esse motivo, neste trabalho, preferimos usar o termo criança, educandos etc. ao nos referirmos as crianças que estão matriculadas na instituição escolar, ao invés de alunos.

e o seu direito a voz e a participação, esperando apenas que respondam adequadamente a estímulos, sem a possibilidade de questionar e inventar. Isto porque, na *pedagogia transmissiva* ou *bancária*, não existe interesse em ouvir as crianças, já que elas são consideradas *sem voz e sem luz*.

Segundo Oliveira (2011, p. 35),

O desafio de construir uma Pedagogia da Educação Infantil<sup>25</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 de contextos educativos.

A Pedagogia da Educação Infantil precisa ser, portanto, baseada no relacionamento dialógico de adultos e crianças, sendo a escuta um de seus fundamentos. Para Freire (2002), ensinar exige saber escutar, elemento imprescindível para que o professor compreenda o educando, estando aberto aos seus gestos e suas diferenças, em uma troca, em uma fala *com* ele e não *para* ele.

Do contrário, existe a negação do direito ao sujeito de dizer sua palavra e a palavra significa romper com a cultura do silêncio e tomar a história nas mãos. Freire (1987, p. 103) afirma que “a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo, como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade”.

Neste caso, o conceito de escuta é muito mais abrangente do que apenas ouvir. Envolve a “[...] sensibilidade aos padrões que conecta, aos que nos conecta aos outros [...]” (RINALDI, 2012, p. 124). Ou seja:

*Escuta*, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos

---

<sup>25</sup> A expressão “Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA *apud* OLIVEIRA, 2011) 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. 35). A Pedagogia da Educação Infantil se inscreve no âmbito da Pedagogia da Infância.

os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). *Escuta* das cem [...] linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar [...]. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do espaço cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. [...] Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros. *Escutar* como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões [...]. (RINALDI, 2012, p. 124-125, grifos da autora).

Como podemos perceber, a disponibilidade para a escuta e a incorporação na prática educativa não se constitui em uma tarefa simples. Dessa forma, o desafio constitui-se em como construir uma Pedagogia da Educação Infantil nas escolas brasileiras, que tenha como fonte principal as teorias, questões, desejos, fantasias, brincadeiras e necessidades das crianças. Isso porque, sabemos que existem experiências internacionais pioneiras e consolidadas, que buscam cumprir este desafio, com políticas públicas, práticas e saberes, como é o caso da Itália (BARBOSA; FARIA; FINCO, 2015; TONUCCI, 2005) e de Estocolmo, na Suécia (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Com certeza, tais locais são fontes de inspiração, referências concretas das possibilidades de construção de uma escola para a infância brasileira, pois

Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando a melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação Infantil Italiana: crianças, professores e as famílias. Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de transformação pessoal vinculado a um projeto de sociedade (BARBOSA; FARIA; FINCO, 2015, p. 8).

Para que possamos ser direcionados pelos princípios da escuta e pela compreensão da criança como um ser potente, precisamos repensar muitos dos

elementos relacionados a infância e educação infantil, pois como defende Malaguzzi, a educação nasce e se desenvolve de um projeto comum e compartilhado, debatido entre todos os protagonistas da ação de educar (*apud* HOYUELOS, 2009). Como parte integrante e importante, precisamos redefinir os princípios que sustentam a prática pedagógica e por consequência, o papel do professor, afinal “há desafios em escutar as vozes das crianças num espaço onde o que prevalece é a voz dos adultos, como é a escola” (SILVA, 2014, p. 17).

Como afirma Tonucci (2005, p. 16), as crianças não dizem “*agora chega*”, elas sabem que esta é uma expressão típica dos professores, pais, guardas de trânsito e ao ouvir esta frase costumam obedecer, garantindo desta forma, a aprovação dos adultos. Por esse motivo, nós adultos é que precisamos conceder a palavra às crianças, o que significa “dar a elas as condições de se expressarem” (TONUCCI, 2005, p. 16).

Outro desafio da escuta por parte dos adultos, remonta no distanciamento da forma de ver e compreender o mundo por parte das crianças. Gobbi e Pinazza (2014) afirmam que, primeiramente, os adultos precisam ter paciência para ouvir as crianças em suas histórias e acolher seu repertório. Além disso, os educadores precisam questionar a separação entre ética e poética, mundo racional e mundo da imaginação, sem atribuir-lhes valores distintos. Para as autoras, adultos e crianças precisam estar expostos as diferentes linguagens e, em especial, as linguagens artísticas, para que as crianças tenham múltiplas formas de expressão e para que os adultos possam, além de provocar-lhes os sentidos e a construção de imaginários, desejos, sensações, também, compreendê-las.

Muito se fala que as crianças possuem especificidades em relação ao adulto, mas pouco se fala do que seriam estas especificidades, além da óbvia percepção de



que são menores em tamanho físico e de que dependem dos adultos para executar algumas questões em segurança. Pensando nos bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), é clara a questão do processo de aquisição da fala e linguagem oral, o que demanda uma compreensão por parte do adulto das demais linguagens infantis (choros, gestos, balbucios etc.), assim como um processo acelerado de aprendizagens, fazendo com que a rotina tenha de ser dinâmica e diversa, para que possam exercer suas experiências e ações sobre si e sobre o mundo, nas relações e interações entre si e com outras crianças (BRASIL, 2009).

As crianças maiores, por sua vez, já experimentaram muitas novidades e “começam a consolidar e a compartilhar seus mundos com os demais” (BRASIL, 2009, p. 31). Começam a produzir movimentos cada vez mais complexos, gostam de conversar e relatar histórias, podendo referir as complexas relações sociais que estabeleceram desde o nascimento.

É muito importante que as crianças possam produzir, desde pequenas, suas “culturas de pares e infantis” (BRASIL, 2009, p. 31). As *culturas de pares* são aquelas que se produzem entre crianças, em grupo. Já as *culturas infantis* são

[...] as configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura. Para as crianças, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo. As crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo, isso é, leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o (BRASIL, 2009, p. 31-32).

Nestas relações e interações entre pares, as crianças expressam em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e o que constroem para as experiências vividas. Elas se expressam em suas brincadeiras, na utilização que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, em suas próprias regras compartilhadas e negociadas com outras crianças, e, também, nas formas de resistência às imposições dos adultos (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2011).

Mas, é preciso tomar cuidado para que não seja deturpado o sentido da participação, pois a criança não é o exclusivo protagonista, não é o centro de tudo. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 83) “nada e ninguém existe fora do contexto dos relacionamentos”, dessa forma, precisamos pensar na relação estabelecida entre crianças e entre crianças e adultos no contexto escolar.

Quando as relações são um dos pilares que sustentam a prática pedagógica, o diálogo, a comunicação, se tornam elementos fundamentais para a aprendizagem. A criança deixa de ser um receptor passivo, uma *tábula rasa*<sup>26</sup> e passa a dar opiniões, ideias e a fazer propostas. Assim, são consideradas como pequenos cidadãos em relação com cidadãos adultos, raciocinando sobre elementos que conhecem diretamente, que fazem parte de sua vida. Para isso, os adultos precisam dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, com a possibilidade de escolher o meio, a linguagem mais adequada para se expressarem: a palavra, o desenho, o projeto. Não se trata de o adulto fazer perguntas que já sabe a resposta, para ouvir aquele que conhece o que deseja ouvir (TONUCCI, 2005), trata-se de ouvi-las realmente.

Oliveira-Formosinho (2007) intitula este modelo de *pedagogia da participação*, que integra a tríade: *crenças e valores, saberes e teorias e ações práticas*, constituindo a práxis pedagógica. Esta pedagogia

centra-se nos atores que constroem conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18)

Sendo assim, a pedagogia da participação integra intencionalidade e sua prossecução no contexto com os autores, pois estes são pensados como ativos, competentes, com direito a co-definir e co-construir o itinerário do projeto educativo.

---

<sup>26</sup> Conforme explicitado anteriormente, uma das imagens “pré-sociológicas” de criança.

Em suma:

[...] a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos autores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem e um contexto de vida e ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. [...] Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Vale destacar que ao falarmos que estas características fogem de uma definição prévia total, não estamos nos referindo ao espontaneísmo, já que a intencionalidade do educador sempre é clara.

Oliveira-Formosinho (2007) também ressalta a importância do contexto, elemento inseparável do processo de aprendizagem. Na *Pedagogia da Educação Infantil*, todos os contextos devem ser pensados, pois a aprendizagem é situada e não abstrata. As crianças precisam de um contexto social que promova, facilite, permita sua participação. Desta forma, é importante um contexto físico, um espaço, uma arquitetura e materiais que dialoguem com a visão de criança e educador como agentes, autores da prática educativa. Todavia, o espaço físico não é suficiente para caracterizar um contexto, pois este não se separa

[...] da dimensão temporal que o configura (a história da realidade humana); porque no contexto estão presentes, de igual modo, instrumentos materiais e simbólicos; porque um contexto envolvente é necessariamente um contexto social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 24).

Desta forma, todos os contextos devem ser considerados pelo educador, de modo a superar o modelo simultâneo e a educação única, com saberes essenciais e imutáveis, já que a heterogeneidade e a diversidade constituem-se em riquezas para o processo de aprendizagem.

Como destacado por Barbosa, Faria e Finco (2015), é neste ponto que a discussão sobre o currículo para a educação infantil e a necessidade de uma base nacional comum curricular, precisam incidir. Isto porque,

Como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder a especificidade da Educação Infantil e aquilo que Carlina Rinaldi<sup>27</sup> chamou de “Currículo Emergente” (1999) com a proposta de diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos? (BARBOSA; FARIA; FINCO, 2015, p. 10)

É por esse motivo, que o campo de luta e militância para a educação das crianças pequenas precisa continuar a resistir, para que continue garantindo as recentes conquistas políticas a favor dos direitos das crianças, questionando o currículo por disciplinas, que muitas vezes é trazido como modelo para a educação infantil, para que possamos continuar pensando em novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos, espaços e relações, especificamente para a educação das crianças pequenas. Afinal,

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias (BARBOSA; FARIA; FINCO, 2015, p. 10-11).

A exemplo de uma política que busca garantir uma abordagem neste sentido, temos os “*Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista*”<sup>28</sup>, que conforme exposto anteriormente, é um documento produzido pela Prefeitura do Município de São Paulo, que em seu indicador nove, problematiza a “autoria, participação e escuta de bebês e crianças”, buscando reflexões para que as escolas possam assegurá-las na práxis diária.

---

<sup>27</sup> Carla Rinaldi trabalhou com Malaguzzi e hoje é presidente do Reggio Children, centro internacional de divulgação da proposta italiana.

<sup>28</sup> Versão preliminar.

Daremos continuidade a essa discussão, buscando compreender como duas educadoras da Escola Municipal “Ciranda”, escola da Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo (RME), que auto avaliou como um espaço que garante a participação, escuta e autoria de crianças, fazem para escutar as crianças, garantindo sua efetiva participação e autoria conjunta na prática diária. Afinal, embora ainda não seja algo constituído nas escolas brasileiras, existe uma discussão e iniciativas pioneiras neste sentido.

Isto porque, precisamos de práticas que ilustrem este fazer, para que os educadores tenham onde se inspirar, para que essa conquista extrapole o plano legal, garantindo, além do efetivo exercício dos direitos das crianças, mas também, ajude “[...] os adultos, incluindo os educadores, a tomarem as melhores decisões, tendo em vista a criança real, seus desejos, necessidades e capacidades” (OLIVEIRA, p. 68).

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pro, homem também pode gostar de cor-de-rosa, né?' [...] É, não faz mal né, Pro, cor-de-rosa e lilás! [...] É, porque não tem cor, né, de menino e de menina... (M., segundo a professora G.)

### 2.1 Procedimentos metodológicos

No primeiro capítulo deste trabalho pudemos perceber os enfrentamentos que se colocam à educação infantil atual, trazidos pelos movimentos recentes, tanto do ponto de vista histórico quanto legal. O panorama aqui analisado evidenciou uma importante mudança no que se refere ao paradigma sobre o conceito de criança/infância e seus direitos, incluindo o direito de participar efetivamente das decisões que influenciam sua vida. Do ponto de vista educacional, além de direito a ser garantido, a participação torna-se uma necessidade, pois práticas educacionais significativas não podem ser construídas sem este elemento essencial.

Avanço garantido em documentos mandatários internacionais (dos quais o Brasil é signatário) e nacionais, a garantia da escuta das vozes infantis precisa se traduzir em ações concretas, em espaços reais, como o da escola, espaço majoritário da infância atualmente. Dessa forma, encontrar escolas e educadores que transcendam a visão de categoria etária invisível<sup>29</sup>, garantindo a participação infantil e colocando a criança como produtora conjunta das práticas cotidianas é um desafio para o pesquisador. Dessa forma, como responder metodologicamente a este desafio?

---

<sup>29</sup> Conforme descrito na página 38, com base em Sarmiento (2007), a infância sofreu um efeito de invisibilização.

Acreditamos que a melhor forma estratégica de encaminhamento da pesquisa seria pela abordagem qualitativa. Isso porque, conforme descrito na introdução deste trabalho, a pesquisa pretendeu analisar a escola “Ciranda”, que respondeu positivamente (sinal verde) ao indicador nove (autoria, participação e escuta de bebês e crianças) do documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana*<sup>30</sup>, considerando que existe escuta de crianças, que as vozes infantis estão presentes no planejamento e na formação e que existe autoria e participação compartilhada com as crianças, explicitada na documentação pedagógica e avaliação.

Julgamos importante, para fundamentar esta escolha, discutirmos alguns aspectos referentes a esta abordagem, estratégia de pesquisa e recolha de dados, buscando compreendê-los e analisá-los quanto a sua adequação a este trabalho.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa recobre atualmente um campo transdisciplinar das ciências humanas e sociais, adotando inúmeros métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido do mesmo, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele. Nas palavras do mesmo pesquisador:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Muitos autores esclarecem que a abordagem qualitativa atualmente, seria caracterizada por alguns entendimentos centrais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados; a observação e o esforço descritivo; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a

---

<sup>30</sup> Lembramos que aqui tratamos da versão preliminar do documento, pois a versão final, no momento em que realizamos o estudo de campo, ainda não estava concluída.

busca do significado das situações para os sujeitos; o enfoque indutivo na análise dos dados (CHIZZOTTI, 2006; ANDRÉ e LÜDKE, 2014).

Diferentemente da abordagem quantitativa, baseado em parâmetros e critérios matemáticos, a abordagem qualitativa busca captar aspectos relacionados com as condições específicas dos sujeitos (SEVERINO, 2007).

Nesta pesquisa qualitativa, a ida a campo, permitiu “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83). Isso porque, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

O diálogo com as vozes das professoras, sujeitos deste trabalho, foi importante fonte de compreensão para a problematização da hipótese inicial e questões apresentadas. Para tanto, buscamos tecer um diálogo por meio de uma entrevista semiestruturada, como procedimento para a coleta de dados.

Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada é guiada por assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, que são complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista. Esse tipo de entrevista permite, segundo o mesmo autor, fazer emergir informações de forma mais livre, sendo que as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas ou sejam dadas de forma superficial.

Dessa forma, foi possível tirar dúvidas, pedir exemplos ou aprofundamento sobre alguma questão durante a entrevista, cuidando apenas para não influenciar ou direcionar as respostas das professoras entrevistadas, ou ainda, interferir em sua linha de raciocínio.



Segundo André e Lüdke (2014), a entrevista é uma técnica favorável e eficaz de pesquisa, pois permite a interação e a captação imediata dos dados, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, que permite em tempo, correções, esclarecimentos e adaptações na obtenção das informações desejadas.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, a fim de preservar as falas literais dos envolvidos e permitir uma melhor análise daquilo que evidenciaram, em diálogo com os objetivos deste estudo.

Para tal, escolhemos duas professoras da escola, o que totaliza dezesseis por cento do total de educadores.

Abaixo apresentamos um quadro com o perfil da amostra estudada:

|   |  |
|---|--|
| <b>Idade</b>                                | 54 anos<br>41 anos   |
| <b>Sexo</b>                                 | Feminino (ambas)   |
| <b>Naturalidade</b>                         | Alto Paraná - Paraná<br>São Paulo                              |
| <b>Raça/Cor</b>                             | Negra<br>Multi   |
| <b>Formação</b>                             | Letras<br>Magistério, Geografia e Pedagogia                    |
| <b>Ensino Superior</b>                      | Privado<br>Público   |
| <b>Cargo</b>                                | Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (ambas) |
| <b>Tempo de atuação no cargo atual</b>      | 13 anos (ambas)  |
| <b>Tempo de atuação na escola "Ciranda"</b> | 5 anos<br>12 anos  |
| <b>Tempo de serviço público</b>             | 13 anos (ambas)  |

A pesquisa também fez uso da análise documental. Guba e Lincoln (1981), citados por André e Lüdke (2014, p. 45), destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, podendo ser consultados por diversas vezes, servindo de base para diferentes estudos, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Segundo Phillips (*apud* André e Lüdke, 2014), “documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação”. A análise documental, busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Documentos estes, que podem ser os mais variados: leis, regulamentos, normas, pareceres, projeto político pedagógico, revistas etc.

A análise de documentos oficiais (decretos, pareceres), assim como de documentos técnicos (projeto político pedagógico), permitiu a melhor caracterização da Rede do Município de São Paulo e especificamente da escola “Ciranda”, local onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Com estes dados, pudemos realizar uma melhor análise dos dados qualitativos colhidos.

Com o intuito de socializar os princípios e as questões que compuseram esta pesquisa, uma cópia do projeto foi entregue à escola “Ciranda”, a fim de que todos tivessem conhecimento sobre os objetivos da investigação.

Esta preocupação, em partilhar com a equipe os objetivos e processo de desenvolvimento da pesquisa, deve-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. Também foi assumido o compromisso posterior de socialização dos resultados, com a devolutiva e o diálogo com seus atores.

As professoras participantes e a escola foram convidadas para defesa dessa dissertação, sendo que, após agendada, encaminharemos e-mail com data e horário da apresentação. Além disso, a pesquisadora retornará após a defesa à escola “Ciranda”, levando exemplares da dissertação e ficará a disposição para esclarecer questões pertinentes.

A interpretação dos dados recolhidos constituiu um desafio que se apresentou nesse percurso, pois, como aponta Qvortrup (1995), a infância é o único grupo etário que não produz pesquisa sobre si mesma. Somos nós, adultos, quem as produzimos e, nem sempre, nossos interesses são consoantes aos das crianças. Atentar sempre a esta inquietação, durante a análise e interpretação dos dados, pressupôs vivenciar a tensão permanente de verificar a coerência entre esta interpretação e os princípios fundantes da pesquisa. Somente com esta articulação a pesquisa pôde configurar-se como uma aliada das crianças, à medida que desvelou acontecimentos e produziu conhecimentos sobre suas condições de vida.

Por meio destas diversas estratégias buscamos compreender e ajudar a intervir em uma realidade, sem perder de vista os desafios postos:

[...] a realidade é multifacetada, caleidoscópica 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, 2008, p.12)

## **2.2 Contexto da pesquisa: a educação infantil paulistana e a Escola “Ciranda”**

A educação infantil na cidade de São Paulo se desenvolveu, do final do século XIX e início do XX, nos mesmos moldes, já relatados no capítulo 1, da educação brasileira, ou seja, ao originar-se, possuía, inicialmente, um modelo voltado às crianças das camadas populares, apenas destinadas aos cuidados, sem caráter

pedagógico e outro, aos filhos das camadas mais abastadas, inspirados na proposta de Froebel (BARACHO, 2011).

Uma iniciativa diferente do restante do país, os Parques Infantis<sup>31</sup>, criados em 1935, por Mário de Andrade, então Secretário da Cultura e Recreação, foram, para a época, instituições inovadoras. Isso porque, segundo BARACHO (2011), os Parques atendiam crianças de 3 a 12 anos, em horário alterado ao da escola, em uma alternativa à assistência simples e também à escolarização. Para trabalhar nos Parques, as educadoras deveriam estudar a criança em seus aspectos higiênico, psicológico e social. A proposta pedagógica previa realizações artísticas, jogos infantis e atividades lúdicas e, também, uma preocupação com a identidade cultural brasileira.

Para Faria (1999), os Parques Infantis foram os primeiros espaços públicos a integrar educação, cultura e saúde às crianças, além de atender a diferentes classes sociais e etnias e a considerar as crianças como portadoras de cultura.

Embora tenham se expandido entre 1940 e 1950, os Parques começam a perder força com a entrada do ensino primário municipal em 1956 (BARACHO, 2011).

As propostas dos Parques Infantis deturpam-se de sua função inicial, quando em 1972 foi elaborada uma Proposta Curricular, que apresentou e enfatizou “a criança como um ser com características bem definidas e rígidas de acordo com a idade cronológica [...] a prontidão em seus aspectos motores e neurológicos”<sup>32</sup>. Além disso, definiu componentes curriculares a serem explorados.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foi criada em 1975, quando se desvinculou as Secretarias de Educação e Cultura. Neste mesmo ano, os Parques Infantis passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Infantil

---

<sup>31</sup> Mencionados no primeiro capítulo deste trabalho.

<sup>32</sup> Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf> (História da Educação Infantil Paulistana, 2015). Acesso em: 04/06/2016.

(EMEIs), atendendo crianças de 4 à 6 anos. O atendimento às crianças de 0 à 3 anos de idade ficou por conta das Creches Diretas (os convênios já existiam anteriormente), criadas no Município em 1969, mas sob a tutela da Secretaria de Bem-Estar Social (FRANCO, 2009).

Uma nova proposta curricular para a educação infantil somente foi criada em 1983, tendo como principais objetivos:

- Intenção de romper com a concepção assistencialista/preparatória;
- Princípio metodológico: encoraja a criança a agir e pensar sobre sua ação;
- Valoriza o professor na aprendizagem: situações desafiadoras (forte influência Piagetiana).<sup>33</sup>

Todavia, tal proposta ficou vigente por apenas três anos, sendo recolhida na troca de Gestão Municipal em 1986, retrocedendo a uma concepção de educação compensatória. Em 1987, uma nova proposta curricular elegeu o conhecimento lógico matemático como área a ser priorizada.

De 1989 a 1992, uma reorientação curricular foi realizada, tendo como embasamento as linhas gerais socioconstrutivistas (Piaget, Vygotsky e Wallon<sup>34</sup>).

Embora a Constituição de 1988 tenha garantido o direito às creches e pré-escolas às crianças de até seis anos, o que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no município de São Paulo, o processo de transição das creches da, então, Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) se deu de forma tardia, comparado a outras cidades do país. Iniciou-se apenas em 2001, com a publicação do documento “*Diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo*”; seguido no ano seguinte pela migração da estrutura administrativo-pedagógica das creches de SAS para SME, que passaram

---

<sup>33</sup> Fonte: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf> (História da Educação Infantil Paulistana, 2015). Acesso em: 04/06/2016.

<sup>34</sup> Teóricos que tratam sobre o desenvolvimento infantil.

a serem denominados CEIs (Centros de Educação Infantil); em 2003 iniciou-se o *Programa ADI Magistério*, que ofereceu formação às educadoras que não possuíam ensino superior (ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), para que pudessem continuar atuando como professoras (PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil) e ocorreu a transferência dos CEIs conveniados; por fim, em 2004, ocorreu a transformação dos cargos de ADI para PDI e a formatura das educadoras que participaram do *Programa ADI Magistério*. Em 2004, também ocorreu a criação dos CEIs, Centros de Educação Infantil Indígena (FRANCO, 2009).

Este foi um movimento muito intenso e significativo na Secretaria Municipal de São Paulo, que contribuiu para a ressignificação da educação infantil na cidade. A transição dos CEIs, segundo Oliveira (2011, p.15),

[...] 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 em sua integralidade.

Impulsionada por esta transformação e pelo movimento formativo que se fez necessário, como também pelas discussões mundiais e publicações nacionais do Ministério da Educação, a partir de então, iniciou-se a publicação<sup>35</sup> de inúmeros documentos que ajudaram a construir um novo olhar sobre a Infância no município de São Paulo.

---

<sup>35</sup> Principais publicações: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo (2004); A rede em rede: A formação continuada na Educação Infantil (2006); Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas (2007); Tempos e espaços para a infância e suas linguagens em CEIs, Creches e EMEIs da Cidade de São Paulo (2007); Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (2013); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – versão preliminar (2015); O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (2015); Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulista (2015); Currículo Integrador da Infância Paulista (2015); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – versão final (2016). Disponíveis em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Educacao-Infantil--Documentos-institucionais> (acesso em: 06/06/2016).

Em um dos últimos documentos publicados, “*Currículo Integrador da Infância Paulistana*”, por exemplo, é citado que os educadores precisam olhar criticamente para desconstruir todas as concepções que povoam os pensamentos e práticas pedagógicas, relacionadas ao pensamento da criança como um “vir a ser” e que pensam as crianças como produto da genética e que, por isso, todas as crianças seriam iguais e deveriam promover a transmissão de conteúdos escolares de forma homogênea. É afirmado no mesmo documento que se faz necessário “descolonizar a Pedagogia” e “subverter a lógica adultocêntrica” (SÃO PAULO, 2015c, p. 7-10).

A concepção de infância defendida nos documentos recentes (SÃO PAULO, 2015a; SÃO PAULO, 2015b; SÃO PAULO, 2015c; SÃO PAULO, 2016), reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas e que produzem sua identidade, inteligência e sua personalidade em suas experiências com o meio e nas relações com crianças e adultos.

É por esse motivo, que ressalta a importância da necessidade de ouvir e considerar as crianças, entendendo a infância

[...] não mais como um período ‘sem linguagem’, marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades e caracterizado pelas ‘cem linguagens’, como escreve Loris Malaguzzi [...] (SÃO PAULO, 2015c, p. 11).

A concepção de currículo defendida pela cidade dialoga com a visão acima explicitada, e compreende:

[...] a educação como um espaço que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias<sup>36</sup> (SÃO PAULO, 2015c, p. 23).

---

<sup>36</sup> O documento denomina *infâncias* (no plural), porque concebe que “levando-se em consideração os elementos relacionados com a imagem de criança constituída no tempo e na história, pode-se afirmar

Além disso, a organização curricular

[...] considera que os conhecimentos apresentados nas Unidades Educacionais, apropriados e construídos por bebês e crianças não devem ser fragmentados em disciplinas estanques, sem diálogo com suas vidas e reduzidas a um rol prescritivo de ações e conteúdos desprovidos de sentido. Considera, ainda, que o direito à educação, ao conhecimento e à cultura devem constituir um processo único e contínuo, que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada (SÃO PAULO, 2015c, p. 23).

É neste contexto de revisões, reflexões, mudanças e construções que se insere a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), em que foi realizada a pesquisa de campo, ou seja, uma das unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME).

A escola “Ciranda” se localiza no centro da cidade de São Paulo, mais especificamente no bairro da Consolação, e é vinculada a Diretoria Regional de Educação do Ipiranga (DRE-IP). Atende a oito turmas, sendo quatro de Infantil I e quatro de Infantil II (crianças de quatro e cinco anos), totalizando duzentas e dezesseis vagas oferecidas. O período de atendimento das crianças se divide entre matutino e vespertino, com seis horas em cada período. Existe uma professora<sup>37</sup> responsável por cada grupo durante quatro horas e outra por mais duas, sendo que esta se ocupa das últimas duas horas do grupo da manhã e outras duas do grupo da tarde. O total de educadores da escola é de dezessete, sendo: um agente escolar, um assistente de diretor, um auxiliar técnico de educação, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e doze professoras.

---

que existem múltiplas infâncias e diversas maneiras de ser criança.” (SÃO PAULO, 2015b, p. 19). Esta visão é a mesma defendida por PROUT (2010), teórico da Sociologia da Infância.

<sup>37</sup> Utilizamos o termo no feminino, pelo motivo da maior parte do quadro de funcionários ser composto por mulheres.



A escola foi inaugurada no ano de 1954, como um Parque Infantil<sup>38</sup>. Tal fato faz com que ela carregue, além do letreiro denominativo da época, marcas da concepção dos Parques, possuindo uma área externa privilegiada, com árvores frutíferas (jaqueiras centenárias, jambeiros e um pau-brasil). Embora o grupo declare em seu projeto político pedagógico (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 6), que

[...] apesar de carregar uma concepção interessante de criança em suas marcas históricas, não atende as expectativas do século 21 para as pedagogias da infância que se vêm discutindo, pois seu mobiliário, sua disposição arquitetônica e seu *design* têm marcas de um olhar adultocêntrico.

No ano de 2000 seu terreno foi entregue à uma grande Universidade privada que fica ao lado da escola, mas retornou ao poder público em 2001 e reabriu as portas à comunidade (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014). Geograficamente a unidade fica próxima à Biblioteca Monteiro Lobato, ao Gabinete do Desenho e à Praça Roosevelt, que como a própria escola afirma em seu projeto político pedagógico (PPP), são espaços que a escola ocupa com as crianças, pois os vê como

[...] mais um espaço alternativo e cultural para as crianças ocuparem com brincadeiras, fato que, para nós é muito importante, visto que, desde 2009, a escola tem se preocupado com os percursos da infância na cidade e em seu entorno (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 6).

Os princípios que norteiam o trabalho da escola “Ciranda” são a *autonomia*, a *responsabilidade* e a *solidariedade*, sendo que, compreendem a autonomia como a capacidade de governar a si próprio, que “[...] pressupõe capacidade de processar e selecionar informações, de construir conhecimento e saberes, de refletir, de decidir, de criar, de propor, de tomar iniciativas, dentro de um grupo ou coletivo” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 10). Como responsabilidade, o grupo escolar compreende “[...] o indivíduo que aceita e repara as inevitáveis consequências de seus atos”

---

<sup>38</sup> Organização escolar proposta pela Rede Municipal de São Paulo, mencionada no início deste capítulo.

(ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 10). Já a compreensão de solidariedade abarca um

[...] processo dialético, que possibilita o desenvolvimento do potencial humano, na perspectiva da construção de uma sociedade mais humana e justa, onde os conflitos possam ser minimizados e haja a busca de alternativas mais igualitárias. (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 11)

A EMEI reconhece que é um desafio ao educador, formado para estabelecer uma função previamente estabelecida, voltada a uma pedagogia bancária e transmissiva “[...] para colocar-se no lugar de quem reflete sobre a sua prática, de quem tece saber, oportunizando a criança tecer o “seu saber”, sem negar o contexto social” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 9). Mas, busca superar este desafio por meio de formação continuada e um fórum permanente de interlocução, diálogo e problematizações entre educadores e comunidade, afirmando: “É hora dos educadores se perceberem como sujeitos protagonistas e autores de sua prática pedagógica. É hora de a Educação tomar outros referenciais” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 9).

Dessa forma, além dos princípios já destacados acima, outros foram inseridos pela escola nestas discussões: diálogo e escuta, processos de inclusão, gestão democrática, direitos humanos, construção identitária das crianças e suas famílias, educação para a igualdade de gênero e racial, processos de inclusão das diferenças entre as crianças e das crianças com deficiência, combate ao preconceito de orientação sexual, combate à violência e abuso sexual infantil, entre outras formas de discriminação e de desrespeito à dignidade humana, gestão democrática (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014).

A concepção de infâncias<sup>39</sup> contida no documento reconhece “[...] as crianças como produtoras de culturas”, e, por esse motivo, facilitam em sua pedagogia “[...] a liberdade para a construção dos saberes infantis” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 11).

Coerente com esta concepção e buscando respeitar os direitos de participação das crianças, seus saberes, sua cultura, a escola acredita ser “importantíssimo escutar a criança e criar situações em que ela, na interação com os parceiros e nas atividades socioculturais propostas, possa desenvolver sua autonomia e seu protagonismo” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 14). Em seu PPP, a escola “Ciranda” sempre menciona a construção de um currículo, aprendizagens e rotina *com* as crianças, não somente *para* elas, demonstrando clareza e preocupação por uma construção compartilhada entre crianças e adultos, elementos que dialogam com o referencial teórico aqui apresentado e com os documentos da Rede Municipal de São Paulo.

Neste contexto, o papel da educadora/professora, é traduzido no documento da escola, como aquela que proporciona, instiga, cria necessidades e desafia com situações problematizadoras. Para tal, colhe material por meio da observação e da escuta das crianças, para, posteriormente, refletir e continuar mobilizando a pesquisa, de forma a levá-las a interagir com o conhecimento e com a arte. Para sistematizar este percurso, o registro acontece por meio de uma documentação pedagógica (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 15).

Como metodologia de trabalho para garantia do protagonismo infantil e para o diálogo com a comunidade, a escola “Ciranda” utiliza-se das *rodas de conversa*, sendo que as definem como:

---

<sup>39</sup> Conforme documento da Rede Municipal, citado no início deste capítulo.

[...] um momento privilegiado de narrativas e diálogos acerca da nossa convivência e sua organização em espaços de brincadeiras e projetos coletivos e em pequenos grupos que surgem do interesse das crianças. Procuramos dar cada vez mais importância às rodas como o centro do trabalho pela pedagogia da participação. Nas rodas, agregamos, nos reconhecemos, pertencemos, negociamos, pactuamos, mediamos conflitos, criamos, inventamos, comunicamos. As rodas são verdadeiros nascedouros de projetos, do diálogo e da compreensão das experiências vividas na escola. (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 23)

Para tanto, esclarecem a ocorrência de algumas rodas durante a rotina:

- **A roda do planejamento** - onde as crianças narram e propõem a organização das brincadeiras e trabalhos, a divisão dos grupos e a rotina do dia;
- **A roda da partilha** - onde, a cada momento diferente na dinâmica grupal, as crianças trocam informações, avaliam e discutem conflitos, as brincadeiras inventadas ou construídas, trabalhos e projetos em grupos e no coletivo, bem como ensinam e trocam saberes sobre brinquedos e materiais trazidos de casa;
- **A roda de avaliação** - onde as crianças podem repassar e avaliar experiências vividas e conhecimentos aprendidos;
- **A roda da passagem** - quando chega a professora ou professor do intermediário ou do vespertino, as crianças narram suas experiências do turno matutino ou intermediário e propõem a continuidade do que gostaram mais ou o que seria necessário continuar (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 23).

Outro momento adotado na metodologia de organização diária das crianças são os *grupos de trabalho*. É no grupo de trabalho que as crianças organizam, para o coletivo, o material necessário ou os livros a serem escolhidos para leitura que realizam com as famílias em casa<sup>40</sup>. Também, paulatinamente aprendem a colar bilhetes nas agendas, realizam pesquisa dos próprios projetos para apresentarem nas rodas, constroem fantasias e decoração para as festas, entre outros afazeres, sempre dentro de uma concepção colaborativa de trabalhos grupais. Os grupos são compostos por crianças diferentes a cada dia, de acordo com uma organização grupal

---

<sup>40</sup> Projeto Biblioteca Circulante (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 25): “prática pedagógica [...] de incentivo à literacia familiar, emprestando livros de literatura infantil, para que um adulto da família leia para a criança [...]. A criança pode ficar uma semana com o livro e, junto com ele, leva alguma forma de registro, que será compartilhado com sua família a respeito daquele momento de leitura”.

dialogada e planejada nas rodas de conversa. Sendo assim, de segunda a sexta, todas as crianças passam pelos grupos de trabalho (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014).

Em seu Projeto Político Pedagógico, a escola “Ciranda” reconhece inúmeras dificuldades de se trabalhar de forma participativa com as crianças, frente a tantos olhares adultocêntricos, mecanicistas e uniformizantes, mas reforça para que seja coerente precisa assumir os riscos e partilhar junto às crianças dos ganhos de se construir um conhecimento significativo, que tenha significado na vida cotidiana de meninos e meninas (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014).

Por tantos pontos de encontro entre os referenciais teóricos aqui explicitados, os documentos da Rede Municipal de São Paulo, o PPP da escola “Ciranda” e pela avaliação positiva realizada pela comunidade escolar ao avaliar o Indicador Nove do Documento “*Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*” (versão preliminar)<sup>41</sup>, que este trabalho visa compreender melhor como suas educadoras escutam, garantem a participação e autoria das práticas com as crianças. Compartilhando esperanças, nas palavras da escola: “construir uma rotina que respeite essas intenções não é fácil, mas acreditamos ser possível” (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 14).

---

<sup>41</sup> Conforme descrito na apresentação desta dissertação.

### **3 AUTORIA E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: O OLHAR DOCENTE SOBRE AS CONQUISTAS E OS DESAFIOS**

O mar invadiu a escola, e eu não era mais eu! [...] Eu era uma baleia, Pro. (J., segundo a professora G.)

A forma como os educadores da escola “Ciranda” encontraram para colocar em prática os pressupostos contidos no projeto político pedagógico, baseado na legislação atual, precisa ser sistematicamente analisada a luz do referencial teórico aqui exposto, buscando compreender, se e como, realmente constroem a Pedagogia da Infância, em um movimento participativo.

No diálogo com as diferentes fontes aqui apresentadas, a análise de dados busca compreender a realidade estudada, tendo como base a descrição e interpretação das duas entrevistas realizadas com educadoras da escola<sup>42</sup>.

Para que esta análise fosse possível, os dados foram examinados, colocados em tabelas, possibilitando a categorização do material colhido, tanto pela relevância, quanto pela frequência em que apareceu na fala das professoras. Nesse sentido, os principais pontos e categorias em diálogo com o referencial aqui exposto, foram:

- Escuta, participação e protagonismo infantil;
- Planejamento e papel do professor na educação infantil;
- Desafios: novos caminhos a serem percorridos.

Além destas, vale destacar que durante a análise das entrevistas, emergiram outros pontos importantes que serão no decorrer do texto explicitados, pois traduzem o compromisso dos professores com a escuta das vozes infantis, com o protagonismo das crianças e com a concretização do PPP, tais como: a colaboração da equipe em

---

<sup>42</sup> As entrevistas realizadas com as professoras foram transcritas e compõem os apêndices do presente trabalho.

prol da realização do projeto, as ações anti consumismo, a desconstrução de ações adultocêntricas, a desmistificação de preconceitos socialmente construídos relacionados ao gênero, a participação da comunidade e a valorização das culturas infantis.

### **3.1 Escuta, participação e protagonismo infantil**

Como vimos, no contexto atual, a escola é o local em que a maior parte das crianças vive a infância, desta forma, deveria ser o espaço para exercício de sua cidadania e de participação nas decisões cotidianas em que está inserida. Para tal, os adultos que se relacionam com elas, os educadores, têm um papel fundamental, pois somente por meio de sua escuta atenta, podem aprender a entender esses indivíduos de pouca idade, com suas características próprias, seu mundo, sua cultura. Nesse sentido, Freire (1996, p. 68), esclarece que o educador:

[...] já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, educadores-educandos/educandos-educadores, vão se tornando sujeitos no processo vivido, crescendo juntos.

Nesta concepção de *pedagogia emancipatória* apresentada por Freire (1996), existe uma reciprocidade entre educador e educando, um diálogo entre ambos, ao invés de uma relação autoritária ou de uma educação bancária.

Analisando os apontamentos feitos pelas professoras durante a entrevista, percebemos que as iniciativas institucionais que visam garantir o diálogo, troca e a escuta, fundamentos por uma pedagogia da educação infantil, ocorrem realmente na prática. Apontamos aqui como iniciativas institucionais, pois essas concepções e ações aparecem expressas como metodologia de trabalho no projeto político pedagógico da escola “Ciranda”, sendo considerados como fundamentos de uma

pedagogia que garanta a participação; como, por exemplo, é o caso das rodas de conversa.

Tanto é que as professoras em questão citam as rodas como momentos sistemáticos que acontecem durante a rotina, embora, cada uma as faça de sua forma. G. afirma que realiza dois tipos de roda: “a roda de passagem”, em que as crianças contam como foi seu dia na escola até sua chegada e as “rodas de conversa”, momentos em que são tomadas decisões, realizadas votações, resolvidos problemas, além de conversas sobre diferentes assuntos. No trecho a seguir, G., exemplifica como escuta as crianças e resolve problemas na roda:

Então, a gente está sempre escutando as crianças. Sempre, quando temos alguns problemas, a gente decide na roda. Eu tive problemas, esse ano, que nós... vários problemas, não foram/não foi um não, agora eu estou me lembrando, teve vários problemas, que nós, adultos, consideramos difíceis de resolver, e as crianças resolveram na roda, e mais simples do que nós imaginávamos (entrevista com a professora G.).

G. conta, então, uma situação em que uma menina doou para a escola algumas bonecas “Barbie”, que do ponto de vista da escola, não é um brinquedo adequado para as crianças, por valorizar o consumismo, além de reforçar alguns estereótipos de beleza. Todavia, elas foram encontradas em uma sacola pelas crianças do período inverso, antes de serem analisadas pelos educadores e colocadas em uso. Para resolver a situação, na roda, então, a professora questionou às crianças:

‘Crianças, oh, o que é que nós temos aqui no meio da roda?’, aí eles falaram ‘Bonecas’. Eu falei: ‘Isso mesmo! Bonecas’, né, ‘Essas bonecas são iguais? Eu quero que vocês olhem as bonecas e digam se elas são iguais’, aí, eles ‘Não, a Barbie é magra, a Barbie é magra, e a outra é gorda’, aí eu falei ‘É, e o que mais?’, ‘A Barbie tem cabelo e a outra é careca’, aí eu falei ‘Isso, e o que mais?’. Aí nisso, um dos meninos, G. H., pegou a Barbie e beijou na boca e colocou na rua, e eu falei ‘G., ponha essa boneca na roda, põe no lugar, G.’, aí ele pôs. Aí, eu falei ‘O que mais?’, né, tal. E aí, daqui a pouco, o M., outro menino, pegou a Barbie e também beijou na boca. E eu falei: ‘Ponha a boneca da roda, para, deixa a boneca quieta, não quero que mexa na boneca, nós estamos discutindo um problema’. Aí, deixaram lá as bonecas na roda. Aí, uma menina, M., virou e falou assim: ‘Ah, Pro, eu sei qual é a diferença’, mas eu vi que ela estava envergonhada, eu



falei 'Fala M., pode falar'. Ah um detalhe, eu tirei as roupas das bonecas, eu tirei as roupas é... Aí, ela falou: 'Pro, ah, é que a Barbie é adulta', eu falei: 'Isso mesmo. A Barbie é adulta. Crianças, então, eu estou fazendo essa roda aqui, porque nós temos que discutir um problema. A Barbie é adulta, e as crianças da manhã não querem a Barbie na casinha'. Aí, uma das meninas falou, G.: 'É porque a Barbie, ela não precisa de casinha, ela já tem a casa dela. Ela mora sozinha, Pro, ela tem até namorado', aí eu falei: 'Isso mesmo! Ela tem namorado! Se a Barbie tem namorado, como é que ela vai ficar com o papai e com a mamãe? Ela não precisa de alguém que cuide dela, ela já tem a casinha dela para ela cuidar'. E aí, a M. falou: 'É Pro, e eu entendo as crianças da manhã, porque a gente não quer uma boneca na casinha, que o papai fique beijando na boca.', aí eu falei: 'É, não dá para o papai beijar a filhinha na boca. O papai beija a mamãe na boca, a filhinha, não.'. Aí, eu falei: 'Então, crianças, como é que nós vamos resolver esse problema? Porque, olha, a mãe da F. trouxe as bonecas, né, como doação, e agora as crianças da manhã não querem a Barbie na casinha. Como é que nós vamos fazer?'... 'Ah, vamos falar com a mãe da F., e explicar o problema, e aí ela vai entender, ela leva embora'. A F. falou assim: 'Oh Pro, mas tem um problema. Você sabia que a minha mãe não pediu para trazer essas bonecas? Essas bonecas estavam guardadas em cima do guarda-roupas, ela pegou e trouxe, ela nem falou comigo', aí nós falamos: 'Nossa! Então aí tem outro problema, gente. As bonecas eram suas. Ela não podia fazer uma doação sem falar com você', aí ela falou: 'É, eu vou falar com a minha mãe. Eu não queria dar essas bonecas. Elas estão velhinhas, mas eu gosto de brincar com elas'. Falei: 'Tá bom então, F. Hoje, você vai conversar com a sua mãe, tá bom?', ela falou: 'Tá, tá bom!', eu: 'Na hora que sua mãe chegar, você pega as sacolas com as Barbies e você conversa com a sua mãe, né', ela falou: 'Tá' (entrevista com a professora G.).

O episódio narrado pela educadora G. ressalta a capacidade da professora de conduzir uma reflexão junto ao grupo de crianças. Ela não foi autoritária, dizendo que não podiam brincar com aquelas bonecas ou as devolveu sem justificativa para a família, mas levou as crianças a refletirem sobre o porquê aquelas bonecas não seriam adequadas, somando seus conhecimentos aos das crianças e, ainda, descobriu a posição adultocêntrica da mãe, de doar as bonecas sem o consentimento da filha. Além disso, empoderou a menina no sentido de se colocar para a mãe e esclareceu à família os motivos pelos quais a escola não poderia aceitar a doação.

Nesse sentido, podemos perceber uma relação horizontal, de reciprocidade, em que, embora a educadora não perca o papel de diretividade do ensino, pois como afirma Freire (1985, p. 76), é "fato inconteste que a natureza do processo educativo é

sempre diretiva”, ela aponta para uma diretividade no sentido de conduzir uma reflexão crítica com as crianças.

A outra professora, por sua vez, não distingue dois momentos de roda como G., mas diz que são nestas situações que ocorrem diariamente, que ela conversa e decide tudo com as crianças:

[...] eles não são obrigados a fazer nada e:::, quando a gente tem alguma coisa para fazer... eu... a gente conversa na roda. Eu proponho para eles, né. E eu não venho com a coisa pronta. É CLARO que eu já tenho a ideia pré na minha cabeça, né, por onde a gente vai mais ou menos, tal, mas eu não... não coloco, eu vou tirando deles, assim (entrevista com a professora M.).

Fica claro aqui, que assim como a educadora anterior, M. tem uma intencionalidade, mas que vai construindo as ações educativas em parceria com as crianças, por meio da escuta, apoiando-as em suas escolhas. A capacidade docente de produzir uma escuta afinada das crianças permite a readequação daquilo que foi planejado, ou seja, o imprevisto é acolhido para contemplar as necessidades infantis.

Todavia, ela destaca que, de modo geral, ocorre escuta e participação das crianças, mas que isso varia de sala para sala, ou seja, em algumas mais, em outras menos. Ao ser questionada sobre o por que considera isso, apresenta:

O pessoal tem intenção, mas não tem muita disponibilidade, sabe... humildade, sei lá, [...] para valorizar né, o que vem deles. Ou, não sei se – não, acho que todo mundo valoriza o que vem deles. Acho que é uma certa disponibilidade mesmo para se aventurar com eles, né. [...] acho que a disponibilidade, que eu estava te falando, do se aventurar, do escutar de fato a criança, é você se permitir brincar com eles né... e... se permitir correr este risco de achar que não vai trabalhar (entrevista com a professora M.).

Como citado na epígrafe deste trabalho, a forma como os adultos se relacionam com as crianças, tem relação direta com as imagens internas criadas sobre a infância e são elas que orientam as inúmeras relações que são estabelecidas. Além disso, conforme apresentado pelos teóricos da sociologia da infância, no primeiro capítulo deste trabalho, inúmeras foram as imagens de criança produzidas, que remetiam a

diversas negações, incapacidades e, que, com certeza, ainda direcionam as práticas. O medo de *não trabalhar*, apresentado pela educadora, está altamente ligado a racionalidade econômica capitalista<sup>43</sup>, que considera a infância como a idade do *não-trabalho*, desta forma, tudo ligado a elas, como a brincadeira, que é uma de suas linguagens por excelência, também é desvalorizada socialmente. A respeito desta *disponibilidade* e *humildade*, citadas por M., podemos considerar, também, uma possível concepção de superioridade do adulto, em detrimento dos saberes e especificidades infantis.

Caso não exista proximidade por parte do adulto, isso compromete a interação, como cita Oliveira (2011, p. 118), pois,

[...] as crianças, por sua vez, de forma muito perspicaz, percebem se os adultos estão disponíveis a esta escuta e, uma vez seguras desta disponibilidade, sentem-se tranquilas, confiantes e predispostas a expressarem-se.

Como afirma Malaguzzi (*apud* Faria, 2007), a educadora dotada de perfil de professora de infância não existe a priori. Ela se constrói em um processo que envolve experimentações, tentativas frustradas e correções, diante das reflexões sobre a prática diária. Muitas vezes, a cultura que forma as educadoras é essencialmente direcionada ao saber teórico. Mas, para além destes elementos que, claro, são essenciais, precisam se somar o conhecimento do imaginário, da afetividade, das hipóteses, da imaginação, peculiares do saber infantil. Esta disponibilidade somente será produzida nesta relação próxima entre adulto e crianças.

M. revela um exemplo de como escuta as crianças, não apenas pela expressão verbal e garante o protagonismo infantil, valorizando as preferências dos pequenos. Nesta situação, ela menciona uma organização espacial por “*cantinhos*”, que são

---

<sup>43</sup> Explicitado anteriormente, nota de rodapé 19.

ambientes criados com materiais escolhidos pelas crianças, compondo cenários, para que possam brincar:

E aí, por exemplo, eles no cantinho, eles começavam/começaram a brincar de loja, no cantinho. Aí:::... aí um “terc” (sic)/um exemplo de escuta também, que escuta acho que não se dá apenas pelo ouvido, né, é observação e tal, aí observei que eles estavam brincando de loja lá, várias vezes, super empolgados com a loja... aí, eu pensei: ‘hum... vamos colocar alguma coisa a mais aí nessa brincadeira’, aí eu fiz dinheiro para eles um dia... Aí eu sentei lá: ‘o que você está fazendo?’ ‘Estou fazendo dinheiro para a loja’, aí fiz, tal, beleza... No dia seguinte, uma... uma aluna, assim, pediu para ir para o cantinho da escolinha, sentou lá e começou a fazer nota de dinheiro também. Só que eu tinha feito notas de um, de dois e de dez reais, a menina já começou a fazer de cem! ((risos)) (entrevista com a professora M.).

Percebemos nesta situação uma grande disponibilidade de M., que observava as crianças de forma interessada, ampliando o conceito de escuta, como ela mesma ponderou, que a escuta não se dá apenas pela audição, mas também pela observação. Ao entrar na brincadeira das crianças, a professora reafirma seu papel de parceria, fonte de recursos na construção de aprendizagens. Assim, a partir do conhecimento das crianças, de suas preferências e desejos, pôde apoiar e ampliar as ações infantis e incorporá-las as situações de brincadeira e aprendizagem.

Outra metodologia institucional citada pelas educadoras são as assembleias. Nas palavras de G.: “Assembleia é quando a gente reúne todas as turmas para decidir algumas coisas.” (entrevista com a professora G.). Nas falas das professoras pudemos perceber que elas ocorrem tanto para tomada de decisões rotineiras, como, por exemplo, para decidir a que filme assistir em um dia de chuva, que inviabiliza a utilização do parque, como para medidas mais complexas, como no relato a seguir:

[...] nós estávamos com um problema sério ano passado, que era a economia de água, por causa da falta d’água, né. Teve um período, outubro mais ou menos, eles começaram a fechar os registros, né. A gente começou a perceber que diminuía, sabe, o volume d’água. E aí: ‘Crianças, precisamos economizar’. Foi um período muito difícil. Então aí, nós baixamos na Internet os programas que mostravam as represas, para eles entenderem o problema, de onde vinha a nossa água, que estava secando, e que, se eles desperdiçassem, a gente ia ficar sem água, né. E que não adiantava economizar só aqui, e não

economizar em casa. [...] Conversamos com eles... e aí, nós começamos a buscar de cada sala - - primeiro, a discussão na roda da sala: qual era o problema e quais eram as ideias para economizar. Tá... Eu tinha uma turma de cinco anos, então, olha as ideias deles: 'Pro, na hora em que nós formos escovar os dentes, nós podemos escovar os dentes com uma bacia embaixo, porque a água que cair da escovação - - a gente já escova com um canequinha para não gastar muito, enche a canequinha, escova o dente, faz o bochecho com a água que está na canequinha e - - joga dentro da bacia. Aí, essa água, a gente pode jogar no banheiro ou a gente pode jogar nas plantas', falei: 'Ah, legal! Muito bom! Muito bom, mesmo! Dá para aproveitar essa água', tá, e: 'Só dar descarga no número dois, Pro. No número um, um adulto dá a descarga'... 'Ah, legal! Legal! Ótimo, também! Vamos fazer isso! E o que mais?', 'Não usar mais canequinha para beber água', por quê? [...] Quando você está com a canequinha e você aperta a torneira... nossa torneira, você aperta, sai uma quantidade de água, e depois para... e, às vezes, já encheu a canequinha [...] e continua saindo água. Entende? Aí, eles falaram: 'Vamos substituir a canequinha por garrafa', porque, aí, você enche a garrafa e gasta menos, e desperdiça menos. 'Ótimo! Então vamos lá!'. Minha sala trouxe essas propostas, e nós, no outro dia, em plenária, na assembleia, escolhemos uma criança para ir lá na frente falar, a criança falou e nós fomos anotando as sugestões de todos, todos. Teve muitas sugestões. Teve sugestão de criança... é: 'Vamos brincar menos... menos na areia, porque se a gente brinca muito na areia, a gente suja muito a roupa, e, aí, a mamãe vai ter que lavar a roupa. Então, nós não podemos sujar muito a roupa', 'Ah, tá bom! É uma boa ideia, também', sabe... e... eles levaram isso para casa, e os pais falaram, falaram assim: 'Nossa, G., o que é que eu faço? Até para lavar a mão, eu tenho ((risos))... que tenho que lavar... é... é todo um processo - Mãe, primeiro você põe o sabão, aí você esfrega bem o sabão, aí depois você abre a torneira, tira o sabão; saiu o sabão, já tá bom, aí fecha; não pode ficar gastando água'. E eles falaram: 'Nossa!', mas tudo... tudo... a roupa: 'Não pode lavar roupa todo dia, mãe! Não pode lavar a roupa todo dia'. Aí, eu falei: 'Gente, eu estou muito feliz, porque eles estão conversando com vocês em casa. [...] Todo mundo começou a usar garrafinha, todo mundo, olha é: 'Não! Não! Não gasta! Põe alguma coisa embaixo, vamos pegar essa água, vamos aproveitar essa água', foi muito legal... muito legal... (entrevista com a professora G.).

Nestas assembleias, as crianças também são ouvidas quanto a suas opiniões em relação à organização da escola, como na questão da reforma de um espaço. A educadora M., cita que a coordenadora pedagógica N., sugeriu que o grupo de professores realizasse uma conversa em sala, que depois seria levada à assembleia, sobre o *Bosque da Mexeriqueira*, para uma posterior conversa com a arquiteta B. G., que iria à escola:

E aí ela fez uma proposta, tal; a gente fez uma reunião pedagógica, eu acho, e aí... para a gente reorganizar os espaços da escola dentro do que era possível, e aí a N. propôs que a gente fizesse uma roda de conversa com as crianças para perguntar para elas: opiniões, sugestões, críticas em relação ao espaço, para depois a gente fazer uma assembleia com as crianças, da qual a B. G. participaria. Aí, eu fiz essa roda com as crianças e... ah, preparatória né, a roda de conversa inicial, e saiu um monte de sugestões, tal, várias coisas, dentre elas a crítica de que o espaço lá atrás estava largadinho. E aí eles deram várias ideias, de que a gente poderia colocar balança, pintar o muro, enfeitar, usar mais lá, tal. Aí, a assembleia ainda não aconteceu né, a B. G. não veio mais aqui na escola, tal, mas a gente ficou com a nossa pautinha no painel lá e com a nossa pautinha na cabeça. Quando a gente voltou das férias em julho, estava fazendo frio, tal, aí a gente... resolveu... a gente... a gente, né... porque foi a gente mesmo, né, a gente resolveu retomar e mexer lá naquele espaço e, aí, com o frio, tal, surgiu a ideia de fazer uma fogueira; e aí, as próprias crianças cavaram, a gente enfeitou lá, a gente enfeitou o espaço; a gente, enquanto estava frio, a gente fazia fogueira... a gente acendia a fogueira quase todos os dias, tomava lanche lá, levava os cantinhos da sala de aula para lá, ELES levavam, ELES arrumavam, super legal [...] (entrevista com a professora M.).

Tais situações demonstram como o grupo de professoras reconhece as crianças como pequenos cidadãos, alinhadas com a concepção do direito de participação da Convenção da ONU de 1989, sobre os direitos da criança, pois tanto diante de um problema social, espacial ou político, colheram suas contribuições. Em ambos os casos, as respostas não vieram prontas, dadas pelas educadoras. Ao contrário, estas apresentaram um problema e as crianças encontraram estratégias de resolução. Além disso, no primeiro caso, as crianças levaram estas ideias para além dos muros da escola, transformando também os hábitos familiares. No segundo, como perceberam que poderiam opinar sobre a organização espacial, antes mesmo da reforma, trouxeram uma demanda para a professora, que a atendeu, construindo com as crianças a fogueira e dando sentido a um espaço que estava subutilizado, segundo seus interesses. Estes exemplos mostram como as crianças são potentes e reais agentes sociais<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Conceito apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa.

Todas as situações descritas revelam momentos de interação próxima entre crianças e adultos, fator que dá qualidade ao processo de mediação, que propicia um protagonismo compartilhado, um dos princípios defendidos no PPP da escola “Ciranda”. Este processo revela um professor que está junto às crianças e que se dispõe a falar com elas e não para elas, em um processo educativo fundamentado na comunicação e não em comunicados (FREIRE, 1996).

### **3.2 Planejamento e papel do professor na educação infantil**

Muitas vezes, o desconhecimento das culturas infantis e do desenvolvimento das crianças faz com que exista um distanciamento entre a organização da rotina, materiais selecionados e práticas pedagógicas. Nas palavras de Campos (2013, p. 13): “o desconhecimento de muitos professores sobre o desenvolvimento infantil e sobre as culturas da infância faz falta no planejamento de atividades que tenham significado para as crianças.” Afinal, “a criança não compreende a partir da lógica adulta” (BRASIL, 2009, p. 15), ela se relaciona com o mundo de forma muito particular. As crianças se apropriam e contribuem para a cultura existente, por meio de suas brincadeiras, fala, desenhos, gestos, enfim, de suas linguagens.

Todavia, os dados coletados na pesquisa de campo na escola “Ciranda”, revelaram que as educadoras possuem preocupação em organizar um cotidiano que contemple a lógica infantil de experimentação, dando liberdade de escolha para as crianças, permitindo que sua ação sobre o mundo direcione o rumo dos acontecimentos e dos planejamentos.

A esse respeito, podemos afirmar que

Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. [...] A

observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista **planejar o cotidiano com elas** (BRASIL, 2009, p. 102, grifo nosso).

A organização e o planejamento das experiências de aprendizagem na educação infantil podem ser realizados de diversas maneiras, respeitando a escolha docente e a pluralidade didática. O importante, é que esta estratégia promova a aprendizagem e um fazer pedagógico coerente com a concepção de infância adotada, que no caso da escola “Ciranda” é de criança *protagonista e produtora de cultura*.

Durante a entrevista, a professora G. mencionou que até maio de 2015, sempre trabalhava com um projeto único para toda a sala. Até que se deparou com um grupo cheio de lideranças e que a todo o momento se envolvia em conflitos. Buscando alternativas para esta questão, foi conversar com a coordenadora pedagógica N., que sugeriu que ela trabalhasse com *pequenos grupos de trabalho* (mencionado como metodologia de organização no PPP, mas que ainda não eram utilizados pela professora G.).

A professora G. explicou aos alunos como iriam trabalhar a partir de então, quais eram as regras e como isso funcionaria: os grupos de trabalho seriam formados por cinco crianças (ela elegeu um líder para cada grupo, que foi elegendo os demais participantes) e a cada dia, um grupo a ajudaria nas atividades diárias. A princípio, identificou estes grupos por números, mas depois, sugeriu que as crianças dessem nomes a eles. Os nomes escolhidos foram: *Super Bonitos, Os Heróis, Futebol, Brincadeiras e Criançada*. Além disso, a cada dia, um grupo tinha reunião com a professora, para planejarem o desenvolvimento de seu projeto:

A: Eu falei para eles: ‘Agora, nós vamos planejar’. Por exemplo, o grupo número um, que é o grupo dos Super Bonitos, eu falei assim, oh: ‘Nós vamos fazer alguma coisa, até o final do ano, que vocês gostem, que vocês tenham como objetivo. O que vocês querem fazer até o final do ano? O grupo de vocês, o que é que vocês querem realizar, que... que a gente possa dizer que foi um trabalho de vocês, uma meta de vocês, né, um objetivo de vocês?’, aí eles falaram: ‘Ah,



nós queremos deixar a escola mais bonita.’, aí eu falei: ‘Ah é? A escola mais bonita! Nossa escola não é bonita?’, aí eles falaram: ‘É! Nossa escola é bonita! Mas a gente quer deixar ela mais bonita, Pro. A gente que enfeitar a escola.’, aí eu falei: ‘Ah, tá bom! Tá bom! Então o objetivo de vocês é enfeitar a escola, é...’ falei ‘ah... tá, então, tá feito. Vocês vão enfeitar a escola até o final do ano’, ‘Vamos’, ‘Então tá bom. Então o objetivo de vocês é esse, tá!’. Grupo dois, Os Heróis, ‘E vocês?’, né, mesma conversa, eu me reunia lá fora com eles, enquanto os outros estavam no parque... [...] Eu me sentava naquelas mesinhas ali, que você viu, com o grupo, e anotava num caderninho as nossas reuniões, né. Oh, e aí: ‘O que é que vocês querem?’, aí eles falaram ... falei: ‘Vocês são Os Heróis, né, o que é que vocês querem, Os Heróis? O que é que Os Heróis querem?’, né, porque, aí, foi muito interessante, porque eu mostrava para eles assim: ‘Vocês têm um nome, né. Esse nome mostra quem vocês são, e o que vocês fazem, né, o que vocês querem fazer?’, né, aí eles falaram: ‘Ah, nós queremos ajudar as pessoas da escola. E ajudar todo mundo, né, as crianças, os adultos, todo mundo’, falei: ‘Ah, legal! Então, é isso que vocês vão fazer até o final do ano?’, ‘É’, falei: ‘Ah, então tá bom!’, então, tudo bem. E futebol: ‘E aí, grupo do futebol, o que vocês querem fazer?’, ‘Nós queremos fazer um jogo de futebol no final do ano entre meninos e meninas, os meninos contra as meninas.’, aí eu falei: ‘Ah, legal’. E eu achei muito interessante, sabe por quê? Porque eles não deixavam as meninas jogarem, no ano anterior... [...] Eles não deixavam elas jogarem, mas, agora, tinha meninas no grupo, e: ‘Como é que eu vou fazer? É o grupo do Futebol, que tem menina, então, as meninas também têm que jogar. Então, vai ter que ter um time de menino e um time de menina e vai ter um campeonato, as meninas contra os meninos.’, ‘Ah, então tá bom. Então, o time de vocês / o grupo de vocês é o Futebol e vocês querem fazer um jogo de futebol no final do ano. Tá bom! Tudo bem...’. E o grupo Brincadeiras, ‘O que é que vocês querem?’, ‘Ah, nós queremos aprender brincadeiras antigas, do tempo dos nossos avós, pra gente aprender e ensinar para as crianças’, falei: ‘Ah, legal... legal... então, tá bom! Vamos ter que pesquisar, né. E aí, vocês vão aprender e vão ensinar. Tá bom!’. E o grupo Criançada, que era o grupo número cinco, o último, eles queriam fazer um espetáculo, no final do ano, para as crianças das outras salas. Um espetáculo com dança, tal, e tudo mais, não sei o que. E aí, pronto!

B: E aconteceu esse espetáculo, já?

A: Já aconteceu o espetáculo; já aconteceu o jogo; já aconteceu o ... as coisas foram acontecendo, as coisas foram acontecendo... foi muito interessante.

B: E, durante o ano, eles foram trabalhando, então, nesses projetos que eles criaram?

A: Sim, sim. As nossas reuniões / Nas nossas reuniões, a gente ia trabalhando. E, o mais legal é que eles ficaram muito solidários, muito, muito solidários, porque eu comecei a ter assim: ‘Oh Pro, eu não sou desse grupo, mas eu posso participar da reunião? Eu posso dar uma sugestão?’.

B: Eles começaram a se interessar um pelos assuntos dos outros...

A: ‘Eu posso ajudar esse grupo’. Olha que interessante!

B: Uhum... muito!

A: Na roda de conserva, a H., que era do grupo dos Super Bonitos, contou que ela tinha ido a um programa que tem na TV Cultura: Prelúdio. Não sei se você já ouviu falar.

B: Não conheço.

A: Esse programa - - eu até assistir um dia que eu estava de folga em casa, eu assisti, eu falei: 'Nossa', porque passou a chamada do programa, aí eu falei: 'Nossa! É esse o programa que a H. vai!' - - porque o tio dela é músico, e ele faz parte do grupo de jurados, e é um... são pessoas que cantam, né, e é música clássica, né, é lírica, canto lírico, não é... E aí, o tio dela é jurado, então, ele leva a H. ao programa, para ela assistir...

B: Uhum...

A: E aí ela falou: 'Olha, eu sei o que acontece num programa, e eles estão querendo fazer um espetáculo. Então, eu posso apresentar um espetáculo, porque eu sei como é que é.'. E essa menina era tão tímida, tão tímida, ano passado. Aí eu falei: 'H., você apresenta?', ela falou: 'Eu apresento. Eu sei como é que é', aí nós: 'Ah, vocês aceitam? A Helena apresenta?', 'Sim! Sim! Ela apresenta, e a gente, né, a gente se apresenta. Nós somos os artistas.', eu falei: 'Ótimo'. Um começou a ajudar o outro. Menina, era, sabe... era incrível como os conflitos foram diminuindo, diminuindo... (entrevista com a professora G.).

Nesta passagem, podemos perceber que, a princípio, a educadora G. tinha uma ideia de projeto ainda marcada pela questão da escolaridade única, pelo processo de uniformização, em que todos precisam vivenciar os mesmos conteúdos. Como vimos na primeira parte deste trabalho e como nos diz a LDB (9394/96), a educação infantil não deve ser considerada como etapa preparatória para o ensino fundamental, o que amplia as possibilidades de organização do trabalho; fato que os professores ainda estão compreendendo e construindo, já que trabalharam por muito tempo direcionados por este objetivo. Por outro lado, ela torna-se etapa obrigatória da escolaridade, o que nos leva a refletir que:

O grande desafio educacional do momento é o de como pensar e como realizar uma escola concebida para a universalização – isto é, para socializar e ensinar a todos – que possa cumprir também a meta contemporânea de educar enfatizando os processos de individualização e singularização (BRASIL, 2009, p. 60).

G. demonstra estar em um caminho de percepção das necessidades do grupo e de individualização dos conhecimentos. Muitas vezes, vemos na educação infantil propostas de trabalho altamente ligadas a áreas acadêmicas, ou ainda, que são

programadas por um calendário de eventos, que estão longe de traduzir-se em significado para as crianças. A prática de G. demonstra que ela visa muito mais aos objetivos da educação infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, já que

[...] busca favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que esta cultura produz e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BRASIL, 2009, p. 47-48).

Planejando desta forma, G. valoriza o pensamento das crianças como outro modo de pensar, para além da visão fragmentada e disciplinar. Não estamos aqui, desconsiderando a visão acadêmica, mas ampliando as possibilidades para outra forma. As crianças pensam a partir da ação, da emoção, das linguagens, da cultura. São muitos os seus modos de aprender e produzir conhecimentos, com suas formas próprias de racionalidade.

Que professor proporia às crianças um jogo de futebol que envolvesse a meninos e meninas e, além do mais, que crianças aceitariam jogar entre si apenas diante da proposta, considerando as questões relacionadas aos gêneros transmitidas pela sociedade? Outro fator importante é que, trabalhando por grupos de trabalho, a professora cumpriu seu objetivo de reduzir conflitos, já que se aproximou dos interesses legítimos que traziam.

Nesses parâmetros, estar atento as necessidades da infância significa:

[...] educar as crianças não lhes propondo que abandonem a sensibilidade para construir a razão, mas justamente as instigando a conviver e potencializar sua imaginação em pensamentos, lógicas e experiências que se complexificam reciprocamente (BRASIL, 2009, p. 48).

Contudo, esta construção conjunta não pode ser apartada da intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente. Por exemplo, mesmo guiada pelas temáticas trazidas pelas crianças, G. não se esqueceu dos princípios contidos no

PPP, como trabalhar as situações em parceria com as famílias e demais educadores da escola, respeitar e valorizar a diversidade presente no grupo, o que foi possível notar nas situações relatadas ou ao desmistificar questões relativas ao gênero: 1. famílias ajudando na confecção de fuxicos enquanto esperavam o portão abrir para retirar os filhos, para que o grupo dos *Super Bonitos* criasse as produções para enfeitar a escola; 2. reunir outros educadores para colaborarem com as produções das crianças, como nos uniformes de jogo ou na pirâmide da apresentação, para os grupos *Futebol* e *Criançada*, respectivamente; 3. permitir que estudassem no ano letivo anterior a cultura de outro país para a *Festa da Cultura Popular*, já que possuíam uma aluna colombiana e assim o sugeriram, embora setenta por cento dos pais de suas crianças haviam nascido no estado do Ceará (cultura que foi aprofundada no ano letivo atual), valorizando a diversidade e não a excluindo; 4. “autorizar” o uso da cor-de-rosa por meninos, na *Feira de Troca de Brinquedos*, numa situação em que um menino pleiteava trocar seu brinquedo por uma bicicleta rosa, mas estava inseguro, por ser socialmente reconhecida a cor como do gênero feminino etc.

Desta maneira, temos um planejamento realizado pelo professor com base no PPP da escola, que busca evitar a construção de ações improvisadas e aleatórias, mas que, ao mesmo tempo, é aberto e flexível, a fim de acolher os imprevistos, em especial, aqueles que surgem da escuta das crianças e redirecionam os percursos para caminhos significativos para elas.

Outra questão importante que não pode ser perdida de vista é que a escuta também deve gerar atitudes de contenção e estabelecimento de regras e combinados, caso desejos individuais possam ferir princípios coletivos.

Às vezes, tal concepção de construção participativa, mas regida por intencionalidade precisa ser melhor explicitada, para ajudar com os desconfortos ou dúvidas das educadoras, o que fica visível na fala da professora M.:

Então, é... a gente teve que entregar o planejamento pra N. no começo do ano, né. Quais projetos, quais campos de experiência, tal... aí eu não sabia ((risos)) o que que ia rolar, né. Aí falei: 'ah... vou escutar, vou ver o que acontece, tal, né' meio com medo, assim 'putz grila', né! (entrevista com a professora M.).

Neste sentido, o papel do professor precisa estar bem esclarecido, para ajudar a desmistificar esta questão sobre o que planejar antes, durante ou depois da ação pedagógica com as crianças:

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 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 117).

O relato da própria M., a seguir, ilustra bem esta posição que ocupa o educador:

[...] a gente terminou o ano com um livro de estórias inventadas. O título foi dado pelas crianças, os/as quatro estórias foram ditadas para mim pelas crianças, foi/foram ilustrações das crianças e o livro foi assim. A ideia do livro foi assim, eles... bom, vamos lá... desde o ano passado, sei lá, eu estou com essa turma né, então faço/fazia leitura diária com eles, de né... leitura diária... aí, esse ano, a Ana Paula pegou a turma e ela também fazia leitura diária. Eu fazia leitura diária de... na roda de... na roda inicial, depois a gente ia escolher os cantinhos, tal, conversar, tomava o lanche, depois do lanche, a gente voltava para a roda, apagava a luz, acendia uma vela no meio da roda e lia um livro para eles. E a Ana Paula, depois, na roda de passagem, depois da/que eu saía, da roda de passagem, ela lia um capítulo de um livro para eles. Ela leu *Peter Pan*, leu... vários livros assim, em capítulos. Então, a leitura, a gente trabalhou bastante com eles. Tanto é que a gente foi agora, acho que em outubro, a gente foi na biblioteca Monteiro Lobato, e aí, a bibliotecária separou seis títulos para ler para eles, tal, e aí ela terminou um e eles: 'Outro!', terminou outro: 'Outro! Outro! Outro! Outro!'... aí, depois a... a bibliotecária falou: 'Nossa! Eles não queriam mais que eu parasse de ler! Nunca vi isso! Geralmente, as crianças cansam, com dois, três livros, já estão cansadas, e essas crianças...', né... a gente tinha programado uma hora, uma hora e meia de biblioteca, a gente ficou duas horas e meia e eles ainda reclamaram, quando a gente veio embora, mas tinha o horário do almoço aqui... e tal né. [...] Enfim... mas, então, aí eu percebi

que no canto... várias crianças que estavam escolhendo o canto da escolinha estavam tentando fazer livros, no canto da escolinha. Me pediam... pegavam fita, cola, tal, dobravam as folhas em dois, faziam ilustrações, tal, eu mesma ganhei alguns livros, nesse esqueminha, sabe. E aí, eu pensei: 'Olha, eu acho que... né... vamos por aí', né. E enfim, não foi uma coisa que eu pensei no começo do ano, nem no meio do ano. A gente foi vivendo, essa história da leitura, que eu sempre achei importante, né [...] Do letramento, digamos assim [...] E aí saiu esse livro e saíram várias outras coisas, né. Numa turma de vinte crianças, oito saíram alfabetizadas, assim. No final do ano, também, eu não fazia leitura, quem fazia eram as crianças, na roda. Tinha uma lista lá no nosso painel, das crianças que queriam fazer leitura de estória, iam lá, escrevia seu nome, e eles ficavam acompanhando lá, e... enfim, né. E não foi um projeto, assim, de antemão, né, 'Vou desenvolver esse projeto', né, ele... a gente foi vivendo ele (entrevista com a professora M.).

Este projeto apresentado pela professora M., extrapolou o trabalho de seu grupo e atingiu o da professora G., que durante sua entrevista, mencionou:

A: A professora da manhã, que usa a sala de manhã, resolveu com a turma dela fazer um livro. Então, ela deixou um cartaz na nossa sala, e eles me perguntaram: 'Pro, o que é que está escrito nesse cartaz?', falei: 'Olha! Da manhã! Um cartaz pra gente! Olha, está dizendo ali que eles vão escrever um livro com histórias da Rua da Consolação, que é a nossa escola; e eles que querem que nós, se tivermos alguma história para entrar no livro deles, que a gente contribua, né, com o livro deles; que a gente conte a história; que traga essa história escrita.', 'Ah! Legal! Legal', aí eu falei: 'Então gente, quando vocês tiverem alguma história, né, para me contar, vocês me contem, que aí, né, eu vou trazer, né, para fazer parte do livrinho da professora M.'. E aí, surgiram, na minha turma, oh, olha as histórias, surgiu "O Mistério dos... dos passarinhos... O mistério do passarinho com a patinha quebrada", porque a J., um dia no parque, virou para mim e falou assim: 'Pro, eu e o G. somos detetives', aí eu falei: 'Ah é! Vocês são detetives? E o que vocês investigando?', 'Nós estamos investigando o mistério dos passarinhos com as patinhas quebradas', ah é!, com a patinha quebrada era um só... um só... 'o mistério do passarinho com a patinha quebrada'. [...] 'O que é que é isso *o mistério do passarinho com a patinha quebrada?*', aí ela falou assim: 'É que apareceu um passarinho com a patinha quebrada, e a gente não sabe o que aconteceu com o passarinho. Então, nós queremos saber. Foi ontem, Pro, o passarinho com a patinha quebrada, o que aconteceu com ele?', falei: 'Nossa! É mesmo! Eu me lembro disso! O passarinho com a patinha quebrada. Vão investigar! Olha, vou dar uma pista para vocês: eu acho que quem achou o passarinho com a patinha quebrada foi o B., da sala da professora E.'. Aí, eles foram conversar com o B. Aí, conversaram com o B.; daqui a pouco, foram conversar com outra pessoa; aí depois foram conversar com a N.; aí depois... daqui a pouco eles voltam: 'Pro, nós já sabemos o que é que aconteceu com o passarinho!', aí eu falei: 'Ah é! Então, me contem o que aconteceu com o passarinho'. E aí, eu gravei eles me contando, né, gravei... e aí, depois eu... [...] Transcrevi e falei, né: 'Pronto! A primeira história!'. Aí,

só sei que nós tínhamos a história do passarinho com a patinha quebrada, o dia em que o mar invadiu a “Escola Ciranda”... [...] O pessoal do Teatro Oficina veio fazer um trabalho com eles, numa sexta-feira, e aí, no meio do trabalho, na quadra, com eles cantando, brincando, pegaram um tecido enorme...E-NORME... ((risos)) Azul com verde, uma coisa mais linda! E foram cobrindo essas crianças, na quadra, e foram, sabe, fazendo uma ondulação no tecido, e cantando: ‘Entra no mar oceano... entra no mar oceano...’; cantando com as crianças, e essas crianças falavam assim para mim: ‘Pro, o mar invadiu a escola!’ ((voz embargada))

B: Nossa! Muito lindo! ((voz embargada))

A: Olha que lindo: ‘O mar invadiu a escola, e eu não era mais eu!’, falei: “Não, não? O que é que você era?”, ‘Eu era uma baleia, Pro’, ‘Você era uma baleia?’, ‘Era!’, ‘Nossa! Você era uma baleia!’, e ela estava me contando isso na sala, eu filmando na sala, e aí eu falei / e as outras mesinhas brincando... e as outras mesinhas brincando, né, aí eu falei: ‘Nossa J.! Você era uma baleia!’; aí eu levantei, fui para outra mesinha e falei: ‘Gente, a J. disse que, o dia que o mar invadiu a quadra, ela se transformou numa baleia! E você? Você também se transformou?’, ‘Eu também, Pro, eu me transformei num golfinho!’, ‘Nossa! Você se transformou num golfinho!’, ‘E você?’, ‘Ah! Eu me transformei num arraia!’, ‘E você?’, ‘Eu me transformei num...’, sabe, as crianças foram falando no que elas se transformaram. Cada uma foi contando uma história: ‘Eu me transformei num tubarão’, ‘Eu me transformei na lara’ (entrevista com a professora G.).

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, pode se concluir que o papel de professor de educação infantil é bastante complexo, já que precisa de inúmeras qualificações, dentre elas: “ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo a autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, e, também, para se colocar no lugar do outro [...]” (BRASIL, 2009, p. 37). E, também, para reunir suas intenções com tudo o que acontece no universo infantil.

Para não se perder neste processo híbrido, as educadoras precisam documentá-lo. O ato de documentar, neste sentido, apresenta-se como um processo cooperativo que auxilia os professores a escutar e observar as crianças, perceber com o que trabalham, a que mais se dedicam, auxiliando no planejamento de experiências significativas com elas (GANDINI; EDWARDS, 2002). Isto porque, ao registrar os professores tornam explícitos seus pensamentos e sentimentos, podendo refletir

sobre os mesmos, o que permite a ampliação ou reformulação de significados posteriores ao momento da ação.

Na escola “Ciranda”, a forma que encontraram de fazer esta documentação pedagógica, foi o portfólio. A educadora M. explicita como funciona o trabalho com este instrumento:

Assim, são as produções. Tenho lá listas que fizemos, é... imagens deles em ação, com brincadeiras, histórias que lemos, e quando eu... foi o primeiro portfólio que eu fiz também, né, mas foi muito divertido fazer ele. E aí, quando me propus a fazer ele, pensei ‘Gente! Como é que eu faço?’, tal, aí eu lembrei da minha coleção de papel de carta, aí pensei: ‘Vou fazer uma coleção das nossas vivências na escola’, eu pensei um álbum de aqueles álbuns - - eu nunca fiz, mas eu imaginei isso - - aqueles álbuns de cantor, sabe? Um álbum do Seis A, das coisas importantes, ou das coisas vividas pelo Seis A. Foi isso, então, tem pouco texto... tem algum texto meu lá, mas é pouca coisa, é o de menos. Tem muita imagem deles em ação, das produções deles... (entrevista com a professora M.).

Podemos perceber que a educadora M. utiliza o portfólio como um recurso vivo que historiciza o processo experienciado com as crianças. Seguindo o pressuposto da participação, ele também é produzido com elas, por meio de escritas, imagens e produções infantis, ou seja, é um documento que possui significado para o grupo.

Além disso, as professoras contam que as produções das crianças, como engenhocas, traquitanas e desenhos, ou seja, as criações infantis são expostas nas paredes da escola, utilizadas como brinquedos ou, ainda, ilustram convites que são enviados às famílias. Para elas, estes elementos também ajudam a contar a história do percurso vivido e pensar em futuros encaminhamentos: “[...] acho que é através delas que eu leio quais são as demandas e possibilidades, né, para/para propor outras possibilidades também [...]” (entrevista com a professora M.).

Outro elemento que vale a pena ser destacado é que o coletivo de educadores da escola sempre é mobilizado para refletir sobre os pressupostos do PPP. A todo o



momento, durante as entrevistas, as professoras citaram a coordenadora pedagógica e as famílias.

Diante de tudo que foi exposto, podemos concluir que:

A ação docente possibilita a tradução da observação em proposição. É o adulto atento à importância de organizar o ambiente, provocar outras ações, desafiar interações. O planejamento não pode ser prévio e pré-determinado numa temporalidade longa. O professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar o planejamento (BRASIL, 2009, p. 103).

E, para organizar e subsidiar sua escuta, observação, planejamento e ação, o professor precisa documentar o processo, para

[...] dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da responsabilidade e da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano (BRASIL, 2009, p. 103).

Percebe-se, assim, que o planejamento é construído a partir do diálogo com os diferentes atores da escola (crianças, famílias e educadores), sendo o professor aquele que norteia, que direciona a inclusão dessas vozes, a medida que considera as particularidades de todos, somadas à sua intencionalidade.

### **3.3 Desafios: novos caminhos a serem percorridos**

Foram variados e constantes os momentos em que apareceram nas entrevistas a disponibilidade das professoras para brincar junto às crianças, como parceiras ou observadoras, sem a intenção de realizar intervenções autoritárias e unidirecionais para conduzir a brincadeira. Todavia, não foi possível mensurar se as educadoras possuem clareza da importância dos momentos livres de brincadeira, como demonstrado no trecho a seguir: “[...] a minha visão, oh: o **parque é muito**

**importante, não é?** [...] Eles adoram o parque” (entrevista com a professora G., grifo nosso).

Nesta situação, G. falava sobre o medo das crianças perderem o tempo de parque, tanto por condições climáticas quanto por extensão da roda de conversa e de como fazia de tudo para garanti-lo, pois acredita na importância desse momento, pelo fato das crianças gostarem muito; mesmo parecendo precisar de uma confirmação da entrevistadora sobre o argumento que apresentou, ao dizer “*não é mesmo?*”. Em nenhum momento mencionou que seria por acreditar ser um espaço por excelência para o desenvolvimento da *cultura de pares*, para que as crianças estivessem entre elas sem a intervenção dos adultos, o que na configuração contemporânea, muitas vezes, somente acontece na escola, pelo fato das crianças não estarem mais pelas praças, ruas, parques etc., situações que favoreciam tais encontros.

Em consonância com a abordagem de *reprodução interpretativa*<sup>45</sup> de socialização, Corsaro (2011, p. 128-129) define:

[...] culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham em interação com as demais. [...] características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto.

Percebemos, então, a importância das crianças estarem entre pares, pois, somente assim, produzem culturas e, por meio delas, brincando, são capazes de agir incorporando elementos do mundo no qual vivem, os reelaborando ou contestando. Essas ações e relações, esses modos próprios de conviver, geralmente de forma lúdica, formam “culturas infantis e são transmitidas através de gerações de crianças” (BRASIL, 2009, p.24).

---

<sup>45</sup> Apresentada no primeiro capítulo deste trabalho.

As crianças precisam brincar porque gostam, mas também porque precisamos valorizar sua agência sobre o mundo, suas culturas próprias e observá-las nestes momentos para que possamos realmente conhecê-las.

Outro ponto a ser aprimorado na escola, foi sugerido pela própria educadora

G.:

A: Hum... tá! Oh, é... talvez, talvez, é uma coisa que até, que a N. umas vezes até... eu acho que a N. até sugeriu isso, eu acho. Mas talvez seria legal algumas trocas de rodas, entendeu? Porque tem professores... **todo ano, todo ano a gente está renovando, também, o grupo de professores... [...] E tem professor que não... não... às vezes, não está acostumado com a roda.** [...] O ano passado, nós tínhamos um professor que ele não fazia roda. Ele não fazia. E nós falamos para ele: 'O., a nossa escola, a gente faz roda, a gente escuta a criança, a gente decide com a criança, e, depois, a gente leva' – ano passado, a gente tinha muita assembleia – 'a gente leva essa discussão para toda a escola, a direção vai ouvir, as outras professoras, a coordenação, todo mundo vai ouvir', para a decisão ser uma decisão, assim, da... [...] de todo mundo, de todo mundo. E, depois que a criança opinou, entram os pais e participam também: 'Agora os pais vão saber o que as crianças falaram, o que os professores falaram, eles vão falar, e é todo mundo, todo mundo junto', né. E eu falava isso para o O. e ele falava assim: 'Ah, mas... ah, fazer roda, a roda, nunca fiz roda', ele não... não fazia parte da prática dele, ainda mais que ele vinha do Fundamental, ele estava acostumado a trabalhar alfabetização. E nós falávamos: 'Não, não! Nós temos que sentar, tem que ouvir a criança, né, tem que ter trabalho de paciência, paciência'

B: E essa troca que você fala, a princípio...

A: É, a troca seria assim, olha só: um colega, ou ele participar da roda, mas ouvindo a roda, entendeu? É...

B: Um colega é um professor participando da roda do outro...

A: Isso! Isso! Uma troca... Uma troca de experiência, porque aí, se ele – às vezes, uma coisa que ele acha tão difícil, como o O. achava – se ele visse, ele ia falar: 'Nossa!', porque ele falava para mim, ele falava: 'Eu não acredito que você consegue fazer roda com essa turma', porque a minha turma era terrível, terrível. E eu falava para ele: 'Faço! Parando a roda; conversando com eles; explicando que tem que ficar em silêncio; que tem que ouvir o colega; que agora não é a hora dele falar; que agora é a hora do colega falar. E aí, é paciência dele aprender que vai chegar a vez dele; que ele vai falar; e pronto!' (entrevista com a professora G.).

Embora a roda de conversa seja um princípio, uma metodologia expressa no PPP da escola, como aponta G., alguns professores não a adotam. Nesta situação, para justificar o porquê não a fazia, O. revela certa dificuldade em lidar com o grupo

de crianças e, como hipótese, G. levanta que seria porque ele veio do ensino fundamental, segmento que, infelizmente, talvez esta não fosse uma prática pedagógica de escuta adotada.

De forma muito generosa e solidária, G. propõe uma *troca de roda*, ou seja, um momento em que um educador pudesse observar a prática do outro, buscando superar suas dificuldades e aprimorar sua própria ação, de forma a garantir o princípio do diálogo e da escuta entre adultos e crianças.

Outro ponto que poderia corroborar com o crescimento e reflexões do grupo seria, segundo a professora M.:

Agora, as reuniões de PEA<sup>46</sup> ficaram meio largadas, mesmo, sabe. Então... a gente não leu, a gente não discuti. Uma coisa que, enfim, a gente não fez relato de prática de, né, conversar sobre o que está fazendo... A gente conversava, mas não era uma coisa focada e... [...] É... não deu... não deu, mas, ao mesmo tempo, - - porque ontem a gente teve reunião pedagógica, isso que estou te falando, eu falei ontem, né, na roda lá da reunião. Não foi pedagógica, foi de avaliação. E isso que estou te falando agora, eu falei lá, que eu senti falta dessas coisas de... de leitura, de discussão, de análise de prática. [...] Acho que... um pouquinho de estudo na teoria, um pouquinho, éh:::... e muita reflexão sobre a prática, e análise de prática, e discussão de teoria, prática, tal, né... e... acho que um par avançado, que estivesse mais junto no dia-a-dia, na sala de aula, sabe (entrevista com a professora M.).

Realizar reuniões em que os momentos vivenciados com as crianças pudessem ser debatidos, analisados coletivamente a luz do PPP e da teoria que o fundamenta, com certeza seria uma oportunidade de garantir na prática a efetivação daquilo que, muitas vezes, foi incorporado apenas pelo discurso. Além disso, nestes momentos, os professores que chegam à Unidade, como no caso do educador O.,

---

<sup>46</sup> Projeto Especial de Ação: realizado em momento coletivo com o grupo de professores que optam por uma jornada de trabalho estendida. Nestas situações, são discutidas temáticas eleitas no início do ano, buscando um momento de aprimoramento de práticas, ou seja, um espaço de formação permanente.

poderiam partilhar dos saberes já construídos pelos demais e se apropriar do projeto da escola.

Claro que também foi nítido nos depoimentos das professoras, que a escola é uma comunidade educativa e que os saberes construídos são partilhados entre todos os atores<sup>47</sup> envolvidos no processo. Todavia, somente ressaltamos um ponto que ainda pode ser aprimorado.

A própria educadora M., reconsidera sobre a temática do Projeto Especial de Ação:

Mas, por outro lado, esse tema de PEA me provocou, entendeu... a tentar escutar as crianças, de fato, a produzir um... um portfólio, de fato, pela primeira vez, tal, que... que é a Observação, Escuta e Registro; na verdade, é isso que manda o PEA, né. Então, me provocou (entrevista com a professora M.).

Ou seja, as escolhas da comunidade escolar propiciaram aos educadores construir novos saberes na direção de uma prática com *observação, escuta e registro*, coerentes com o que é defendido no PPP.

Outro aspecto que está em construção na escola “Ciranda”, seria a escuta e a participação das crianças nas avaliações e na elaboração do projeto político pedagógico. Dizemos em construção, porque as professoras apresentaram relatos do que já acontece, mesmo que divergentes em alguns pontos, mas também, ideias de possíveis encaminhamentos:

Hum:::... não. **Do PPP, não. Dar voz a deles, né? Intenção de participação deles, não. Não.** Tem um... considera/ NOSSA consideração, né, dos adultos, a gente tem que considerar o que seria importante para eles, tal, mas ele num... Não... Não... Acho que eles nem sabem que isso existe, mas eu acho que eles poderiam, muito bem, saber... né... Éh:::... E das avaliações, eu também pensei isso. Esse ano, eu até comentei com a N., lá em outubro, que eu estava pensando em fazer as avaliações COM eles, né; escrever com eles, as avaliações de cada um, né. Só que eu não tive tempo para isso,

---

<sup>47</sup> Crianças, famílias, educadores e gestão da Unidade.

mas está... está... [...] Mas fazer uma avaliação em conjunto está na minha perspectiva. Mas, esse ano, eu também fiz uma coisa muito legal e que não foi intencional. A última reunião com as famílias, eu chamei as crianças para participarem, e aí, eu... eu... eu fiz uma seleção de imagens deles em ação, tal, de coisas que vivemos aqui, e aí, ao invés de eu e a A. P. irmos comentando, a gente pediu que as crianças fossem comentando e contando para as famílias, né. Então, assim... acho que uma... foi... uma avaliação. De certa maneira, né. E foi a melhor a melhor reunião com famílias, nos meus doze anos aqui, sabe. E não foi assim: aí, amanhã ou semana que vem, eu vou ter reunião com as famílias, eu vou convidar as crianças. A ideia veio na hora, assim, meio como as coisas foram acontecendo esse ano, né. [...] Foi improvisado, mas um improvisado com algumas... alguns princípios, diretrizes, tal, que me orientaram. Então, não foi um improvisado solto, né. Mas foi muito legal. Eu fui muito feliz esse ano, sabe. (entrevista com a professora M., grifo nosso)

Como destacado anteriormente, na entrevista da professora G., houve discordância sobre a contribuição das crianças para o PPP, pois ponderou:

A: Na nossa avaliação dos indicadores, nós convidamos os pais e as crianças... os pais e as crianças. Então, a N., ela falou: 'EU vou ficar com as crianças, e vocês, professoras, vão ficar com os pais' [...] Então, nós ficamos nas salas com os pais, discutindo. Depois, fomos para a plenária. [...] A N. ficou com as crianças, discutindo: o que a escola tem; o que é legal na escola; o que NÃO é legal na escola; o que nós podemos mudar na escola; o que não precisamos mudar, que está muito legal.

B: **E isso foi levado?**

A: **Foi!**

B: **Para o PPP?**

A: **Aí... isso!** Aí, ela veio com os desenhos das crianças, com a fala das crianças que ela anotou; mostrou na plenária: 'Olha gente.', porque as crianças também participaram, né. Ela falou: 'Oh, as crianças avaliaram assim', o que está legal... as mesmas cores: o vermelho, o amarelo, né, o verde. Ela fez essa avaliação com as crianças, e entrou no nosso registro o que para as crianças era legal e o que não era. Isso, o ano passado, eu me lembro. Agora, esse ano, eu não sei. Mas com certeza... com certeza, porque a N. tem várias fotos das crianças, no meio do PPP... as crianças nas fotos. **Então, eu acredito que...**

B: **Elas foram consultadas... que elas participaram.**

A: **Também! É!** (entrevista com a professora G., grifo nosso)

É interessante observar que, embora seja uma prática diária a escuta das crianças no âmbito cotidiano, isso ainda não se revela sistematicamente nas ações mais amplas, como na questão do PPP, já que houve discordância nas respostas, ou seja, se acontece, não está claro aos educadores esta intencionalidade. Mas, é importante destacar que as professoras estão abertas para tal, pois quando este

aspecto foi questionado, a professora M., no mesmo momento, afirmou: “Acho que eles nem sabem que isso existe, **mas eu acho que eles poderiam, muito bem, saber... né...**” (entrevista com professora M., grifo nosso). Segundo essa professora, as crianças são consideradas sob a ótica dos adultos, o que é importante, mas que não garante que seus desejos e marcas estejam realmente expressos. Já para a professora G., como as crianças participaram de uma plenária dos indicadores, considera que suas vozes foram diretamente levadas para o PPP.

Embora não ocorra de forma institucional, ou seja, não seja uma premissa garantida por todos os educadores, na sala da professora M., ocorreu um interessante formato de reunião de pais, para avaliação/fechamento do ano, em parceria com as crianças. A professora reforça que esta ação não foi intencional, o que podemos compreender aqui, que quis dizer que não ocorreu com planejamento prévio, mas que, com certeza, revela que foi mobilizada pelos princípios de escuta e participação infantil presentes na escola “Ciranda”.

Frente a todas as práticas relatadas, os desafios e as sugestões apresentados neste trabalho, podemos afirmar que a escola “Ciranda” vem buscando o desafio de compreender “*como ser professor de infância sem dar aulas?*”<sup>48</sup>, conforme apontado em seu PPP (ESCOLA CIRANDA, 2009-2014, p. 15) e colaborando para a construção de uma pedagogia da educação infantil, garantindo a escuta, participação e protagonismo das crianças que ali se encontram, embasadas em uma concepção de criança ativa, competente, potente e agente social.

---

<sup>48</sup> Inspirados e provocados pela afirmação de Danilo Russo, no artigo: De como ser professor sem dar aulas na escola da Infância (In: FÁRIA, A. L. G. (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: fazeres e saberes*. São Paulo: Cortez, p. 67) e utilizado nas formações de DOT – Educação Infantil de SME 2013-2014.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento da presente pesquisa objetivou compreender como os educadores da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a participação e a autoria das crianças.

Como referenciais para a pesquisa, foram utilizados, prioritariamente, os estudos de alguns autores da sociologia da infância e de especialistas em educação infantil, assim como as publicações do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O relato das professoras trouxe a tona, mesmo que de forma indireta, as vozes infantis, o que revelou alguns princípios que a consolidação do diálogo criança-adulto, numa relação horizontal e de parceria, imprimem no cenário educativo. Em muitas das falas foi possível notar como as educadoras desconstróem muitas das práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva, por meio da escuta, do diálogo e da participação das crianças, possibilitando uma autoria conjunta entre educadoras e crianças.

O princípio da dialogicidade está expresso no projeto político pedagógico da Escola, e por meio da metodologia das rodas de conversa inseridas no decorrer da rotina, ele se concretiza. As rodas são o ponto primordial para a elaboração do planejamento conjunto, preparo dos ambientes e tomada de decisões.

Além disso, as intervenções das professoras se caracterizaram por uma participação indireta e uma atenção e escuta constante, enquanto as crianças viviam sua infância. Essas intervenções se fizeram por meio da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materiais e da proposição de situações que partiram das brincadeiras, dos interesses ou das necessidades das



crianças, sempre pautadas de intencionalidade e guiadas pelos princípios estabelecidos na proposta pedagógica da escola “Ciranda” e da RME.

As professoras demonstraram ter domínio de diferentes estratégias e ações pedagógicas, além de conhecer o contexto e a realidade de seus alunos, embora julguem que ainda podem melhorar a interlocução com crianças e famílias. Assim, relataram como foram construindo diferentes narrativas *com* distintos grupos de crianças, fugindo do formato de um projeto único e uniformizador, que desconsiderasse as particularidades e saberes de cada indivíduo. Nas palavras de Silva (2014, p. 32):

Neste sentido, o professor assume o papel de instigador e a criança tem espaço para criar, expressar, levantar hipóteses e pesquisar. Desta forma, o conteúdo a ser aprendido faz sentido para a criança, porque parte do que ela sabe para aprofundar o que ela tem potencial para saber.

Para registrar estas narrativas, além da escuta e da observação, as professoras se utilizaram de uma documentação pedagógica, composta por portfólios, registros fotográficos e produções infantis, o que ajudou a potencializar o conhecimento das crianças e a ação docente, já que estes se configuram como instrumentos didáticos e construções históricas dos modos de aprender, pensar e agir das crianças.

Ao valorizar a escuta e as produções das crianças, as professoras afirmaram o quanto reconhecem que elas são capazes e competentes para propor e criar. E, frente a isso, as ações docentes possibilitaram a tradução do observado em proposições, construindo uma autoria dialogada e compartilhada, aos moldes dos princípios libertadores defendidos por Freire (1996), de autonomia, liberdade e autoria.

Retomando ao que foi dito na introdução deste trabalho, ao citar Sarmiento (2007), de que a escola seja um palco conflitual de projetos políticos pedagógicos que podem se orientar para a efetiva ampliação dos direitos das crianças ou sustentar-se

pela lógica que perpetua a dominação adulta, podemos confirmar que a escola “Ciranda” caminha para o primeiro; não somente pela efetivação de direitos das crianças como, também, por uma construção de saberes não *sobre*, mas *com* as crianças.

Todavia, os dados que emergiram da pesquisa de campo em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a investigação, demonstram que a escola ainda possui desafios a trilhar, já que o contexto educativo é sempre muito complexo, principalmente por apresentar uma rotatividade de educadores que demoram a se apropriar dos princípios e metodologias defendidas no PPP. Além disso, muitas são as demandas diárias, que, as vezes, não permitem uma reflexão constante mais aprofundada sobre as crianças, dentro dos horários de formação continuada, o que possibilitaria ainda maior participação das crianças. Como, por exemplo, se tivessem tido espaço para planejar e inserir diretamente as vozes infantis nas avaliações e na construção do projeto político pedagógico da Escola.

Também vale destacar que a experiência primorosa da escola “Ciranda” não é a realidade da maioria, pois ainda existe uma dificuldade presente em se legitimar a participação infantil, já que, culturalmente, o que está disseminado, no senso comum, ou ainda, em algumas vertentes de estudiosos, é a incompletude da infância, do *infans*, do não falante, daquele que virá a ser um adulto e aí poderá ter a plenitude de sua participação.

Por outro lado, a força das discussões atuais presentes, dos documentos legais, como os do MEC e de RME, somados a sensibilidade das Unidades Educacionais que promovem a escuta e diálogo no cotidiano escolar, podem ajudar a promover a participação efetiva das crianças e a construir uma pedagogia da educação infantil.

Com tais considerações, desejamos, por fim, que os princípios discutidos nesta pesquisa fomentem a busca por novos percursos para a educação infantil e pesquisas que desvelem e revelem as vozes infantis, com o intuito de traduzi-las a favor das crianças. E, ultrapassando os muros escolares, buscamos fomentar um olhar mais amplo da sociedade, para que essa contribua não somente com a construção de saberes, como também para a transformação social e consolidação dos direitos da infância, para que as crianças desfrutem desta fase da vida com a dignidade e respeito que já tem assegurados por lei.

Afinal,

Participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar. As crianças deixam de ser apenas alunos para serem vistas como sujeitos históricos e produtores de cultura (BRASIL, 2009, p. 105).

Por fim, segue uma frase de Eduardo Galeano, motivação para que nunca deixemos de buscar, de caminhar:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

## 5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. *Currículo e avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos*. Recife-PE Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BARACHO, N. V. de P. *A documentação na abordagem de Reggio Emília para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. São Paulo, 2011, 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia e educação). Universidade de São Paulo.

BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: 1990.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 4.024, de vinte dezembro de 1961. In: *Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as Leis 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 5.692, de onze de agosto de 1971. In: *Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as Leis 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71*. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 10.172, de nove de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.274, de seis de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove)

anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC, SEB, UFRGS. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/ SEB/ UFRGS, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC, SEB. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BREZEZINSKY, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, M. M. Escola e participação popular. In: MADEIRA, F. R.; MELLO G. N. (coord.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. As lutas sociais e a educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, v. 79, 1991.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-18.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista portuguesa de educação. 2003, Ano/Vol. 16, número 2. Universidade do Minho. Braga, Portugal. P. 221-236. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf) Acesso em: 11/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CRAIDY, C. M. *Educação infantil e as novas definições da legislação*. In: Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 23-26.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESCOLA CIRANDA. *Projeto Político Pedagógico: percursos da infância na EMEI Ciranda*. São Paulo: 2009-2014.

FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 277-292 p.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, J. P. O cinquentenário dos Parques Infantis de São Paulo: 1935/1985. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, jan/dez 1985, p.135-148.

FRANCO, D. de S. *Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004*. São Paulo, 2009. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Estado, Sociedade e Educação). Universidade de São Paulo.

FREIRE, P. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOBBI, M. A; Pinazza, M. A. (orgs.) *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOYUELOS, A. *La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2009.

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.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUZ, I. R. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. *Revista Paidéia*, Belo Horizonte, Ano V, n. 4, p. 11-40, maio 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: *Didática*: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1990.

MAYALL, B. Studying childhood. In: *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press, 2002, p. 9-26.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. N. 112 (mar/01), 2001, p. 33-60.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Campinas, 1993. 231 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, R. C. D. "Agora eu..." Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. São Paulo, 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Didática, teorias de ensino e práticas escolares). Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Z. M. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, jan/jun 1988, p.43-51.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In: MÁXIMO-ESTEVES, L. *Visão paronâmica da investigação-acção*. Porto Editora, 2008.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A. L. G.; Mello, S. A, (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 1ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005, 85-100 p.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 40, n. 141, dez. 2010, p. 729-750.

QVORTRUP, J. Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. *Eurosocial Report*. Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/ Sydjysk Universitetscenter, 1993, n. 47, p. 11-18.

\_\_\_\_\_. Crescer na Europa: horizontes atuais sobre os estudos sobre a infância e juventude. In: CHISHOLM, L. et all (Eds). *Growing up in Europe*. Berlin, New York: De Gruyter, 1995, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*. V. 36, n.2, maio/agosto. 2010. P. 631-643.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Anped/Autores Associados, v. 1, no. 6, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*. 2010, vol.40, n.141, pp. 693-728. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf> . Acesso em 03/05/2015.

SANTOS, L. L. C. P. e VIEIRA, L. M. F. *Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 775-796, 2006.

SÃO PAULO. *Orientação Normativa: nº 01 de 02 de dezembro de 2013*. Publicada no Diário Oficial da Cidade de 03 de dezembro de 2013, p. 103-105.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / DOT EDUCAÇÃO INFANTIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – versão preliminar*. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015c. 72 p.: il.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / DOT EDUCAÇÃO INFANTIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista – versão final*. São Paulo, 2016.

SARMENTO, M. J. Percursos de exclusão e de inclusão social das gerações jovens. *Infância e Juventude*. Lisboa, n. 2, Abr./Jun. 1999, p. 47-67.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, V. M. R.; *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai-ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.



SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, J. A. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. A. *Análise da implementação de um currículo para a Educação Infantil no Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas*. São Paulo, 2010. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças*. São Paulo, 2014. 220 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

## **APÊNDICE A: Roteiro de entrevista**

1. Em plenária, ao se avaliar o indicador 9 - “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”, do documento “Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana”, foi apontado que esta EMEI escuta as crianças. Você considera que realmente ocorre escuta e participação infantil? Em caso de resposta afirmativa, dê exemplos. Em caso de resposta negativa, justifique.
2. Seus alunos protagonizam ações dentro da escola? De que forma isto ocorre?
3. Seu planejamento acolhe e inclui as vozes infantis? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por que isto ocorre?
4. Você tem conhecimento da comunidade em que as crianças vivem, seus saberes, culturas, histórias? Em caso positivo, como tomou conhecimento?
5. As criações infantis (desenhos, engenhocas, traquitanas, brincadeiras etc.) são valorizadas como forma de linguagem? Explícite como.
6. O que você (ou a escola) faz com aquilo que as crianças produzem?
7. As temáticas de projetos são propostas e encaminhadas pelas crianças?
8. A documentação pedagógica revela as vozes infantis? De que produções é composta?

9. Existe participação efetiva das crianças nas avaliações e construção do projeto político pedagógico?
10. Nos momentos de formação coletiva (PEAs – Projetos Especiais de Ação), os educadores refletem sobre:
- a) A valorização da autoria?
  - b) A garantia de participação?
  - c) A escuta das vozes infantis?
11. O que poderia ser feito para garantir que o trabalho de escuta por parte do professor fosse ainda melhor e mais apurado nesta escola?

## APÊNDICE B: Transcrição das entrevistas

### Sujeito 1

A: Professora G.

B: Pesquisadora Vivian

B: É... então, essa primeira pergunta fala um pouquinho daquilo que eu contextualizei. Em plenária, ao se avaliar o indicador nove: participação, escuta e autoria de bebês e crianças, no documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, foi apontado que esta EMEI escuta as crianças. Você considera que realmente ocorre escuta e participação infantil aqui?

A: Sim, sim. Bastante.

B: Em caso, então, de resposta afirmativa, dê exemplos de como ocorre a participação das crianças e a escuta.

A: Então, eu vou falar, assim, de uma coisa que faz parte da nossa rotina, que é a roda de conversa. A gente... eu... vou falar, né, de mim... porque tem professoras que fazem diferente...

B: Hum

A: Eu faço a roda de conversa quando eu entro na sala de aula. Então, a professora, que fica no intermediário, ela já me espera com a roda pronta.

B: Uhum

A: Ela já está no formato de roda, né, as crianças. E eu chego, e eu pergunto, né... Tem a roda de passagem... ‘E aí, está tudo bem?’, ‘O que aconteceu?’, ‘O que vocês fizeram hoje?’, ‘Tem alguma coisa para me contar?’, e ela me conta, e as crianças contam, e a professora se despede e ela vai embora. E aí, a gente começa já com uma roda...

B: Uhum

A: E nessa roda, eu sempre deixo eles falarem, é... o que eles quiserem, se eles trazem alguma novidade de casa, se aconteceu alguma coisa que eles querem compartilhar com a sala, se eles querem MOSTRAR alguma coisa... eles podem ir até a mochila, e pegar, trazer para a roda e mostrar, um livro, um brinquedo, um objeto, qualquer coisa que eles queiram mostrar, eles mostram na roda. E as decisões...

B: Uhum

A: Também são tomadas na roda, então, por exemplo, eu falo para eles - - vou dar um exemplo que eles sempre decidem: 'Pessoal, hoje está chovendo, não vamos ter parque, porque está chovendo, e aí, nós vamos assistir a um filme', né, a gente só deixa o filme para dias em que não dá para sair para o parque, né...

B: Uhum

A: Porque o parque, eles amam o parque, eles amam, né...

B: Uhum

A: Então tá... 'Então, hoje não vai ter parque.' É... 'Vamos escolher um filme? Alguém tem alguma sugestão... de que filme que a gente poderia assistir?'. Às vezes, eles trazem, porque eles já sabem. 'Ah! Está chovendo então eu vou levar um filme!'. Então, eles trazem, aí eu já pego, vamos pôr os três filmes, coloco lá na lousa, na frente, e vamos votar... e eles votam. Aí, depois que sai um filme da sala, ainda vamos ter que discutir com as outras salas.

B: Uhum

A: Porque são todas as salas

B: Ah... todos assistem...

A: as quatro salas assistindo, né... na maioria das vezes. Às vezes, os pequenos não saem, porque não querem, preferem ficar na sala, né, com a professora...

B: E eles tem essa possibilidade, se eles quiserem?

A: Tem. Tem sim. Se não quiser ver o filme, pode ficar na sala. Pode ficar na sala com a professora, né. A gente sempre pergunta 'Quem quer ir ver o filme?', aí, a professora deixa a porta aberta, quem quer, sai e vai ver o filme, quem não quer, fica lá com ela.

B: Uhum

A: E aí, tem outra votação. Olha, a sala da G. escolheu esse, a minha sala escolheu esse, a e aí, tem a votação geral, e... ganhou, assiste aquele filme.

B: Uhum

A: Então, a gente está sempre escutando as crianças. Sempre, quando temos alguns problemas, a gente decide na roda. Eu tive problemas, esse ano, que nós... vários problemas, não foram/não foi um não, agora eu estou me lembrando, teve vários problemas, que nós, adultos, consideramos difíceis de resolver, e as crianças resolveram na roda, e mais simples do que nós imaginávamos.

B: Problemas de que tipo?

A: Então, vou falar um... oh... acho que aconteceu mais ou menos no meio de setembro, agosto, por aí. É! Nós aceitamos doações de brinquedos e as crianças trazem uma sacola de brinquedos... 'Pro, eu trouxe' né... ' não quero mais', 'para doar para a escola'. Então, esses brinquedos, a gente coloca lá na prateleira e todo mundo brinca, né, e tudo... é da escola.

B: Uhum

A: Agora, o brinquedo é da escola, e não é mais da criança. E a gente conversa com a criança, 'Oh, não é mais seu', 'Tá, tudo bem!'. Aí, uma mãe chegou para pegar a criança e falou: 'Olha, G., eu trouxe essa sacola de bonecas'. Várias bonecas, tinha umas... ai... umas oito bonecas, tá. Aí, eu olhei assim nas bonecas e 'Ah, é doação?', 'Ah, é doação.'... falei: 'Tá bom, né', é doação. Aí eu peguei as bonecas, levei para sala, as crianças já tiraram as bonecas de dentro da sacola, já começaram a olhar as bonecas, já começaram a brincar com as bonecas. E mãe pegou a filha, e foi embora... E as crianças brincaram ali com as bonecas, e então... Aí, eu olhei as bonecas. Eram quatro Barbies, uma Barbie... não... três Barbies estavam danificadas; uma estava faltando a perna; a outra estava faltando um... um braço; uma estava inteira, uma Barbie estava inteira; as outras estavam danificadas. E os bebês também, né, boneca-bebê, mas também rabiscadas de canetinha, tal, não sei o que, aí ainda olhei, e falei assim: 'Poxa vida, né, essas bonecas não estão muito legais, né', mas deixei lá na sacola, as crianças brincaram, pegaram, porque é novidade, criança gosta de brinquedo DIFERENTE, não é novo, é diferente, eles gostam. Aí, brincaram, brincaram com as bonecas, e eu falei: 'Põe na sacola', e eu coloquei no armário; tem um... na minha sala tem um armário com porta, que é onde a gente chama de *cafofo*, é onde a gente guarda as bagunças. Aí, eu falei assim: 'Põe na sacola, que eu vou guardar.'. Brincaram, brincaram, brincaram, colocaram na sacola, e depois, eu ia sair da sala, e guardei lá, tudo bem. No outro dia, eu cheguei e a N. falou: 'G., preciso falar com você. Nós temos um problema para resolver'. Eu falei 'O que é que foi?'. Ela falou assim: 'Olha, a M., professora M., - - que você vai fazer entrevista com ela, ela usa a sala de manhã - - olha, a M. me trouxe umas bonecas Barbies que ela encontrou na sala, e essas bonecas, G., não tem nada a ver com nossa proposta. Nós fazemos um trabalho sério com consumismo, né. Justamente essa boneca que incentiva comprar, roupa da Barbie, casinha da Barbie, não sei o que lá da Barbie, né. A gente vai ficar com essas bonecas?'. Aí, eu falei: 'N., essa mãe trouxe essas bonecas ontem à noite. Eu olhei as bonecas, ela falou que era doação, eu agradei, estava entregando às crianças, agradei 'ah, tá, muito obrigada', olhei assim por cima, e deixei lá na mesa, e as crianças pegaram, brincaram, e elas devem ter deixado alguma na casinha'. Só que as crianças da manhã são espertas, elas perceberam: 'Opa tem brinquedo novo! De onde vieram estes brinquedos?'. Aí, acharam a sacola cheia de bonecas e pegaram as Barbies, né. E aí, a M. falou 'Não, não, crianças, eu vou recolher e vou conversar com a N. Eu tenho que saber como é que essas bonecas vieram parar aqui, de quem são, e tal'. Então, a M. conversou com a N., e falou: 'Oh, não tem nada a ver com nossa proposta', né, tal, 'conversa com a G., procura saber o que é que

aconteceu'. Aí eu contei para a N., falei 'N., olha, foi assim'. E eu nem tive tempo de analisar o material e de conversar com as crianças. Ela falou: 'Olha, então vamos fazer o seguinte: você vai conversar com as crianças; você vai, na roda, colocar as bonecas, coloca as Barbies, e coloca outras bonecas de criança, mesmo, bebê, e conversa com as crianças, peça para as crianças observarem as bonecas, falarem sobre as bonecas. E aí, depois, você pode entrar na questão de que a Barbie não é muito legal, né, para a gente brincar com Barbie'. Aí eu falei: 'Ah, tá bom!', falei: 'Legal', né, 'Vou fazer, tá'. Aí, levei. Esse dia, eu estava com o estagiário, e aí, a N. até falou: 'Peça para o estagiário anotar tudo, né, o que as crianças falarem', falei 'Tá'. 'T. – falei – T., vai anotando aí, hein, tudo o que eles forem falando'. E aí, eu coloquei na roda. Eu peguei as Barbies e coloquei dois bebês, né, e perguntei para elas: 'Crianças, oh, o que é que nós temos aqui no meio da roda?', aí eles falaram 'Bonecas'. Eu falei: 'Isso mesmo! Bonecas', né, 'Essas bonecas são iguais? Eu quero que vocês olhem as bonecas e digam se elas são iguais', aí, eles 'Não, a Barbie é magra, a Barbie é magra, e a outra é gorda', aí eu falei 'É, e o que mais?', 'A Barbie tem cabelo e a outra é careca', aí eu falei 'Isso, e o que mais?'. Aí nisso, um dos meninos, G. H., pegou a Barbie e beijou na boca e colocou na rua, e eu falei 'G., ponha essa boneca na roda, põe no lugar, G.', aí ele pôs. Aí, eu falei 'O que mais?', né, tal. E aí, daqui a pouco, o M., outro menino, pegou a Barbie e também beijou na boca. E eu falei: 'Ponha a boneca da roda, para, deixa a boneca quieta, não quero que mexa na boneca, nós estamos discutindo um problema'. Aí, deixaram lá as bonecas na roda. Aí, uma menina, M., virou e falou assim: 'Ah, Pro, eu sei qual é a diferença', mas eu vi que ela estava envergonhada, eu falei 'Fala M., pode falar'. Ah um detalhe, eu tirei as roupas das bonecas, eu tirei as roupas é... Aí, ela falou: 'Pro, ah, é que a Barbie é adulta', eu falei: 'Isso mesmo. A Barbie é adulta. Crianças, então, eu estou fazendo essa roda aqui, porque nós temos que discutir um problema. A Barbie é adulta, e as crianças da manhã não querem a Barbie na casinha'. Aí, uma das meninas falou, G.: 'É porque a Barbie, ela não precisa de casinha, ela já tem a casa dela. Ela mora sozinha, Pro, ela tem até namorado', aí eu falei: 'Isso mesmo! Ela tem namorado! Se a Barbie tem namorado, como é que ela vai ficar com o papai e com a mamãe? Ela não precisa de alguém que cuide dela, ela já tem a casinha dela para ela cuidar'. E aí, a M. falou: 'É Pro, e eu entendo as crianças da manhã, porque a gente não quer uma boneca na casinha, que o papai fique beijando na boca.', aí eu falei: 'É, não dá para o papai beijar a filhinha na boca. O papai beija a mamãe na boca, a filhinha, não.'. Aí, eu falei: 'Então, crianças, como é que nós vamos resolver esse problema? Porque, olha, a mãe da F. trouxe as bonecas, né, como doação, e agora as crianças da manhã não querem a Barbie na casinha. Como é que nós vamos fazer?'... 'Ah, vamos falar com a mãe da F., e explicar o problema, e aí ela vai entender, ela leva embora'. A F. falou assim: 'Oh Pro, mas tem um problema. Você sabia que a minha mãe não pediu para trazer essas bonecas? Essas bonecas estavam guardadas em cima do guarda-roupa, ela pegou e trouxe, ela nem falou comigo', aí nós falamos: 'Nossa! Então aí tem outro problema, gente. As bonecas eram suas. Ela não podia fazer uma doação sem falar com você', aí ela falou: 'É, eu vou falar com a minha mãe. Eu não queria dar essas bonecas. Elas

estão velhinhas, mas eu gosto de brincar com elas'. Falei: 'Tá bom então, F. Hoje, você vai conversar com a sua mãe, tá bom?', ela falou: 'Tá, tá bom!', eu: 'Na hora que sua mãe chegar, você pega as sacolas com as Barbies e você conversa com a sua mãe, né', ela falou: 'Tá'. Aí, contei para a N. e falei: 'N., ficou decidido assim', né, falei: 'oh, ficou decidido que a F. vai conversar com a mãe e vai levar as bonecas de volta para casa'. Ela falou: 'Ai que bom! Então, está tudo bem?' 'Está, está tudo bem'. Aí, quando a mãe dela chegou, a N. falou: 'G., me chama, que aí eu converso com a mãe, explico para ela o que foi decidido na sala'. E foi legal, porque a mãe faz Pedagogia.

B: Que interessante!

A: A mãe faz Pedagogia, então, quando a N. falou, ela falou: 'Nossa! Eu nunca... nunca tinha parado para pensar nisso... que a Barbie é uma boneca adulta', e ela falou 'É mãe, não dá, para nossa concepção de infância, não dá'. Aí ela falou: 'Tá legal! Eu levo, eu levo... Desculpa'. Aí, quando eu e a N. conversamos com a mãe, sem a F., aí quando a F. chegou, eu falei: 'F., conta para a mamãe o que nós decidimos com relação às bonecas', aí ela falou assim: 'Oh mãe, nós vamos levar as bonecas de volta, porque nenhuma menina na sala quer uma boneca na casinha que papai beije na boca'. A mãe levou um susto, falou: 'O que?!'... ela falou: 'É, os meninos estão beijando a Barbie na boca. Nenhuma mãe está querendo... Nenhuma mamãe está querendo isso, né. E você trouxe as bonecas sem falar comigo... Você tinha que ter falado comigo antes'. Aí ela falou: 'Ai F., mas essas bonecas estão velhas, eu não pensei, né, que você fosse se importar'. Aí a N. falou: 'Não mãe, tem que falar com ela, as bonecas eram dela'. E aí, oh, você vê que foi um problema, que nós discutimos no conjunto, na roda, e escutando as crianças, escutando. Uma coisa assim, que seria eu chegar na sala e falar: 'Crianças, oh, não... não... a Barbie está fora, não é legal', né, e eles não iam entender... e saiu deles, e eles entenderam.

B: Muito bacana.

A: Né!

B: Então é um exemplo claro.

A: É, teve um outro, que também foi muito engraçado. Vou contar mais rápido, o outro.

B: Fique à vontade, não precisa contar mais rápido. Conte no seu ritmo. Só vou ver se estão gravando. Estão.

A: O outro foi na semana das crianças. Na semana das crianças, em outubro, a gente faz algumas atividades diferenciadas durante a semana, né. A diretora gosta, né, de fazer alguma coisa diferente para as crianças, né; e a gente faz várias coisas legais. E aí, a N. falou: 'Oh, vamos aproveitar, né, e vamos fazer alguma coisa contra o consumismo, né, vamos fazer alguma troca de brinquedos, para a criança não ficar nessa de 'ai, é Dia das Crianças e eu quero ganhar um brinquedo novo', né. Não! Ela pode fazer uma troca, trazer uma coisa, um brinquedo que ela não brinca mais, e



trocar com algum brinquedo legal, que alguma outra criança também não brinca, né. E vai ser um brinquedo novo para ela', aí tá, 'Tá bom', 'Vamos fazer isso?', 'Vamos'. Aí conversamos com os pais antes, explicamos para eles qual era nossa proposta, porque nós falamos 'Oh, é' ... é... porque, às vezes, para o adulto é difícil entender, né... que você vai trocar uma caneta... vai... sei lá... por um celular, né... é difícil, você fala 'Não, o que é isso, né?! Uma BIC por um celular', né, não dá. Mas para a criança, ué, ela quer a caneta, ela troca, né?

B: Uhum

A: E aí, tá: Vamos fazer o dia da troca dos brinquedos? Vamos. Eu estava vindo para a escola, encontrei uma mãe na... na... em frente ao Mackenzie, e ela falou assim: 'Olha, a B. trouxe uma bicicleta', e aí, eu falei para ela: 'Uma bicicleta?!', ela falou: 'É!', aí eu falei: 'Mãe, tudo bem, se a B. voltar para casa com uma figurinha, dessas figurinhas de álbum de figurinha, tudo bem?', aí ela falou: 'Pro, eu ia doar essa bicicleta para um ferro velho, porque a B. não anda. Eu vou para o Minhocão com essa menina, aos domingos, ela anda cinco minutos e já está cansada, e não que mais andar, e fica empurrando a bicicleta, e eu que tenho que ficar arrastando a bicicleta depois, porque ela não anda', a mãe: 'Então, ela quis trazer a bicicleta, e eu acho ótimo, porque ela não anda nessa bicicleta', 'Então, tá bom! Fechou né? Ela pode voltar para casa com qualquer brinquedo?', ela falou: 'Pode', eu falei: 'Então, tá bom!'. Aí, a Bruna chega com uma bicicleta... Uma bicicleta linda, cor de rosa, lilás, linda, linda a bicicleta. Bom, tudo bem... Isso é chuva?

B: Acho que é... acho que nós... nós só não estamos sentindo ainda, por conta da árvore.

A: Será que nós vamos ter que mudar de lugar?

B: Talvez sim. Ficou tão bom aqui fora... ((risos))

A: Tão bom né! Eu estou só com medo que aumente... é vai aumentar

B: Vai aumentar... Já começou a aumentar inclusive

A: Vamos levar as coisas

B: Deixa eu dar uma pausa aqui ... Pronto ( )

Troca de espaço: da jaqueira para uma sala de aula.

A: Aí, nós resolvemos, nós professores resolvemos levar todas as crianças das quatro salas para a quadra, e nós íamos fazer uma roda grande, e cada criança com um brinquedo que trouxe para trocar. Quem não trouxe brinquedo também foi, sentou e participou, viu a partilha... partilha, não, a troca... a troca dos brinquedos e... por quê? Porque depois, o segundo momento do dia, eles iam construir os brinquedos, as bonecas, a Abaomí, eles iam construir. Então, nós falamos: 'Não, ninguém vai sair

sem brinquedo. Quem trocou vai sair com o brinquedo, quem não trocou vai sair com a boneca, que construiu', né, tudo bem. Aí, os professores, né, nós professores, antes de começar, aí, um olhava para a cara do outro e falava assim: 'Gente, gente... vai dar... vai dar briga, vai dar problema. Olha a bicicleta! Todo mundo vai querer a bicicleta!'. E aí, nós falamos: 'Ah, vamos ver!', eu falei: 'Oh, vamos... vamos... vamos ouvir as crianças... vamos ver no que vai dar, né... porque... não é assim também né'. Ele tem... a... nós explicamos para as crianças que era assim: eu tenho uma pulseira e você tem uma tiara; aí, eu olho para você e falo: 'Eu gostei da sua tiara, você quer trocar? Eu te dou a minha pulseira e eu fico com a sua tiara.', você só vai trocar, se você gostou da minha pulseira, se você não gostou da minha pulseira, você fala: 'Não, eu não gostei, não gostei, vou trocar com outra pessoa', 'Então, tá bom'

B: Uhum

A: Então você procura outra pessoa, e outra pessoa... A troca tinha que ser legal para os dois lados. Tá bom... aí... quando eu cheguei à roda, um dos meu MENINOS já falou assim para mim: 'Pro, homem também pode gostar de cor-de-rosa, né?', aí eu falei: 'Pode, pode, meu marido gosta de cor-de-rosa e EU gosto de azul', aí ele: 'É, não faz mal né, Pro, cor-de-rosa e lilás', aí eu falei: 'Não, não faz mal. Por que? Por que é que você está me perguntando isso, M.?', aí ele falou: 'É, porque não tem cor, né, de menino e de menina', e eu falei: 'Não, M. As cores são de todas as pessoas. A cor é de quem gosta dela. Quem gosta daquela cor, pronto, pode usar, pode vestir, pode fazer o que quiser com aquela cor', aí ele falou: 'Ah, tá!'. Aí eu olhei para a bicicleta e falei: 'Já estou entendendo'. Aí... Fulano, você que quer trocar com quem? Quer trocar com quem?... tá... e eles foram fazendo as trocas. Olha, que interessante... O último brinquedo... o ÚLTIMO brinquedo a ser trocado foi a bicicleta. Por quê? Porque ela, a B., quando pegou a bicicleta para ir trocar, por exemplo, ela chegou numa menina, que não trouxe brinquedo nenhum... nenhum, mas que estava usando um relóginho de plástico, e ela gostou daquele relóginho cor-de-rosa de plástico, e ela falou: 'Pro, eu quero trocar com a M., eu quero esse relóginho', aí eu falei: 'M., não é brinquedo, né? Você não trouxe para trocar', ela falou: 'Não', aí eu falei: 'Mas você quer trocar com ela o relóginho?', aí ela ficou olhando para a bicicleta, olhando para mim... Aí eu falei: 'É... tem um problema também, né, Maísa. Na sua casa, você tem espaço para andar com a bicicleta? Porque se você levar a bicicleta para casa, você tem que ter um lugar para andar de bicicleta', e ela falou: 'Não, Pro, a minha casa é muito pequenininha, não cabe', aí eu falei: 'Ah, então a sua mãe não vai gostar né?', ela: 'Não', aí eu falei: 'Então, B., nada feito'. E você acredita que todas as crianças tinham esse problema? Quando a gente começava a conversar com a criança que queria a bicicleta, a criança não tinha onde andar de bicicleta. Alguma... uma ou outra que gostou da bicicleta... a G., eu falei: 'G.', ela queria a bicicleta e eu falei: 'G., mas a sua mãe vai gostar se você chegar com a bicicleta em casa?', ela falou: 'É, a minha mãe falou que, quando eu crescer, eu vou poder ter uma bicicleta', aí eu falei: 'Ah... nossa G.! Então, G., você ainda não cresceu, e agora? Você acha que ela vai gostar?', ela falou: 'Não', então eu falei: 'Então, não vai dar'. Aí ela chegou

em um dos pequenininhos aqui... a B. já é de uma turma maior, né, a turma é de seis anos... e ela chegou em um dos... dos de cinco e ela perguntou... ele tinha um brinquedinho desses aqui, com número, botões, você aperta, luz, música, teclado colorido, aí ela olhou e falou: 'Eu gostei do seu, você troca? Você fica com a bicicleta e eu...', aí ele falou: 'Eu troco!', o menino. E aí, eu perguntei para ele: 'Você tem onde andar?', ele falou: 'Tenho! Eu moro em casa. Eu moro numa casa'. Aí, o M., que era o meu, que queria a bicicleta, que falava 'o menino pode brincar com cor-de-rosa e lilás', ele falava assim: 'Pro, ele é meu vizinho! Ele mora em casa!', aí: 'Oh, M., eu posso ir na sua casa para andar com você de bicicleta?' ((risos)) 'Pode!', aí ele falou: 'Pronto!', e falamos 'Ótimo! Então você troca com o M.' e né: 'Como é que você vai levar a bicicleta para casa, M.?', é... porque ele vai de perua, aí as crianças: 'Não! Cabe! Cabe! Cabe na perua a bicicleta', eu: 'Ah:::... então tá bom!'. Mas no final do dia, nós falamos: 'Gente, nós achamos que ia ser a maior confusão essa bicicleta, e a bicicleta foi um problema, porque eles queriam, mas eles não podiam ficar com a bicicleta'. Olha que engraçado... E aí, a gente escutou as crianças, e foi bem mais fácil resolver o problema.

B: Bem bacana, G.! Bem bacana... Bem ilustrativo de como vocês escutam as crianças, mesmo!

A: Aham

B: É... agora a segunda questão, deixa eu ver se está gravando, vai: Seus alunos protagonizam ações dentro da escola? De que forma isso ocorre?

A: Tá... Nossa! Ahn::: dentro e fora né...

B: ((risos))

A: Dentro e fora... Éh:::... Essa turminha é uma turminha que eu estou com eles desde o ano passado. E::: o ano passado nós tivemos... vou ilustrar assim: coisas que tivemos aqui dentro e que foram lá para fora

B: Uhum

A: E coisas... ah! Muita coisa esse ano foi para casa, também. Nossa, tem muita coisa que vai para casa também, os pais ficam bobos. É, mas, por exemplo, vou falar de protagonizar. A gente, ano passado, fez algumas assembleias. Assembleia é quando a gente reúne todas as turmas para decidir algumas coisas. Então, nós estávamos com um problema sério ano passado, que era a economia de água, por causa da falta d'água, né. Teve um período, outubro mais ou menos, eles começaram a fechar os registros, né. A gente começou a perceber que diminuía, sabe, o volume d'água. E aí: 'Crianças, precisamos economizar'. Foi um período muito difícil. Então aí, nós baixamos na Internet os programas que mostravam as represas, para eles entenderem o problema, de onde vinha a nossa água, que estava secando, e que, se eles desperdiçassem, a gente ia ficar sem água, né. E que não adiantava economizar

só aqui, e não economizar em casa. Porque, se não economizasse em casa, ia faltar aqui, e se não economizasse aqui, ia faltar em casa, né. Conversamos com eles... e aí, nós começamos a buscar de cada sala - - primeiro, a discussão na roda da sala: qual era o problema e quais eram as ideias para economizar. Tá... Eu tinha uma turma de cinco anos, então, olha as ideias deles: 'Pro, na hora em que nós formos escovar os dentes, nós podemos escovar os dentes com uma bacia embaixo, porque a água que cair da escovação - - a gente já escova com um canequinha para não gastar muito, enche a canequinha, escova o dente, faz o bochecho com a água que está na canequinha e - - joga dentro da bacia. Aí, essa água, a gente pode jogar no banheiro ou a gente pode jogar nas plantas', falei: 'Ah, legal! Muito bom! Muito bom, mesmo! Dá para aproveitar essa água', tá, e: 'Só dar descarga no número dois, Pro. No número um, um adulto dá a descarga'... 'Ah, legal! Legal! Ótimo, também! Vamos fazer isso! E o que mais?', 'Não usar mais canequinha para beber água', por quê? As...

B: Para higienizar?

A: Não é só isso. Olha só... Olha o que eles perceberam, também. Quando você está com a canequinha e você aperta a torneira... nossa torneira, você aperta, sai uma quantidade de água, e depois para... e, às vezes, já encheu a canequinha

B: Ah, e continua...

A: E continua saindo água. Entende? Aí, eles falaram: 'Vamos substituir a canequinha por garrafa', porque, aí, você enche a garrafa e gasta menos, e desperdiça menos. 'Ótimo! Então vamos lá!'. Minha sala trouxe essas propostas, e nós, no outro dia, em plenária, na assembleia, escolhemos uma criança para ir lá na frente falar, a criança falou e nós fomos anotando as sugestões de todos, todos. Teve muitas sugestões. Teve sugestão de criança... é: 'Vamos brincar menos... menos na areia, porque se a gente brinca muito na areia, a gente suja muito a roupa, e, aí, a mamãe vai ter que lavar a roupa. Então, nós não podemos sujar muito a roupa', 'Ah, tá bom! É uma boa ideia, também', sabe... e... eles levaram isso para casa, e os pais falaram, falaram assim: 'Nossa, G., o que é que eu faço? Até para lavar a mão, eu tenho ((risos))... que tenho que lavar... é... é todo um processo - Mãe, primeiro você põe o sabão, aí você esfrega bem o sabão, aí depois você abre a torneira, tira o sabão; saiu o sabão, já tá bom, aí fecha; não pode ficar gastando água'. E eles falaram: 'Nossa!', mas tudo... tudo... a roupa: 'Não pode lavar roupa todo dia, mãe! Não pode lavar a roupa todo dia'. Aí, eu falei: 'Gente, eu estou muito feliz, porque eles estão conversando com vocês em casa.

B: E as medidas que eles sugeriram aqui, vocês adotaram?

A: Adotamos... adotamos... adotamos!

B: As dessa sala e...

A: Adotamos.

B: Das demais?

A: adotamos... Todo mundo começou a usar garrafinha, todo mundo, olha é: 'Não! Não! Não gasta! Põe alguma coisa embaixo, vamos pegar essa água, vamos aproveitar essa água', foi muito legal... muito legal...

B: Éh:: Agora é relativo ao planejamento. O seu planejamento acolhe e inclui as vozes infantis? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por que isso ocorre?

A: Tá... tá... inclui sim. Então, agora esse ano, né, meu planejamento esse ano... Bom, é:::, eu tive um começo de ano um pouquinho complicado... um pouquinho complicado... peguei a mesma turma do ano passado, que foi dividida ao meio, porque eles eram muito ativos. E... Nossa! Era complicado... E, uma liderança... Muitos líderes em uma sala, muitos conflitos, muitos conflitos. Então, dividiu a sala, fiquei com a metade e a outra metade veio da manhã. Então, eu tinha uma sala em que eu conhecia metade dos alunos, e a outra metade eu não conhecia. Eu... As aulas começaram duas semanas antes do Carnaval. Então, eu dei aula uma semana... dei aula na outra semana... e... ahn... na sexta-feira de Carnaval, eu saí daqui e fui direto para o Pronto Socorro, porque eu estava com uma tosse, há um mês.

B: Uhum

A: E era uma tosse que era seca, e ela não passava, não passava, e ela foi aumentando, foi aumentando. Eu falava - - eu já estava, assim, naquela fase de falar três palavras e de ter que parar e tossir, tossir, tossir, tossir, tossir, uns três minutos, aí, beber água, acalmar um pouquinho a garganta, aí voltar a falar... Daqui a pouco, tossia, tossia de novo. E eu fui para o Pronto Socorro, e fui internada, né, com o diagnóstico de pneumonia.

B: Nossa!

A: É... na sexta-feira, à noite, sexta-feira de Carnaval. Mas, aí, eu fiquei tranquila, né. Eu falei assim: 'Bom... pneumonia... doutora, eu vou ter que... eu tomo um antibiótico e vou para casa?', ela falou: 'Não. A senhora vai ficar internada, porque a senhora vai ter que tomar antibiótico durante sete dias'. Aí eu falei: 'Ah, sete dias, ah tá! Tá bom, né'. É uma semana meio morta, né, que a gente só voltaria na quarta, né, por causa do Carnaval. Falei: 'Ah, tudo bem", era uma sexta-feira à noite, né, falei: "Ah... tudo bem! Eu volto bem melhor'. Aí, fiquei internada um mês. Um mês com pneumonia.

B: Complicou, então?

A: Complicadíssima. Que pegou um pulmão, e depois pegou o outro pulmão. E eles tiveram que entrar com antibióticos fortíssimos, porque não deu conta, né. Bom... aí... é... eu tirei uma licença, né, médica. Os médicos falaram: 'Volta devagar, seu pulmão está muito fragilizado, você vai ter que voltar devagar', falei: 'Tá bom', 'Você não pode pegar nem uma gripe', 'E agora?', 'Não pode!', 'Tá bom'. Então, eu voltei final de abril, final de abril. E aí, eu peguei aquela turma, que tive que começar de novo a conhecer,

porque tinham alguns alunos que, quando eu voltei, eles olhavam assim para mim e falavam assim para mim: 'Oi... Você se lembra de mim?'

B: ((risos)) Passou muito tempo...

A: 'Você lembra de mim', e eu falava: 'Eu me lembro. Eu me lembro de você!', 'Ai que bom! Eu gosto de você, Pro', eu falei: 'Eu também gosto de você. Ah, é que a Pro estava doente, por isso que a Pro ficou fora'. Mas, e aí... os conflitos... os conflitos... os conflitos... muita briga... muita briga na sala de aula, muita briga... briga... e muita briga, quando eu entrava na sala, a A. P., que é a professora do intermediário, que está com eles desde o começo do ano: 'Ai G., esse brigou, esse bateu, esse não sei o que. Eu não sei mais o que eu faço. Eu não sei mais o que eu faço', eu falei: 'Não A., não, nós temos que... vamos ver... vamos ver... temos que dar um jeito, né, não é possível. Essa turminha tem que se entender, né. Nós temos que trabalhar com eles, né, alguma coisa...'. Aí, conversei com a N., em maio... em maio, falei com a N.: 'Olha, plano A, plano B, fiz isso, fiz aquilo. O que é que eu faço, N.? O que é que eu faço? Tem muitas lideranças', ela falou: 'Eu já percebi' ... ela falou: 'Eu já percebi que a sua turma não tem uma identidade. Não tem. Eles são líderes, então: eu quero fazer, eu quero brincar de tal coisa, e você não quer', aí, começa a briga, porque vai ser o que EU quero, era assim, o que EU quero e acabou. Aí a N. falou: 'Não, nós vamos ter que resolver esse problema', ela falou: 'Eu tenho uma sugestão: vamos trabalhar com pequenos grupos de trabalho', aí, eu falei assim: 'Pequenos grupos de trabalho... como é que funciona isso? Nunca trabalhei assim. Sempre trabalho o projeto com a sala toda'

B: Uhum. Um único projeto.

A: Um único projeto com a sala toda. Aí, ela falou: 'Não, G., não vai dar. Nós vamos ter que trabalhar assim oh', ela falou: 'Vamos fazer assim: forme pequenos grupos com eles, e veja deles o que vai sair, veja o interesse de cada grupo, o que é que eles querem fazer, tal', falei: 'Ah, então tá bom! Então, tá bom. Vamos lá. Vou começar. Tá bom!' ((interrupção)). E aí... aí... tá bom... vou trabalhar com pequenos grupos. Hum... cheguei na roda de conversa, e falei para eles, falei: 'Olha pessoal, a partir de hoje, eu vou formar grupos de trabalho. A partir de hoje, tá bom', 'O que é que é isso, Pro, grupos de trabalho?', eu falei: 'Oh, grupo de trabalho vai ser o grupo que vai me ajudar. A Pro precisa de ajuda, tem muita coisa para eu fazer e vocês vão me ajudar'. Então o grupo ((interrupção))... Então o grupo de trabalho... o que é que o grupo de trabalho vai fazer? 'O grupo de trabalho vai me ajudar nos cantinhos, a distribuir os brinquedos nos cantinhos; o grupo de trabalho vai me ajudar a olhar as agendas, colar bilhete, carimbar agenda, entregar agenda, entregar garrafinha, e o que eu precisar fazer durante o dia; se precisar buscar alguma coisa na secretaria, é o grupo de trabalho; se precisar dar algum recado para alguma professora, é o grupo de trabalho. Grupo de trabalho vai me ajudar, tá bom?', 'Ah, tá bom!... Ah, então, tudo bem'. Então, vamos formar os grupos de trabalho, tá. Aí, a minha estratégia, qual foi? Falei: 'Eu tenho que separar os líderes'... tenho que separar os líderes, então, eu peguei um líder já no

grupo um, falei: 'G.', que é um líder, só para você exemplificar, 'G. E., você ... você vai escolher um menino que seja seu amigo e com quem você gostaria de trabalhar, para fazer parte do grupo de trabalho', aí, ele escolheu um menino, escolheu o A.; aí eu falei: 'Ótimo. O A., ótimo. A., agora VOCÊ vai escolher uma menina', porque tinha muito conflito de gênero, também. Então, eu falei: 'Esse grupo tem que ser misto'...

B: Uhum

A: Né? Porque... 'Escolhe uma menina, que você... de quem você goste, que você trabalha bem com ela, que você se entenda, né, com ela', aí, ele escolheu uma menina, é:::, foi a M. F. Aí eu falei: 'M. F., agora você escolhe outra menina', aí ela escolheu uma menina, e agora H., 'H., escolha um menino'. E aí, tá... tá... cinco, porque de acordo com/eram vinte e quatro alunos. E então eu falei ... fiquei entre cinco e quatro, entendeu?

B: Nos grupos?

A: Nos grupos, cinco e quatro, que eu achei que era um número bom para trabalhar.

B: Uhum

A: E os grupos que tinham alunos que faltavam muito, eu deixava com cinco, entendeu? Porque...

B: Aí ficava com uma média de quatro

A: De quatro... Manter, pelo menos, quatro no trabalho. Então, aí, no começo, era grupo de trabalho, mesmo. No começo, grupo de trabalho, tá. 'Então, vocês vão me ajudar', vão me ajudar... MENINA, já no primeiro dia, no primeiro dia, eu já percebi uma diferença na sala: baixou um pouco a ansiedade. Entendeu?

B: Uhum

A: Quando eu falei que no outro dia eu ia formar outro grupo, e que era outro grupo que ia me ajudar no outro dia, e que no outro dia é outro grupo, e no outro dia outro. Aí, foi baixando: 'Ah, tá! Então, eu também vou te ajudar', 'Vai. Todo mundo vai me ajudar. Todo mundo. Cada dia, um grupo'. Nossa, já foi, cada dia, melhorando, melhorando. Aí, tudo bem, no... no... formei cinco grupos... cinco grupos. Eu chamava de grupo um, grupo dois, grupo três, grupo quatro e grupo cinco. Aí, depois que os grupos estavam formados, aí, eu falei: 'Agora, eu tenho que começar a dar uma cara para esse grupo', para eles começarem a se identificar com o grupo, porque o problema era essa falta de identidade na sala, né. Então, eu perguntei para o grupo um, que era o grupo do G. E.: 'G. E., você tem alguma sugestão para o nome do seu grupo?', né, e aí, eu deixei bem claro para cada grupo que eu tinha escolhido um líder para o grupo, né.

B: Uhum

A: 'Fulano é o líder, mas vocês têm que concordar com o líder. Se vocês não concordarem com o líder, ele é voto vencido. Se vocês não gostarem da ideia dele, vocês têm que sugerir outra ideia' 'G. E., você tem alguma sugestão para o nome do seu grupo? Vamos escolher um nome para o grupo de vocês', 'Super bonitos'

B: ((risos))

A: Aí eu falei: 'Super bonitos? Por que, G. E., Super Bonitos?', aí ele falou: 'Porque a gente gosta de tudo o que é bonito', aí, 'Nós também somos bonitos', aí eu falei 'Ah, então tá bom... Crianças, vocês concordam?', né, os outros quatro: 'Sim, sim, sim'... todo mundo concordou, eu falei: 'Ah, então: Super Bonitos. Pronto.'. E, grupo número dois: 'O líder!', C. era o líder, 'Os heróis', 'Ah, os heróis, Vocês concordam?', 'Concordamos', 'Tá bom'. Oh, você vê, os líderes são terríveis, né. Aí: 'E o terceiro grupo?', é... 'Futebol', 'Ah, futebol. Concordam?', 'Concordamos'... 'Ah, e o quarto grupo?', 'Brincadeiras', ah::: concordaram. E o outro grupo: Criançada; também concordaram. Eu não tive nenhum líder que foi voto vencido, olha que interessante.

B: Todos concordaram?

A: Todos. Todos concordaram. Muito interessante, você vê! Quando você pega uma... você percebe que tem uma liderança, né, você fala: 'Tem que ser esse aí, na frente do grupo'...

B: Uhum

A: Porque ele consegue argumentar, né. E aí, depois que eles tinham um nome, aí, eu comecei a falar para eles: 'Olha, agora, nós vamos fazer reuniões'. Não era mais para me ajudar na sala, só.

B: O grupo de trabalho.

A: Entendeu? Não é mais. Eu falei para eles: 'Agora, nós vamos planejar'. Por exemplo, o grupo número um, que é o grupo dos Super Bonitos, eu falei assim, oh: 'Nós vamos fazer alguma coisa, até o final do ano, que vocês gostem, que vocês tenham como objetivo. O que vocês querem fazer até o final do ano? O grupo de vocês, o que é que vocês querem realizar, que... que a gente possa dizer que foi um trabalho de vocês, uma meta de vocês, né, um objetivo de vocês?', aí eles falaram: 'Ah, nós queremos deixar a escola mais bonita.', aí eu falei: 'Ah é? A escola mais bonita! Nossa escola não é bonita?', aí eles falaram: 'É! Nossa escola é bonita! Mas a gente quer deixar ela mais bonita, Pro. A gente que enfeitar a escola.', aí eu falei: 'Ah, tá bom! Tá bom! Então o objetivo de vocês é enfeitar a escola, é...' falei 'ah... tá, então, tá feito. Vocês vão enfeitar a escola até o final do ano', 'Vamos', 'Então tá bom. Então o objetivo de vocês é esse, tá!'. Grupo dois, Os Heróis, 'E vocês?', né, mesma conversa, eu me reunia lá fora com eles, enquanto os outros estavam no parque...

B: Uhum



A: Eu me sentava naquelas mesinhas ali, que você viu, com o grupo, e anotava num caderninho as nossas reuniões, né. Oh, e aí: 'O que é que vocês querem?', aí eles falaram ... falei: 'Vocês são Os Heróis, né, o que é que vocês querem, Os Heróis? O que é que Os Heróis querem?', né, porque, aí, foi muito interessante, porque eu mostrava para eles assim: 'Vocês têm um nome, né. Esse nome mostra quem vocês são, e o que vocês fazem, né, o que vocês querem fazer?', né, aí eles falaram: 'Ah, nós queremos ajudar as pessoas da escola. E ajudar todo mundo, né, as crianças, os adultos, todo mundo', falei: 'Ah, legal! Então, é isso que vocês vão fazer até o final do ano?', 'É', falei: 'Ah, então tá bom!', então, tudo bem. E futebol: 'E aí, grupo do futebol, o que vocês querem fazer?', 'Nós queremos fazer um jogo de futebol no final do ano entre meninos e meninas, os meninos contra as meninas.', aí eu falei: 'Ah, legal'. E eu achei muito interessante, sabe por quê? Porque eles não deixavam as meninas jogarem, no ano anterior...

B: HUM::: elas foram...

A: Eles não deixavam elas jogarem, mas, agora, tinha meninas no grupo, e: 'Como é que eu vou fazer? É o grupo do Futebol, que tem menina, então, as meninas também têm que jogar. Então, vai ter que ter um time de menino e um time de menina e vai ter um campeonato, as meninas contra os meninos.', 'Ah, então tá bom. Então, o time de vocês / o grupo de vocês é o Futebol e vocês querem fazer um jogo de futebol no final do ano. Tá bom! Tudo bem...'. E o grupo Brincadeiras, 'O que é que vocês querem?', 'Ah, nós queremos aprender brincadeiras antigas, do tempo dos nossos avós, pra gente aprender e ensinar para as crianças', falei: 'Ah, legal... legal... então, tá bom! Vamos ter que pesquisar, né. E aí, vocês vão aprender e vão ensinar. Tá bom!'. E o grupo Criançada, que era o grupo número cinco, o último, eles queriam fazer um espetáculo, no final do ano, para as crianças das outras salas. Um espetáculo com dança, tal, e tudo mais, não sei o que. E aí, pronto!

B: E aconteceu esse espetáculo, já?

A: Já aconteceu o espetáculo; já aconteceu o jogo; já aconteceu o ... as coisas foram acontecendo, as coisas foram acontecendo... foi muito interessante.

B: E, durante o ano, eles foram trabalhando, então, nesses projetos que eles criaram?

A: Sim, sim. As nossas reuniões / Nas nossas reuniões, a gente ia trabalhando. E, o mais legal é que eles ficaram muito solidários, muito, muito solidários, porque eu comecei a ter assim: 'Oh Pro, eu não sou desse grupo, mas eu posso participar da reunião? Eu posso dar uma sugestão?'

B: Eles começaram a se interessar um pelos assuntos dos outros...

A: 'Eu posso ajudar esse grupo'. Olha que interessante!

B: Uhum... muito!

A: Na roda de conserva, a H., que era do grupo dos Super Bonitos, contou que ela tinha ido a um programa que tem na TV Cultura: Prelúdio. Não sei se você já ouviu falar.

B: Não conheço.

A: Esse programa - - eu até assistir um dia que eu estava de folga em casa, eu assisti, eu falei: 'Nossa', porque passou a chamada do programa, aí eu falei: 'Nossa! É esse o programa que a H. vai!' - - porque o tio dela é músico, e ele faz parte do grupo de jurados, e é um... são pessoas que cantam, né, e é música clássica, né, é lírica, canto lírico, não é... E aí, o tio dela é jurado, então, ele leva a H. ao programa, para ela assistir...

B: Uhum...

A: E aí ela falou: 'Olha, eu sei o que acontece num programa, e eles estão querendo fazer um espetáculo. Então, eu posso apresentar um espetáculo, porque eu sei como é que é.'. E essa menina era tão tímida, tão tímida, ano passado. Aí eu falei: 'H., você apresenta?', ela falou: 'Eu apresento. Eu sei como é que é', aí nós: 'Ah, vocês aceitam? A Helena apresenta?', 'Sim! Sim! Ela apresenta, e a gente, né, a gente se apresenta. Nós somos os artistas.', eu falei: 'Ótimo'. Um começou a ajudar o outro. Menina, era, sabe... era incrível como os conflitos foram diminuindo, diminuindo...

B: E essas reuniões sobre o projeto, vocês faziam semanalmente? Tinha uma frequência?

A: Com... com frequência, porque se eu não tivesse

B: Intermediar

A: Alguma atividade, por exemplo, por exemplo: na semana da... do... da Criança; aí foi interrompido, porque é...

B: Tinha uma programação.

A: Tinha uma programação.

B: Uhum

A: Entendeu? O dia que tivesse um passeio, aí é interrompido, porque tem uma programação. Mas se não tivesse, era a nossa rotina...

B: Sim.

A: Era nossa rotina...

B: A... As assembleias, rodas...

A: Na roda de conversa, 'Pro, tinha a roda de conversa, que é rotina: 'Pro, qual é o grupo hoje?', 'Ah, hoje é o grupo do Futebol', 'Ah::, tá bom, Pro.'. Então, era o grupo do Futebol que fazia sugestões na roda de algumas coisas, fazíamos exercícios físicos, também, antes de ir para o parque. Então, era o grupo de Futebol que sugeria qual era o tipo de exercício que a gente ia fazer, sabe. E depois: 'Oh, para', depois dos exercícios físicos na sala, 'Oh pessoal, vamos agora para o parque. Fica comigo, no parque, o grupo do Futebol, e os outros podem ir brincar.'. Aí, eles iam brincar, e eu ficava ali com o grupo de Futebol. E sempre tinha um que virava e falava: 'Eu posso participar da reunião de vocês? Eu não vou atrapalhar.'

B: ((risos))

A: ((risos)) ... 'Tá bom... tá bom', então eles: 'Oh, então não atrapalha'. Mas era / foi muito legal, foi muito legal. E assim, foi o nosso projeto.

B: Sim, sim. E as crianças totalmente incluídas no seu planejamento...

A: Totalmente. Os pais... os pais... menina... Nós tivemos vários impasses nos grupos, que os pais tinham que ajudar, por exemplo: o grupo do Futebol queria um campeonato e queria usar um uniforme. 'Então, tá bom. Então nós vamos usar o uniforme, nós vamos ter que fazer o uniforme.'... 'Tá bom, mas então, como é que nós vamos fazer o uniforme?', 'Nós vamos desenhar o uniforme, né, riscar o uniforme, cortar e alguém vai ter que costurar e nós vamos ter que descobrir alguém que sabe costurar. Aqui na escola tem a N. – uma funcionária – que ela costura, nós vamos ter que perguntar para ela se ela costura o nosso uniforme, tá bom? Se ela não costurar, nós vamos ter que pedir para uma mãe, para a mãe costurar os uniformes, tudo bem?', 'Tudo bem'. Tá... mas... como é que ia ser o uniforme? Ia ser Brasil, os meninos, Brasil; e as meninas, Colômbia...

B: Hum?!

A: porque a J., que era do... é colombiana...

B: Entendi... ((risos))

A: Né... E eles já tinham feito o projeto da Colômbia na festa da Cultura Popular. A nossa classe representou a Colômbia, por causa da J...

B: Entendi...

A: Eles decidiram em roda que não eles não iam falar de nenhum estado do Brasil, que eles iam falar de outro país, porque tinha a J., que era de outro país. Então, tá bom.

B: Uhum

A: Então, depois, Colômbia contra o Brasil. Aí, tá: 'Como é que é o uniforme do Brasil?', 'Camiseta amarela e calção azul', 'Tá bom!', 'E da Colômbia?', 'Ah... eu me

lembro – a J. falou – eu me lembro que é camiseta amarela, mas eu não me lembro do short’, aí eu falei: ‘Tá, vamos pesquisar.’, aí pesquisaram em casa. Aí, um aluno trouxe para mim: ‘Pro’ – a mãe, a mãe pesquisou no computador com ele e desenho na agenda, um desenho lindo, o uniforme da Colômbia. Aí eu falei: ‘E agora? É a mesma cor do Brasil! É a mesma cor. – Vocês assistiram ao jogo do Brasil, ano passado, na Copa do Mundo? O Brasil jogou contra a Colômbia.’, ‘Jogou!’, ‘Então, vocês não se lembram qual era o uniforme deles?’, aí o... o líder, né, muito, muito esperto, G. H.: ‘Pro, eu me lembro! Foi o jogo que o Neymar se machucou, e ele estava com camiseta azul.’, eu falei: ‘Isso, G.! Ele estava com a camiseta azul. Então, o Brasil estava usando o uniforme número dois. Os jogadores não têm só um uniforme, eles têm dois uniformes, porque, quando acontece de você competir com outro time que tem a mesma cor, você tem que usar uniforme número dois, você não pode usar o número um.’, ‘Ah, tá bom! Então nós vamos jogar com o uniforme número dois e eles jogam com o uniforme número um, que foi o que aconteceu na Copa’ eles decidiram. Então, falei: ‘Tá bom!’ E aí: ‘Nise, você pode’, foram procurar a N. antes de mim, ‘N.! N.! Vem aqui na hora da nossa roda.’ A N. estava passando aqui: ‘N.! N.! Vem aqui!’ Eu olhei e falei: ‘Ué, vocês estão chamando a N. para que?’, aí ele: ‘Pro! Pro! É para falar dos uniformes.’

B: ((risos))

A: Eu falei: ‘Ai, é! N., se nós cortarmos os uniforme, você costura, N.?’, ‘Ah! Que uniforme?’, ‘Para o futebol.’, ‘Ah! Costuro.’, ‘Ah::, então, tá bom! Então, tá bom!’ Aí, toda a sala ajudou a riscar e a costurar, porque o grupo só não dava conta.

B: Uhum

A: Todo mundo ajudou. No enfeite da escola, todo mundo ajudou. Entendeu? Nós fomos fazendo algumas coisas que todo mundo tinha que ajudar.

B: Um grupo ia dialogando com o outro?

A: É!

B: Colaborando. Muito bacana! ((interrupção)) ... a gente aguarda ou posso dar continuidade?

A: Pode dar! Pode dar continuidade.

B: Então, agora a de número quatro: Você tem conhecimento da comunidade em que as crianças vivem, seus saberes, culturas, histórias? Em caso positivo, como tomou conhecimento?

A: Uhm... tá... tenho. Eu tenho sim! No começo do ano... Bom... Nós temos esse projeto, Projeto da Cultura Popular ... o que é que é isso, né, a Festa da Cultura Popular? Éh:::, nós... no começo do ano, nós fazemos uma pesquisa com as crianças, com as famílias, as famílias. Vai um questionário para a casa de cada criança, e o pai

tem que responder: onde ele nasceu, onde os pais dele nasceram, do que ele brincava, qual era a comida típica desse lugar, quais eram as brincadeiras desse lugar, as músicas desse lugar, entendeu? E aí, e aí, vai... Eles vão respondendo, respondendo, tal. E aí, depois: há quanto tempo que está em São Paulo, né, se volta com frequência para esse lugar ou não, né. E aí, depois dessa pesquisa, a gente vai tabulando os dados, e nós vamos vendo a sala, a... a... e essa maioria é de onde, e, por exemplo, ano passado, eu tinha um setenta por cento da sala do Ceará... SETENTA por cento do Ceará... imagina... forte, né? Então, tudo, tudo é o Ceará para eles. Nossa, eu fiz um projeto do Ceará, foi muito legal! Muito legal! Com os pais participando muito, muito, muito...

B: Uhum

A: Trazendo objetos, sabe, para nossa exposição; contando coisas do Ceará pra gente, histórias do Ceará, brincadeiras do Ceará, pra gente fazer aqui, antes da festa, né, porque, aí, no dia da festa, é só você / você já vai vivenciar alguma coisa que já faz parte do nosso dia-a-dia, entendeu? Não é para mostrar nada, mas, assim, oh: já conhecemos isso, já comemos isso, 'O que é que come lá?', né, 'nessa região', 'Ah, vamos fazer? Vamos fazer aqui na nossa cozinha experimental?', e aí, a gente faz... faz paçoca, sabe, milho... Então, a gente conhece. Conhece bem!

B: Essa pesquisa ajuda bastante.

A: Ajuda bastante. Bastante, mesmo.

B: Com esse contato inicial, né? Porque aí, depois...

A: É! Aí, depois, os pais... conversamos bastante com os pais, convidamos os pais para irem aos passeios, convidamos os pais para as festas de aniversário. Nós fazemos uma festa de aniversário por mês, né, dos aniversariantes do mês. Então, os pais, eles vêm à festa e eles participam; eles ajudam a enfeitar; eles ficam aqui o dia inteiro, né; ajudam a brincar; ajudam a arrumar. Então, nós temos... vão aos passeios, com eu falei. Não, não temos problemas, não, com a comunidade, a presença deles aqui. Nossa! Ontem, foi a nossa festa, e nós estávamos... cada professora estava ocupada com uma atividade que ia desenvolver com as crianças. Eu, as minhas crianças iam dançar; as crianças da outra professora iam cantar; da outra professora iam, sei lá, fazer também uma dança. Então, nós tínhamos que preparar as crianças, arrumar as crianças, vestir as crianças, né...

B: Uhum

A: A primeira dança era o Thriller, né, então, tinha que maquiar as crianças, e... Aí, os pais iam chegando com as frutas... Ah, eu não tive dúvidas, eu virei para três pais meus, que são super... super legais, e falei: 'Oh, eu vou arrumar umas facas... se eu arrumar umas facas, você ajuda a picar as frutas para pôr na mesa e a gente montar a mesa?', porque era uma mesa só de frutas e sucos.

B: Uhum

A: 'Ah! Sim! Sim! Sim!', numa boa.

B: Uhum

A: Três pais meus foram, foram mais uns pais de outra sala, rapidinho, lá, montaram a mesa. Então, e eles adoram... eles gostam, eles gostam... e eles gostam muito, muito, muito da escola.

B: ( ) Boa!

A: Eles gostam... eles gostam muito.

B: Vamos para a próxima. As criações infantis: os desenhos, as engenhocas, as traquitanas, as brincadeiras, enfim; são valorizadas como forma de linguagem?

A: Sim.

B: Explícite como.

A: Sim. Bom, então... as brincadeiras, né?

B: Isso. Todas as criações infantis: brincadeiras, engenhocas, produções, desenhos, enfim.

A: Uhum... É... Vou falar assim... Vamos falar assim, de algumas coisas que... de coisas que eu percebi, né. Vai... que foi bem significativo. Nós fizemos o cortejo.

B: Uhum

A: E... foi o segundo cortejo. No primeiro cortejo, acho que eu não estava. Estava... estava...

B: Internada.

A: É, ou de licença... Acho que eu estava de licença. Aí, a N. falou: 'Olha, quero fazer o cortejo e eu quero colocar um desenho de criança no convite, tá.', aí eu falei: 'Ah legal! Eu tenho uma aluna...' – e ela tinha acabado de entrar... acabado de entrar na escola – falei: 'ela tem um desenho tão detalhado, tão legal.', aí ela falou: 'É? Tem... tem mesmo?', falei: 'Tem, ela põe muitos detalhes no desenho dela. É muito legal!', aí ela falou assim: 'Ah, tá bom né! Então, tenta ver se ela consegue fazer um desenho pra gente ilustrar o convite do cortejo.', aí falei: 'Ah, tá bom!'. M., falei assim: 'M., você consegue fazer um desenho do nosso cortejo?', falei para ela: 'O cortejo é assim...' – ela não tinha participado também do primeiro, porque ela tinha acabado de entrar, né – aí eu falei assim: 'Oh, o cortejo é assim: a nossa escola vai sair daqui e vai caminhando à pé pela avenida, pela Consolação, até a Praça da República. Lá, nós vamos encontrar outras crianças, vamos fazer uma dança lá, nossa, dos índios com as outras crianças; depois, vamos até a biblioteca Monteiro Lobato, depois nós vamos

andar pela cidade de São Paulo.’, aí ela falou: ‘Ah, legal, Pro! Nós vamos na rua!’, falei: ‘É, e nós não vamos andar na calçada, nós vamos andar no meio da rua.’, aí ela falou assim: ‘Ah, legal!’. Aí, ela desenhou os prédios, ela desenhou os carros e, numa faixa, e na outra faixa, ela desenhou as crianças, na rua. Então, eu falei: ‘Nossa! É isso! É...’

B: Antes de viver, ela conseguiu antecipar...

A: Conseguiu... ela conseguiu... ela conseguiu mesmo. Aí, mostrei para a N., ela olhou, ela falou assim: ‘Nossa! É...’. Aí, ficou a capa, né, do cortejo.

B: Sim.

A: Daí, e... foi um trabalho muito legal que nós fizemos com eles. Aí... outros... e os Super Bonitos, e todas as coisas que eles inventaram para enfeitar a escola. Eles resolveram que fuxico era bonito, e que iam enfeitar a escola com fuxico. Aí eu falei: ‘Fuxico? Fuxico? Mas como é que nós vamos enfeitar a escola com fuxico?’...

B: Haja fuxico! ((risos))

A: Éh::, haja fuxico! Aí, eu fiquei imaginando: ‘Mas como é que nós vamos enfeitar a escola com fuxico?’. Não vinha uma ideia na minha cabeça, entendeu? Aí, eles falaram assim: ‘Pro, óh, dá sim! Vamos pegar os fuxicos’... A N. já estava fazendo fuxicos com as mães, com as mães... ‘Mães, entrem mais cedo. Vocês vêm buscar as crianças à uma hora da tarde’ – quinze para as treze, né – ‘Então, entrem mais cedo, entrem ao meio-dia e fica aqui dentro fuxicando’ – a M. brincava: ‘Façam fuxico aqui dentro’ – e aí, elas começaram a entrar e fazer fuxico.

B: Uhum

A: E isso era para fazer algum trabalho para nossa festa da Cultura Popular, o fuxico. Aí, os meus alunos falaram: ‘Nós queremos enfeitar a escola de fuxico’. Eu contei para a Naime, a Naime falou: ‘Eles querem?!’, ‘Querem’, ‘Então, eu vou passar os fuxicos para você, e veja o que sai daí’, aí eu falei: ‘Ah, tá bom!’. Aí, eu levei os fuxicos para eles, e falei para eles: ‘O que é que nós vamos fazer com os fuxicos?’, aí eles falaram: ‘Oh, Pro, nós vamos pegar o bambolê, e nós vamos pendurar fitas no bambolê, e colar fuxico na fita’ ... Ficou lindo. Ficou lindo. Estava pendurado até anteontem, nós tiramos só porque...

B: Ah que pena!

A: Nós tiramos, mas está guardado, está guardado. Nós tiramos, porque o tema da festa era o Egito, e nós falamos: ‘Então, vamos tirar os fuxicos’...

B: Não conversava muito...

A: ‘E vamos deixar essas coisas’. Então, o trabalho deles ficou pendurado na escola; ficou permanente. E eles fizeram outro trabalho, aí, com umas bolinhas para enfeitar,

que nós vimos na televisão, sabe. É... não sei se você já viu, é uma que você passa uma linha

B: Barbante?

A: Barbante na bexiga, e depois estoura a bexiga... Eles fizeram! Está pendurado lá, o trabalho deles.

B: Lá fora? Eu vi!

A: Lá fora.

B: Eu vi... eu vi!

A: E a pirâmide foi ideia deles: 'Pro' – foi uma engenhoca deles – 'Pro, nós vamos fazer a dança do Egito. Por que é que a gente não constrói uma pirâmide?', aí eu falei: 'Ah, tá bom. Então, vamos construí a pirâmide'. Aí, um dia que nós estávamos trabalhando com massinhas, eles começaram a separar caixinhas, as caixinhas das massinhas, para fazer a pirâmide. E aí: 'Como é que nós vamos fazer essa pirâmide?'. Eu deixei as caixas com eles na... Vamos lá... Tentaram de um jeito, não deu... Tentaram de outro, não deu... Aí eu falei: 'Gente, como é que nós vamos fazer essas pirâmides, agora?', 'Ai, Pro, não sei... não sei... Não está ficando bom, está ficando torto...', porque, aí, pegaram imagem na Internet... ((tossiu))... da pirâmide... ((tossiu))... e eles olhavam e falavam: 'É, não está ficando igual'

B: ((risos))

A: Um lado dava certo, e o outro lado não dava, porque as caixinhas eram totalmente iguais, né, e a gente precisava de mais caixa. Aí, chamamos o R., que é um funcionário da escola, aí o R. falou: 'A base tem que ser quadrada'; e aí, foi montando com eles, foram fazendo a pirâmide, aí deu certo... mas deu certo, assim, comum vão, né. Ele conseguiu colar direitinho a pirâmide, mas com um vão. Aí eles falaram: 'Ah, legal! Dá!', falei: 'É... dá...mas...', né, 'pra gente fazer uma pirâmide igual à pirâmide do Egito, eu acho que nós teríamos que conseguir umas caixas diferentes', né. Aí, eles... aí eu falei... aí eles falaram: 'É, mas a gente queria uma pirâmide grande', aí eu falei: 'Grande?', eles falaram: 'É!', aí falei: 'Ai gente, grande, até o dia da festa, a gente não vai conseguir pedir muitas caixas para fazer a pirâmide'. Porque aí a M. falou: 'Ah, G., se nós pedirmos caixas para os pais, e eles trouxerem caixas... caixa de sapato, caixa de supermercado, caixa não sei do quê... a gente vai fazendo de um jeito que dê, né,'

B: Esse formato.

A: 'O formato, né, da pirâmide', 'Tá!'. Mas não dava tempo de recolher todas as caixas, né, e de montar as caixas, a pirâmide... a pirâmide com as crianças. Aí falamos: 'Bom...' – porque tinham os passeios também, né, nós tínhamos alguns passeios, e festas, né, agendadas. Aí, bom... não vai dar, aí eu falei para as crianças: 'Crianças,



e se nós fizéssemos com tecidos? Com tecido, dá.', 'AH:::, tá!'. Eu falei: 'É, então, o R.' – que era o que tinha falado como fazer a pirâmide – 'ele faz uma armação de madeira, e a gente joga o tecido em cima, e aí a gente forma', 'Ah! Legal! Legal! Legal!'. Aí, foi bom... foi legal. Fizemos com eles, né...

B: Uhum

A: Armamos a pirâmide, a base da pirâmide...

B: Uhum

A: E aí, só na hora de colocar o tecido é que não deu para fazer com eles, porque aí eles não tinham aula na véspera... No dia da festa, eles não tinham aula, porque a festa ia ser à noite, e nós chegamos mais cedo para montar

B: Para organizar...

A: O cenário. E aí, eu montei, né. Quando eles chegaram à noite...

B: Estava concreto o que eles haviam planejado...

A: Foi uma: 'AH::! Nossa pirâmide! A nossa pirâmide!', eu falei: 'É! Olha aí a pirâmide!'

B: Que bom!

A: É, então, tem essas engenhocas, né, e outras coisas que eles fizeram. Deixe-me ver se eu me lembro de mais alguma coisa que eles fizeram... hum... que eles construíram... agora não... não estou me lembrando.

B: Ah, mas acho que foram exemplos que deu para entender o como...

A: Éh:::..... AH:::...

B: Tem um outro bom? ((risos))

A: Legal, legal, legal! Lembrei, lembrei, lembrei! Hum... legal! Os contos da Rua da Consolação! A professora da manhã, que usa a sala de manhã, resolveu com a turma dela fazer um livro. Então, ela deixou um cartaz na nossa sala, e eles me perguntaram: 'Pro, o que é que está escrito nesse cartaz?', falei: 'Olha! Da manhã! Um cartaz pra gente! Olha, está dizendo ali que eles vão escrever um livro com histórias da Rua da Consolação, que é a nossa escola; e eles que querem que nós, se tivermos alguma história para entrar no livro deles, que a gente contribua, né, com o livro deles; que a gente conte a história; que traga essa história escrita.', 'Ah! Legal! Legal', aí eu falei: 'Então gente, quando vocês tiverem alguma história, né, para me contar, vocês me contem, que aí, né, eu vou trazer, né, para fazer parte do livrinho da professora M.'. E aí, surgiram, na minha turma, oh, olha as histórias, surgiu "O Mistério dos... dos passarinhos... O mistério do passarinho com a patinha quebrada", porque a J., um dia no parque, virou para mim e falou assim: 'Pro, eu e o G. somos detetives', aí eu falei: 'Ah é! Vocês são detetives? E o que vocês investigando?', 'Nós estamos investigando

o mistério dos passarinhos com as patinhas quebradas’, ah é!, com a patinha quebrada era um só... um só... ‘o mistério do passarinho com a patinha quebrada’. Aí eu falei: ‘Ué, o que é que isso o *mistério do...do...*’ ((interrupção)) ‘O que é que é isso o *mistério do passarinho com a patinha quebrada?*’, aí ela falou assim: ‘É que apareceu um passarinho com a patinha quebrada, e a gente não sabe o que aconteceu com o passarinho. Então, nós queremos saber. Foi ontem, Pro, o passarinho com a patinha quebrada, o que aconteceu com ele?’, falei: ‘Nossa! É mesmo! Eu me lembro disso! O passarinho com a patinha quebrada. Vão investigar! Olha, vou dar uma pista para vocês: eu acho que quem achou o passarinho com a patinha quebrada foi o B., da sala da professora E.’. Aí, eles foram conversar com o B. Aí, conversaram com o B.; daqui a pouco, foram conversar com outra pessoa; aí depois foram conversar com a N.; aí depois... daqui a pouco eles voltam: ‘Pro, nós já sabemos o que é que aconteceu com o passarinho!’, aí eu falei: ‘Ah é! Então, me contem o que aconteceu com o passarinho’. E aí, eu gravei eles me contando, né, gravei... e aí, depois eu...

B: Transcreveu para o livro...

A: Transcrevi e falei, né: ‘Pronto! A primeira história!’. Aí, só sei que nós tínhamos a história do passarinho com a patinha quebrada, o dia em que o mar invadiu a “Escola Ciranda”...

B: Enchente?

A: Todo mundo fala né: ‘Nossa! Enchente?!’

B: Nessa parte? Nunca vi encher...

A: Não menina! O pessoal do Teatro Oficina veio fazer um trabalho com eles, numa sexta-feira, e aí, no meio do trabalho, na quadra, com eles cantando, brincando, pegaram um tecido enorme...E-NORME...

B: ((risos))

A: Azul com verde, uma coisa mais linda! E foram cobrindo essas crianças, na quadra, e foram, sabe, fazendo uma ondulação no tecido, e cantando: ‘Entra no mar oceano... entra no mar oceano...’; cantando com as crianças, e essas crianças falavam assim para mim: ‘Pro, o mar invadiu a escola!’ ((voz embargada))

B: Nossa! Muito lindo! ((voz embargada))

A: Olha que lindo: ‘O mar invadiu a escola, e eu não era mais eu!’, falei: “Não, não? O que é que você era?’, ‘Eu era uma baleia, Pro’, ‘Você era uma baleia?’, ‘Era!’, ‘Nossa! Você era uma baleia!’, e ela estava me contando isso na sala, eu filmando na sala, e aí eu falei / e as outras mesinhas brincando... e as outras mesinhas brincando, né, aí eu falei: ‘Nossa J.! Você era uma baleia!’; aí eu levantei, fui para outra mesinha e falei: ‘Gente, a J. disse que, o dia que o mar invadiu a quadra, ela se transformou numa

baleia! E você? Você também se transformou?', 'Eu também, Pro, eu me transformei num golfinho!', 'Nossa! Você se transformou num golfinho!', 'E você?', 'Ah! Eu me transformei numa arraia!', 'E você?', 'Eu me transformei num...', sabe, as crianças foram falando no que elas se transformaram. Cada uma foi contando uma história: 'Eu me transformei num tubarão', 'Eu me transformei na lara'

B: É realmente pura poesia ( )... que lindos!

A: Muito lindo, né!

B: Muito!

A: Então! E aí tem essas histórias lindas, lindas, lindas, lindas, lindas... para o livro

B: Depois quero conhecer o livro.

A: ((risos))

B: Quer beber uma aguinha ou...

A: uma pausa... vou dar... vou dar... vou beber uma água. ((pausa))

B: De certa forma, essa sexta, você já me respondeu um pouco na quinta...

A: É! Aham!

B: O que você faz com aquilo que as crianças produzem?

A: AH:: ((risos))

B: Diretamente relacionado, nos exemplos você já foi contando...

A: Ah! Esse é... o que eu acho muito legal é a nossa mostra cultural – você viu os trabalhos lá fora?

B: Vi!

A: A gente guarda tudo para enfeitar a escola para receber as crianças. Então, é muito legal quando as crianças chegam, as novas, e encontram a escola toda enfeitada, toda enfeitada, cheia de trabalhinhos as crianças, de desenhos das crianças... é muito legal! Elas se sentem acolhidas, mesmo! Mesmo! Né! A escola fica muito bonita!

B: E os outros, valorizados, né!

A: É! E quem? Isso! E quem fez, que vai continuar o ano que vem, olha e fala: 'Eu que fiz! É nosso trabalho! Tá aqui!'

B: Muito bacana! E... as temáticas de projetos são propostas e encaminhadas pelas crianças?

A: SIM! Sim.

B: E você me contou, né, dos projetos de cada grupo, de... então, está totalmente compatível lá com o planejamento. A gente pode passar para a oitava. A documentação pedagógica revela as vozes infantis? De que produções é composta?

A: Hum... Tá... Oh... Toda é... os trabalhos que nós fazemos, todas nossas discussões, sempre a N. gosta de ilustrar com trabalho das crianças, com comentários nossos, com nossas práticas, o que deu certo, o que não deu certo, o porquê foi feito daquele jeito; tudo isso, a gente procura documentar, e sempre partindo da criança.

B: Uhum.

A: É nesse sentido que você perguntou?

B: Nesse sentido! Isso! Se as vozes estão ali inseridas, se elas participam...

A: Estão!

B: Se vocês vão documentando esse processo com tudo o que elas vão fazendo, com... enfim...

A: Tá! Está tudo documentado. Está sim.

B: Tá.

A: Com fotos, portfólio... tudo, tudo!

B: Existe participação efetiva das crianças nas avaliações e construção do PPP, do projeto político pedagógico?

A: Hum:::... Efetiva, quando você pergunta assim, você quer saber se eles estão também na discussão?

B: Sim!

A: Tá!

B: Em algum momento! É claro, não em todo, mas eles estão, em algum momento, contemplados? Se eles participam disso, se registros daquilo que eles trazem... ali no PPP. Uhum...

A: Tá! Então vou.... vou.... vou falar de uma coisa legal, assim, que eu sei que aconteceu. Porque esse ano, infelizmente, eu não vou poder falar muito do PPP, com foi esse ano... eu fiquei fora muito tempo.

B: Sim.

A: Quando eu cheguei, já estava tudo pronto.

B: Uhum

A: Mas vou falar um negócio legal, que aconteceu ano passado.

B: Uhum

A: Na nossa avaliação dos indicadores, nós convidamos os pais e as crianças... os pais e as crianças. Então, a N., ela falou: 'EU vou ficar com as crianças, e vocês, professoras, vão ficar com os pais', entendeu?

B: Uhum

A: Então, nós ficamos nas salas com os pais, discutindo. Depois, fomos para a plenária.

B: Uhum

A: A N. ficou com as crianças, discutindo: o que a escola tem; o que é legal na escola; o que NÃO é legal na escola; o que nós podemos mudar na escola; o que não precisamos mudar, que está muito legal.

B: E isso foi levado?

A: Foi!

B: Para o PPP?

A: Aí... isso! Aí, ela veio com os desenhos das crianças, com a fala das crianças que ela anotou; mostrou na plenária: 'Olha gente.', porque as crianças também participaram, né. Ela falou: 'Oh, as crianças avaliaram assim', o que está legal... as mesmas cores: o vermelho, o amarelo, né, o verde. Ela fez essa avaliação com as crianças, e entrou no nosso registro o que para as crianças era legal e o que não era. Isso, o ano passado, eu me lembro. Agora, esse ano, eu não sei. Mas com certeza... com certeza, porque a N. tem várias fotos das crianças, no meio do PPP... as crianças nas fotos. Então, eu acredito que...

B: Elas foram consultadas... que elas participaram.

A: Também! É!

B: Bacana. Nos momentos de formação coletiva, nos PEAs (Projetos Especiais de Ação), os educadores refletem sobre: primeiro, a valorização da autoria?

A: Sim.

B: De que forma?

A: Ah... Tudo, tudo, tudo o que a gente vai fazer, qualquer coisa que nós estejamos planejando fazer, a gente ouve a criança primeiro. É como eu te disse, é... já começa, já começa com a roda.

B: Uhum

A: Não, não, não... não sai... não saímos assim, oh: 'Pessoal, hoje nós vamos fazer tal coisa', e pronto acabou. Já chega na roda e a gente propõe...

B: Sim.

A: E aí, a gente escuta a criança. Oh... vamos lá...

B: E isso é levado para discussão nos momentos coletivos?

A: Isso! Aí... aí, eu levo... aí, eu levo, entendeu? Olha, no meu grupo... no meu grupo, por exemplo: a Festa da Cultura Popular. Fizemos toda uma pesquisa com as famílias; fizemos o levantamento de dados; tabulamos os dados: 'Oh, tenho mais isso. Tenho mais isso. Tenho mais isso'. Eu, esse ano, de novo, o que é que deu? Ceará. Porque, o ano passado, eu te disse, eu tinha 70% da sala que era do Ceará, a sala foi dividida ao meio...

B: Uhum... tem 75%... ((risos))

A: É! Eu tinha um monte de cearenses. Não tinha jeito. Fizemos a pesquisa de novo, e deu de novo o Ceará. Aí, de Ceará e Bahia... Aí, eu falei para eles: 'Ah, crianças, mas nós... Ceará, nós já fizemos... e agora?'; eu sugeri, EU sugeri na roda: 'E agora? Só se a gente fizer Bahia... Nós já fizemos o Ceará'. Aí, um aluno virou e falou: 'Oh Pro, por que é que a gente não faz Colômbia? Porque Colômbia a gente não conhece, é outro país.', aí eu falei: 'É... só tem a J., da Colômbia'. Olha só... olha... olha o nó que eles dão na nossa cabeça!

B: ((risos))

A: O que é que a gente faz quando a gente faz a pesquisa? Vamos trabalhar o interesse da maioria; vamos trabalhar o interesse da comunidade; não é? Vamos trabalhar isso. Aí, as crianças olham para nossa cara e falam assim: 'Eu não quero a maioria. Eu quero a Colômbia, que é o país dessa colega que fala um pouco enrolado; e a gente não entende; e a gente vive perguntando para ela as coisas da Colômbia'...

B: Uhum

A: E aí, eu falei: 'Todo mundo concorda?', 'Sim', todo mundo concordou... Todo mundo! E ela ficou muito feliz! Ela falou: 'Nossa! Nós vamos estudar a...', porque ela estava fora; ela estava totalmente fora, né! Ela estava fora, ela não ia ganhar nunca. Aí, não... tá... eu levei para o meu grupo, lá, na formação. Falei: 'Gente, oh, sabe o que ganhou na minha sala? Colômbia. Eles querem estudar o país da J.'. A N. falou: 'Legal. Saiu deles? Eles querem? É legítimo! Legal!'. Pronto!

B: Foi feito, então! Ou seja, é discutido.

A: É!

B: A garantia de participação e a escuta das vozes, também. A todo momento, vocês fazem essa interlocução no momento coletivo; é levado para lá; é discutido; é refletido; é elemento formativo para...

A: Sempre!

B: Para direcionar as pontes.

A: Sempre! É muito legal a gente é... é... eu aprendi... eu já te disse, eu te disse que às vezes o adulto acha as coisas tão complicadas, mas tão complicadas, e a criança olha assim e fala: 'Pro, vamos fazer tal coisa', 'É?', 'É!', 'Tudo bem para você?', 'Tudo bem!', 'Então, tá bom!'... ((risos))

B: Então tá feito!

A: É assim! Então, tá bom!

B: A última, G. O que poderia ser feito para garantir que o trabalho de escuta por parte do professor fosse ainda melhor e mais apurado, nessa escola?

A: Hum... tá! Oh, é... talvez, talvez, é uma coisa que até, que a N. umas vezes até... eu acho que a N. até sugeriu isso, eu acho. Mas talvez seria legal algumas trocas de rodas, entendeu? Porque tem professores... todo ano, todo ano a gente está renovando, também, o grupo de professores...

B: Uhum

A: Não é?

B: Uhum

A: E tem professor que não... não... às vezes, não está acostumado com a roda.

B: Uhum

A: O ano passado, nós tínhamos um professor que ele não fazia roda. Ele não fazia. E nós falamos para ele: 'O., a nossa escola, a gente faz roda, a gente escuta a criança, a gente decide com a criança, e, depois, a gente leva' – ano passado, a gente tinha muita assembleia – 'a gente leva essa discussão para toda a escola, a direção vai ouvir, as outras professoras, a coordenação, todo mundo vai ouvir', para a decisão ser uma decisão, assim, da...

B: De todo mundo...

A: Da escola, é de todo mundo, de todo mundo. E, depois que a criança opinou, entram os pais e participam também: 'Agora os pais vão saber o que as crianças falaram, o que os professores falaram, eles vão falar, e é todo mundo, todo mundo junto', né. E eu falava isso para o O. e ele fava assim: 'Ah, mas... ah, fazer roda, a roda, nunca fiz roda', ele não... não fazia parte da prática dele, ainda mais que ele

vinha do Fundamental, ele estava acostumado a trabalhar alfabetização. E nós falávamos: 'Não, não! Nós temos que sentar, tem que ouvir a criança, né, tem que ter trabalho de paciência, paciência', a minha roda, por exemplo, eu tenho colegas que conseguem fazer a roda, vai, em quinze minutos, a minha roda demora uma hora e... e eu falando para eles: 'Pessoal,' – porque depois da nossa roda é o parque, então eu fico... – 'Oh pessoal, vamos falar um pouquinho mais rápido, não vamos perder tempo, porque vai cair um temporal e, se chover, nós vamos perder o parque', né...

B: Sim, e eles?

A: 'E vocês podem me contar as coisas no parque, também... Vocês também podem me contar no parque. Tá bom?', porque olha a minha visão, a minha visão, oh: o parque é muito importante, não é?

B: Uhum

A: Eles adoram o parque.

B: Sim.

A: Então, vamos fazer uma roda rápida hoje, porque vai chover. Vamos para o parque, a gente brinca um pouco antes de chover, e , se chover, já garantimos, pelo menos, uma meia hora de parque. Senão a gente fica o tempo todo dentro da sala, se chover, né'.

B: Uhum

A: Aí eles falam: 'Mas Pro, mas eu quero falar. É muito importante o que eu tenho para falar.', 'Tá bom! Então, fala'... e aí, fala, e o outro fala, e o outro fala, e eu ouço, aí, uma hora... uma hora. E aí, chega no outro dia, eu falo para eles: 'Oh, tudo bem se a roda demorar de novo e nós perdermos o parque, porque vai chover?', 'Tudo bem, Pro'. ((risos)) ... Então, não adianta...

B: É a escolha deles.

A: A roda... a roda é importante. A roda é a base para o nosso trabalho, pelo menos para o MEU. Para o MEU trabalho é muito importante.

B: E essa troca que você fala, a princípio...

A: É, a troca seria assim, olha só: um colega, ou ele participar da roda, mas ouvindo a roda, entendeu? É...

B: Um colega é um professor participando da roda do outro...

A: Isso! Isso! Uma troca... Uma troca de experiência, porque aí, se ele – às vezes, uma coisa que ele acha tão difícil, como o O. achava – se ele visse, ele ia falar: 'Nossa!', porque ele falava para mim, ele falava: 'Eu não acredito que você consegue fazer roda com essa turma', porque a minha turma era terrível, terrível. E eu falava



para ele: 'Faço! Parando a roda; conversando com eles; explicando que tem que ficar em silêncio; que tem que ouvir o colega; que agora não é a hora dele falar; que agora é a hora do colega falar. E aí, é paciência dele aprender que vai chegar a vez dele; que ele vai falar; e pronto!'

B: Claro.

A: Aí, chega uma hora que eles estão mais calmos, lá pelo mês de agosto! ((risos))

B: ((risos))

A: Eles já estão mais calmos. No outro ano, já tranquilo, tranquilo: 'Eu sei que eu vou falar', né! E... e, às vezes, o colega precisa disso, que tem mais dificuldade, se ele ficar num momento, entendeu, alguém ficar com a sala dele, só para ele assistir a roda do outro, né?

B: Então, essa troca ajudaria, com certeza a...

A: Eu acho! Eu acho que ajudaria bastante!

B: Nesse trabalho de escuta, que alguns professores já têm.

A: Eu acho!

B: G., eu queria te agradecer imensamente. Ao final do trabalho, me comprometo a voltar aqui na escola, entregar uma cópia para você e a M., que estão participando de uma forma efetiva, além de uma cópia para a escola...

A: Ah! Legal! Legal!

B: Para que vocês possam ler, enfim, discordar de alguma coisa...

A: Legal! Legal!

B: Se vocês quiserem ir para a defesa, estão convidadíssimas para participar, para ir lá dialogar um pouquinho...

A: Legal! Legal!

B: Foi um prazer!

## Sujeito 2

A: Professora M.

B: Pesquisadora Vivian

B: Em plenária, ao se avaliar o indicador nove: participação, escuta e autoria de bebês e crianças, no documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” foi apontado que esta EMEI escuta as crianças. Você considera que realmente (...)

A: Ham. Desculpe.

B: (...) ocorre escuta e participação infantil? Em caso de resposta afirmativa, dê exemplos. Em caso de resposta negativa, justifique.

A: Tá. Ah, eu acho que, de maneira geral, sim... Mas tem::: variação de sala para sala, né. Tem sala que acontece mais, tem sala que acontece menos, mas formalmente/oficialmente acontece em todas as salas, né.

B: Entendi. Mas no dia-a-dia, na prática...

A: Sim. Sim.

B: Em algumas sim

A: É, aham

B: Em outras um pouco menos

A: É um pouco menos, mas em todas, sim. Creio que sim. Pelo menos, há essa intenção.

B: Dê algum exemplo de escuta e participação das crianças no dia-a-dia.

A: Posso falar da minha sala?

B: po:::de

A: Ah:::.... tudo

B: Com certeza

A: Tudo eu jogo para eles. A gente conversa e... é... sei lá... se a gente quer... ai meu Deus do céu... um exemplo... ah:::.... deu branco... sei lá... por exemplo: os ensaios para o Thriller aqui éh:::, só vinha ensaiar quem queria. Éh:::, enfim, eles não são obrigados a fazer nada e:::, quando a gente tem alguma coisa para fazer... eu... a gente conversa na roda. Eu proponho para eles, né. E eu não venho com a coisa

pronta. É CLARO que eu já tenho a ideia pré na minha cabeça, né, por onde a gente vai mais ou menos, tal, mas eu não... não coloco, eu vou tirando deles, assim.

B: Essa ideia de apresentar o Thriller, surgiu como?

A: Ah... então... a ideia de apresentar o Thriller não:::... não surgiu deles e nem da gente. Foi um pessoal... você sabe que a gente tem parceria com a Casa Amarela aqui, tal, aí... uma das, uma das líderes lá, a V., veio aqui na escola e entrou em contato com a N., fez uma proposta para a gente fazer uma... um evento lá na Praça Roosevelt. Inicialmente, ela veio com uma ideia, mas aí a gente conversou, tal, e... adaptou à realidade da escola. E aí eu propus isso... ENFIM, aí ela propôs isso para a gente, um JEIF... aí eu::::: propus isso para as crianças no dia seguinte. E, enfim, eles fizeram um primeiro ensaio, curtiram, acharam super legal, porque os rapazes que vieram são... dançam muito bem, são bem fortes nisso, né. Então, acho que encantou eles. Mas aí:::, enfim.... há:::.... aí depois eu levei o... na minha sala tem acesso à Internet, levei o Datashow, liguei lá, tal, e aí a gente fez pesquisa sobre o Thriller, o Michael Jackson, a gente assistiu um monte de vídeos do Michael Jackson, depois a gente foi para Hip Hop, para dança de rua, essas coisas, tal... e aí eles super se engajaram, não sei a turma da tarde, mas a turma da manhã... No período da manhã minha turma foi a que mais curtiu, assim, que mais topava vir para os ensaios, ficavam alegres quando os rapazes chegavam, tal.

B: E aí uma parte só que dançou? Quem quis, dançou?

A: É quem quis, dançou, mas acho que foi a maioria da sala, que queriam.

B: E tudo segue essa dinâmica, então?

A: Sim::::

B: Quem quer faz, quem não quer não faz... Por meio da escuta, você conversa e decidem em conjunto ( )

A: É junto

B: Entendi. Tem algum exemplo de resposta negativa? Éh::::, porque você falou que em algumas salas não acontece tanto.

A: Não, eu acho que acontece. O pessoal tem intenção, mas não tem muita disponibilidade, sabe... humildade, sei lá, pra...

B: Entendi

A: Para valorizar né, o que vem deles. Ou, não sei se – não, acho que todo mundo valoriza o que vem deles. Acho que é uma certa disponibilidade mesmo para se aventurar com eles, né.

B: Entendi. Vamos para a segunda! Seus alunos protagonizam ações dentro da escola? De que forma isso ocorre?

A: Hã:::... Protagonizam... hã:::... no dia-a-dia, várias coisas assim, não sei, eu vou dar exemplos

B: Ok

A: Tá? Éh::: ... na nossa sala, a gente tem cantinhos, né, a gente teve cantinhos esse ano, e aí eles brincavam livremente tal. É claro que na - - nossa rotina é assim... foi assim esse ano, né. A gente começava com a roda de conversa, que eles já iam chegando, colocam a agenda na minha mesa, já sentam em roda, tal, desde o primeiro dia do... do ano, eu me coloquei isso. Como eles foram meus, ano passado, já está... já dá... já

B: É o segundo ano que você acompanha o grupo, então

A: É foi... foi nosso segundo ano. Então, a gente já se conhecia, tal, então né... enfim, ano passado não foi bem assim tão legal, mas esse ano foi super desde o primeiro dia. Então, a gente já fazia roda, já, no começo do ano eu colocava na lousa os cantinhos, mas eu, não era eu que colocava né, eu falava 'que cantinho você quer hoje, V.?' 'ah, hoje eu quero brincar na massinha', então, eu escrita lá massinha, quatro vagas para massinha. É 'L., que cantinho você quer hoje?', então os cantinhos saíam das crianças, né. No começo do ano, eu que ia fazendo o registro. E, à medida que o tempo foi passando, eles foram se tornando mais autônomos em relação à escrita. No final do ano, eu não escrita os cantinhos, eram eles próprios que escreviam, né, e, sei lá, criança que não... tinha criança que conseguia escrever sem apoio, sem nada; e tinha criança que não conseguia escrever: 'ah pro, não sei escrever' 'pede ajuda para a L., ou para a A., ou para a L.' para quem já sabe escrever, né. E no final ainda, eles nem vinham me perguntar, me pedir ajuda 'ah eu não sei escrever', eles já iam direto em quem... pedir ajuda para quem já sabia, e, às vezes, quem sabia já ia lá, pegava o potinho de massinha: 'oh, massinha se escreve assim, tal'. Esse é um exemplo, acho né

B: Aham

A: De protagonismo

B: Sim!

A: E aí, por exemplo, eles no cantinho, eles começavam/começaram a brincar de loja, no cantinho. Aí:::... aí um "terc" (sic)/um exemplo de escuta também, que escuta acho que não se dá apenas pelo ouvido, né, é observação e tal, aí observei que eles estavam brincando de loja lá, várias vezes, super empolgados com a loja... aí, eu pensei: 'hum... vamos colocar alguma coisa a mais aí nessa brincadeira', aí eu fiz dinheiro para eles um dia... Aí eu sentei lá: 'o que você está fazendo?' 'Estou fazendo dinheiro para a loja', aí fiz, tal, beleza... No dia seguinte, uma... uma aluna, assim,

pediu para ir para o cantinho da escolinha, sentou lá e começou a fazer nota de dinheiro também. Só que eu tinha feito notas de um, de dois e de dez reais, a menina já começou a fazer de cem!

B: ((risos))

A: Logo de cara né. Aí eu: 'Opa! Bom, vou botar ela no banco', né, aí inventei o cantinho do banco tal, e também inventei/pensei 'Não, cem reais, ela me quebra as pernas né. Não vamos tão longe'. Aí eu... eu já peguei papéis de cores diferentes, tal né, para fazer de um, de dois e de dez reais, para ela não ter como falsificar ((risos)). Não inventar o de dez né e 'oh, esse é o banco, e tal, o pessoal que vai fazer compra na loja vem pegar dinheiro com você, e tal' e ela 'ai que legal!', adorou. Aí::: enfim... a gente foi... aí no banco, aí no primeiro dia ela estava distribuindo dinheiro. Aí... que que estava, né, super legal, tal... aí no segundo dia, dei um/ ela tinha um ajudante do banco né, e aí eu dei uma folha e uma caneta e propus que eles fizessem a lista dos clientes que iam pegando dinheiro. Aí começaram a fazer isso. Aí, enfim, sei que no final, essa lista dos clientes tinha: o nome da criança, a idade, o valor que tinha pego e o nome do melhor amigo também, né. E a loja também tinha uma lista lá com o nome do cliente, o valor que tinha pago no livro, na loja... então... né.... aí que tinha pago na loja... aí com o tempo outras crianças inventaram a livraria, então tinha um lugar para comprar livro, tinha a loja, tal... enfim... eu acho que.... né... foi escuta e protagonismo deles né.

B: Éh:::.... A terceira questão: Seu planejamento acolhe e inclui as vozes infantis? Em caso positivo, de que forma? Em caso negativo, por que isso ocorre?

A: Ah:::.... Então, esse ano foi inédito, assim, para mim, eu inaugurei uma... todo um mundo novo se abriu para mim né, meu planejamento, ele foi muito aberto

B: Uhum

A: Né

B: Me conta um pouco de como foi

A: Então, é... a gente teve que entregar o planejamento pra N. no começo do ano, né. Quais projetos, quais campos de experiência, tal... aí eu não sabia ((risos)) o que que ia rolar, né. Aí falei: 'ah... vou escutar, vou ver o que acontece, tal, né' meio com medo, assim 'putz grila', né!

B: Uhum

A: Vou trabalhar, não vou trabalhar, como é que é... e trabalhei bastante né, brinquei muito também né, acho que a disponibilidade, que eu estava te falando, do se aventurar, do escutar de fato a criança, é você se permitir brincar com eles né... e... se permitir correr este risco de achar que não vai trabalhar, ou né... enfim... e:::.... fui... fui com eles né, por exemplo essa história da... do banco, da loja, surgiu deles né...

não sei... não tem... enfim... outras coisas surgiram... A gente fez uma fogueira, lá no fundo, no inverno, né, que... Você conhece aquele bosque que tem lá atrás? Atrás deste prédio, tem um espaço assim, e a gente chama de Bosque da Mexeriqueira.

B: Eu só conheço essa lateral, onde tem a jaqueira

A: É... não... atrás desse prédio

B: Depois vou lá para conhecer

A: Tem... tem as janelas das salas de aula dão para esse bosque e todos as salas ali, as três salas tem uma porta que abre para lá. Só é super largado, abandonado, tal... e... o que aconteceu?... AH, começo do ano ou no meio do primeiro semestre, teve uma arquiteta que veio aqui, acho que a B. G.?

B: Sim

A: E aí ela fez uma proposta, tal; a gente fez uma reunião pedagógica, eu acho, e aí... para a gente reorganizar os espaços da escola dentro do que era possível, e aí a N. propôs que a gente fizesse uma roda de conversa com as crianças para perguntar para elas: opiniões, sugestões, críticas em relação ao espaço, para depois a gente fazer uma assembleia com as crianças, da qual a Beatriz participaria. Aí, eu fiz essa roda com as crianças e... ah, preparatória né, a roda de conversa inicial, e saiu um monte de sugestões, tal, várias coisas, dentre elas a crítica de que o espaço lá atrás estava largadinho. E aí eles deram várias ideias, de que a gente poderia colocar balança, pintar o muro, enfeitar, usar mais lá, tal. Aí, a assembleia ainda não aconteceu né, a B. G. não veio mais aqui na escola, tal, mas a gente ficou com a nossa pautinha no painel lá e com a nossa pautinha na cabeça. Quando a gente voltou das férias em julho, estava fazendo frio, tal, aí a gente... resolveu... a gente... a gente, né... porque foi a gente mesmo, né, a gente resolveu retomar e mexer lá naquele espaço e, aí, com o frio, tal, surgiu a ideia de fazer uma fogueira; e aí, as próprias crianças cavaram, a gente enfeitou lá, a gente enfeitou o espaço; a gente, enquanto estava frio, a gente fazia fogueira... a gente acendia a fogueira quase todos os dias, tomava lanche lá, levava os cantinhos da sala de aula para lá, ELES levavam, ELES arrumavam, super legal, mas qual era a pergunta, mesmo?

B: É... como você inclui... acolhe e inclui as vozes (...)

A: AH:.....

B: (...) no seu planejamento?

A: Então, e quanta coisa/quantas coisas maravilhosas a gente fez, sabe, assim, emocionantes, enriquecedoras, de aprendizagem, de alegria, de, sabe...

B: E foi uma ideia que partiu deles, né,

A: É...

B: Mexer naquele espaço

A: É...

B: E que você acolheu

A: É...

B: Que colocou em prática e que acabou virando uma fogueira

A: É...isso mesmo. E várias outras coisas, por exemplo: os meninos é... passaram meses brincando com os carrinho lá, né; e aí, eles faziam umas pistas e ficavam testando fazer *looping* com o carrinho... é:: não:: é... faziam *looping* com o carrinho, jogar para cá, jogar para lá, ver qual voava, qual, né... Aí eu fique olhando: 'Meu Deus, o que eu posso fazer com essa coisa chata?', né... 'eles só querem brincar no carrinho. Que chatice!', tal... 'o que é que eu faço?'. Aí a primeira coisa que a gente fez, uma professora que estava substituta, que estava naquela sala fez/pegou uns... uns E.V.A.s aí, que alguém trouxe, cortou e fez pista, pintou pista mesmo com as crianças daquela sala, pintou pista para carrinhos; e eu: 'AH::! Que legal!'. Aí eu propus isso e eles adoraram, fizemos... acabou que todas as crianças da sala ajudaram a fazer essa pista, né... Eu levei o material da sala, enquanto eles brincavam no cantinho, eu ia fazendo e, quem se interessava, colocava o nome na lista e, aí, eles iam se rodiziando: 'Ah, chegou sua vez', aí a fulaninha saia do cantinho e vinha me ajudar, tal... Todo mundo ajudou a fazer a pista. Isso foi legal. E aí depois, a gente... aí... eles continuaram lá monotemáticos, né, com a pista, mas monotemáticos. Aí, eu pensando o que podia fazer com aquilo, eu comecei a brincar com eles e... e falar: 'ah, olha! Acho que se a gente... direção. Se a gente for nessa...', né... então coloquei a direção para cá: 'O que será que acontece? A velocidade, um pouquinho menos de força', sabe, são conceitos de física, né, também, enfim... Eu então... que eu não tinha inicial... num:::.... não me passaria pela cabeça, no começo do ano, não... não proporia / não proporia isso no meu planejamento, né, mas vai surgindo...

B: A partir da brincadeira deles?

A: É... é

B: você... ( )

A: É... é

B: Bacana... É:::.... Você tem conhecimento da comunidade em que as crianças vivem, seus saberes, culturas e histórias? Em caso positivo, como tomou conhecimento?

A: Hum:::.... eu tenho, mas acho que deveria ter mais, né, assim, um pouco mais aprofundado. Eu tive uma relação bastante íntima com as crianças, com algumas famílias também, assim, especialmente, mas foi meio que por acaso, sabe, as famílias

que estavam mais disponíveis, mais dispostas, tal, beleza, né, mas... eu não tive essa preocupação e eu acho que é importante que eu/a educadora tenha.

B: Mas pela escola não tem uma forma sistemática, então, desse conhecimento: de trazê-los, de dialogar, de conversar... pesquisa, assim...

A: Sistemáticamente, não. Tem a pesquisa, que a gente manda na agenda, eles devolvem, tal, e... eu nem sei se a gente sistematizou isso, esse ano, se a gente tabulou os dados, tal... entendeu? Nem me lembro... né... A gente tem bastante evento para a comunidade, né, bastante coisa, que a gente convida eles; sempre que a gente sai com as crianças, a gente convida também, tal, mas...

B: Ainda falta um pouco?

A: Falta

B: Dessa aproximação?

A: Eu acho. Acho que eu tive um pouco, este ano também, pelo fato de ser o segundo ano com as crianças, tal, mas...

B: Ainda pode melhorar...

A: É... se você quiser, você viu? ((referindo-se a um pernilongo))

B: Eu vi ((risos)), acho que vou passar um pouquinho ((referindo-se ao repelente))... Já vem preparada, né?

A: É

B: ((risos)) ... E... As criações infantis: os desenhos, as engenhocas, as traquitanas, as brincadeiras, são valorizadas como forma de linguagem? Explícite como.

A: Sim ... sim, é::: ... Pois, acho que é através delas que eu leio quais são as demandas e possibilidades, né, para/para propor outras possibilidades também né, como esses exemplos que eu dei, né, do banco, da... da pista, da fogueira.

B: Então, o que eles criam é sempre valorizado.

A: Sim... sim.

B: É... o que você ou a escola fazem com aquilo que as crianças produzem?

A: Com as coisas... ah, materialidade?

B: Também.

A: Ah, também ... ah, materialidade fica no uso, enquanto é útil, enquanto interessa a eles, enquanto dura também, né, porque o/muita coisa acaba sendo destruída pelo uso, e tudo bem, e tem coisas que eles levam para casa; e, do ponto de vista das



relações, tal, eu uso para alimentar o meu planejamento e a minha prática, né, para dialogar, né.

B: As temáticas de projetos são propostas e encaminhadas pelas crianças?

A: No meu caso, sim.

B: Quais foram os projetos do ano? Alguns, se quiser.

A: Projetos?

B: Isso

A: Olha só... ai que pena que eu não tenho aqui... a gente terminou o ano com um livro de estórias inventadas. O título foi dado pelas crianças, os/as quatro estórias foram ditadas para mim pelas crianças, foi/foram ilustrações das crianças e o livro foi assim. A ideia do livro foi assim, eles... bom, vamos lá... desde o ano passado, sei lá, eu estou com essa turma né, então faço/fazia leitura diária com eles, de né... leitura diária... aí, esse ano, a Ana Paula pegou a turma e ela também fazia leitura diária. Eu fazia leitura diária de... na roda de... na roda inicial, depois a gente ia escolher os cantinhos, tal, conversar, tomava o lanche, depois do lanche, a gente voltava para a roda, apagava a luz, acendia uma vela no meio da roda e lia um livro para eles. E a Ana Paula, depois, na roda de passagem, depois da/que eu saía, da roda de passagem, ela lia um capítulo de um livro para eles. Ela leu *Peter Pan*, leu... vários livros assim, em capítulos. Então, a leitura, a gente trabalhou bastante com eles. Tanto é que a gente foi agora, acho que em outubro, a gente foi na biblioteca Monteiro Lobato, e aí, a bibliotecária separou seis títulos para ler para eles, tal, e aí ela terminou um e eles: 'Outro!', terminou outro: 'Outro! Outro! Outro! Outro! Outro!'... aí, depois a... a bibliotecária falou: 'Nossa! Eles não queriam mais que eu parasse de ler! Nunca vi isso! Geralmente, as crianças cansam, com dois, três livros, já estão cansadas, e essas crianças...', né... a gente tinha programado uma hora, uma hora e meia de biblioteca, a gente ficou duas horas e meia e eles ainda reclamaram, quando a gente veio embora, mas tinha o horário do almoço aqui... e tal né.

B: Hum

A: Enfim... mas, então, aí eu percebi que no canto... várias crianças que estavam escolhendo o canto da escolinha estavam tentando fazer livros, no canto da escolinha. Me pediam... pegavam fita, cola, tal, dobravam as folhas em dois, faziam ilustrações, tal, eu mesma ganhei alguns livros, nesse esqueminha, sabe. E aí, eu pensei: 'Olha, eu acho que... né... vamos por aí', né. E enfim, não foi uma coisa que eu pensei no começo do ano, nem no meio do ano. A gente foi vivendo, essa história da leitura, que eu sempre achei importante, né

B: Uhum

A: Do letramento, digamos assim né

B: Uhum

A: E aí saiu esse livro e saíram várias outras coisas, né. Numa turma de vinte crianças, oito saíram alfabetizadas, assim. No final do ano, também, eu não fazia leitura, quem fazia eram as crianças, na roda. Tinha uma lista lá no nosso painel, das crianças que queriam fazer leitura de estória, iam lá, escrevia seu nome, e eles ficavam acompanhando lá, e... enfim, né. E não foi um projeto, assim, de antemão, né, 'Vou desenvolver esse projeto', né, ele... a gente foi vivendo ele.

B: E no final saiu o livro das crianças?

A: É

B: Com as estórias que eles contaram.

A: É

B: E você foi a escriba?

A: É

B: Que bacana! - - A documentação pedagógica revela as vozes infantis? De que produções é composta?

A: Ah... eu num... eu tenho meu portfolio, que num/não está aqui... podia ter trazido para você olhar, né...

B: Depois posso pegar com a Naime

A: AH:::, está bom! Eu posso te mandar também, que eu tenho

B: Você tem ele em

A: Parte dele eu

B: Em PDF?

A: Eu *scanneei*

B: Ah... legal, legal, eu te passo o meu e-mail.

A: Tá! Se não tiver pressa, eu estou só com o primeiro semestre digitalizado, mas eu pretendo fazer com o segundo semestre. Eu posso te mandar em janeiro.

B: Tá joia!

A: Tá bom?

B: Tá joia!

A: Tá!

B: Combinado. E aí lá, você vai...

A: É sobretudo, eles né... Assim, são as produções. Tenho lá listas que fizemos, é... imagens deles em ação, com brincadeiras, estórias que lemos, e quando eu... foi o primeiro portfólio que eu fiz também, né, mas foi muito divertido fazer ele. E aí, quando me propus a fazer ele, pensei 'Gente! Como é que eu faço?', tal, aí eu lembrei da minha coleção de papel de carta, aí pensei: 'Vou fazer uma coleção das nossas vivências na escola', eu pensei um álbum de aqueles álbuns - - eu nunca fiz, mas eu imaginei isso - - aqueles álbuns de cantor, sabe? Um álbum do Seis A, das coisas importantes, ou das coisas vividas pelo Seis A. Foi isso, então, tem pouco texto... tem algum texto meu lá, mas é pouca coisa, é o de menos. Tem muita imagem deles em ação, das produções deles...

B: E vai documentando...

A: É.

B: É... Existe participação efetiva das crianças nas avaliações e construção do projeto político pedagógico?

A: Hum:::.... não. Do PPP, não. Dar voz a deles, né? Intenção de participação deles, não. Não. Tem um... considera/ NOSSA consideração, né, dos adultos, a gente tem que considerar o que seria importante para eles, tal, mas ele num... Não... Não... Acho que eles nem sabem que isso existe, mas eu acho que eles poderiam, muito bem, saber... né... Éh:::.... E das avaliações, eu também pensei isso. Esse ano, eu até comentei com a N., lá em outubro, que eu estava pensando em fazer as avaliações COM eles, né; escrever com eles, as avaliações de cada um, né. Só que eu não tive tempo para isso, mas está... está...

B: É um projeto.

A: Para registrar. Esse ano eu peguei primeiro estágio, com intenção de ficar dois anos com eles também, né, porque foi muito legal, né...

B: E seu grupo foi embora.

A: É, exato. Mas fazer uma avaliação em conjunto está na minha perspectiva. Mas, esse ano, eu também fiz uma coisa muito legal e que não foi intencional. A última reunião com as famílias, eu chamei as crianças para participarem, e aí, eu... eu... eu fiz uma seleção de imagens deles em ação, tal, de coisas que vivemos aqui, e aí, ao invés de eu e a A. P. irmos comentando, a gente pediu que as crianças fossem comentando e contando para as famílias, né. Então, assim... acho que uma... foi... uma avaliação

B: Avaliação

A: De certa maneira, né. E foi a melhor a melhor reunião com famílias, nos meus doze anos aqui, sabe. E não foi assim: ai, amanhã ou semana que vem, eu vou ter reunião com as famílias, eu vou convidar as crianças. A ideia veio na hora, assim, meio como as coisas foram acontecendo esse ano, né. Mas num... eu não fiquei improvisando, sabe.

B: Não foi improviso.

A: Não sei. Foi improviso, mas um improviso com algumas... alguns princípios, diretrizes, tal, que me orientaram. Então, não foi um improviso solto, né. Mas foi muito legal. Eu fui muito feliz esse ano, sabe.

B: É... Nos momentos de formação coletiva, nos PEAS – Projetos Especiais de Ação – os educadores refletem sobre: a valorização da autoria, a garantia de participação e a escuta das vozes infantis?

A: Olha, o tema do nosso PEA, esse ano, é *Registro, Escuta*... deu branco agora... *Registro, Escuta* e mais alguma coisa, né. Mas o PEA ficou meio:::... a N. fez uma opção, né, por articular a escola com parceiros externos, por organizar outras coisas, então, a gente não estudou na hora do PEA. Em reuniões pedagógicas, ela trouxe pessoas para... assim... com sólida formação teórica, com... com... muita capacidade de... de dialogar, de retórica, tal, né. Então, ela trouxe teoria em alguns momentos específicos de reunião pedagógica, tal, de formação do coletivo, mesmo, do todo da escola. Agora, as reuniões de PEA ficaram meio largadas, mesmo, sabe. Então... a gente não leu, a gente não discutiu. Uma coisa que, enfim, a gente não fez relato de prática de, né, conversar sobre o que está fazendo... A gente conversava, mas não era uma coisa focada e...

B: Mais informalmente.

A: Era informalmente, exatamente.

B: Entendi. Então...

A: Exatamente.

B: De certa forma, a temática, ela dizia respeito a isso, autoria, participação

A: É, sim.

B: escuta, mas não deu conta, então, de discutir tais elementos.

A: É... não deu... não deu, mas, ao mesmo tempo, - - porque ontem a gente teve reunião pedagógica, isso que estou te falando, eu falei ontem, né, na roda lá da reunião. Não foi pedagógica, foi de avaliação. E isso que estou te falando agora, eu falei lá, que eu senti falta dessas coisas de... de leitura, de discussão, de análise de prática. Mas, por outro lado, esse tema de PEA me provocou, entendeu... a tentar escutar as crianças, de fato, a produzir um... um portfólio, de fato, pela primeira vez,

tal, que... que é a Observação, Escuta e Registro; na verdade, é isso que manda o PEA, né. Então, me provocou.

B: O que poderia ser feito para garantir que o trabalho de escuta por parte do professor fosse ainda melhor e mais apurado nesta escola?

A: Acho que... um pouquinho de estudo na teoria, um pouquinho, éh:::.... e muita reflexão sobre a prática, e análise de prática, e discussão de teoria, prática, tal, né... e... acho que um par avançado, que estivesse mais junto no dia-a-dia, na sala de aula, sabe.

B: Perfeito. M., agradeço muito a sua participação, a sua contribuição, na verdade, para a pesquisa. Eu me comprometo ao final da dissertação, após a defesa, vir dar uma devolutiva para vocês.

A: Hum que legal.

B: Já convidei a G., se você quiser também, no dia lá da defesa, para ouvir, entender um pouquinho, para participar

A: Hum, que bacana! Eu quero.

B: Está convidada. Eu mando depois qual será a data. Provavelmente, meados de Junho.

A: Tá.