



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO
E CULTURA
PROGRAMA RESIDÊNCIA DOCENTE

ALINE RODRIGUES DE SOUZA

ESCUTANDO INFÂNCIAS:

Promovendo o protagonismo infantil e práticas de participação na
Educação infantil

Rio de Janeiro
2023

ALINE RODRIGUES DE SOUZA

ESCUTANDO INFÂNCIAS:

Promovendo o protagonismo infantil e práticas de participação na Educação infantil

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina de Educação Infantil.

Orientador(a): Professora Fernanda Vendas

Coordenador: Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes

Orientador/Supervisor: Professora Fernanda Vendas

Campus de atuação no Colégio Pedro II: Centro de Referência

em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II

Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II

Área/Disciplina: Educação Infantil

Instituição de Origem: EDI Prof.^a Suely de Pinho Cavalcante

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Aline Rodrigues de

Escutando infâncias : promovendo o protagonismo infantil e práticas de participação na educação infantil / Aline Rodrigues de Souza. - Rio de Janeiro, 2023.

42 f.

Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Infantil) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Residência Docente.

Orientador: Fernanda Alves Vendas.

Coordenador: Jorge Luiz Marques de Moraes.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Protagonismo infantil. 3. Escuta (Psicologia). 4. I. Venda, Fernanda Alves. II. Moraes, Jorge Luiz Marques de. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 372.21

ALINE RODRIGUES DE SOUZA

ESCUTANDO INFÂNCIAS:

Promovendo o protagonismo infantil e práticas de participação na Educação infantil

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Biologia, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina de Educação Infantil.

Aprovado em 10 de novembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª M.a. Fernanda Alves Vendas
Colégio Pedro II
Orientador

Profª M.a. Ana Paula da Silva
Colégio Pedro II

Profª M.a. Renata Machado de Souza Santos
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2023

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Souza e Benedito Souza que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos, mesmo quando não entendiam minhas escolhas pelos estudos, o porquê de passar horas e horas estudando, pois não obtiveram suas realizações na sua vida por meio do estudo, mas sim pela venda da força de trabalho braçal. Me orgulho muito que, mesmo tendo certas limitações, educaram seus filhos com muita honestidade e sensibilidade. Agradeço também, ao meu marido Marcos Souza e meu filho Matheus Oliveira que suportaram as minhas ausências, as vezes com mais paciência outras com mais ansiedade, mas sempre me apoiando, me incentivando e me fazendo acreditar que eu era capaz.

Também sou grata à minha orientadora Fernanda Vendas, que aceitou gentilmente me orientar, encorajando-me nos momentos difíceis. Sua jornada como mãe, professora e as inúmeras responsabilidades que as mulheres assumem me serviram de inspiração.

RESUMO

Souza, Aline Rodrigues de Souza. **Escutando infâncias:** promovendo o protagonismo infantil e práticas de participação na educação infantil. 2023. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação infantil) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho teve por objetivo refletir sobre o protagonismo infantil e a prática pedagógica numa perspectiva que entende a criança como centro do planejamento curricular, compreendendo e relevando como se dão as práticas de uma turma de Pré-escola de um Centro de Referência em Educação Infantil. O estudo teve como metodologia a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pesquisa que propõe ao pesquisador que mergulhe no cotidiano para tecer conhecimento junto a realidade pesquisada. Nesta pesquisa, percebe-se que a Escuta aparece como uma estratégia e metodologia para garantir o direito à participação e protagonismo infantil numa construção significativa. Os estudos no campo da Sociologia das Infâncias, o qual Sarmiento (2007) tem sido referência, contribuem para o entendimento de crianças como sujeitos ativos e não apenas meros espectadores dos acontecimentos da sociedade, mas capazes, com vozes e perspectivas que alteram a vida social, cultural e política, fazendo escolhas significativas dentro da sua realidade. Quanto ao papel do professor, observa-se a necessidade e disposição para dialogar e escutar as crianças, tais fatores tornam-se decisivos para que aconteça uma aprendizagem coletiva, democrática e de colaboração entre os diversos sujeitos. Esse trabalho apresenta a aplicação, na prática docente da autora-pesquisadora, dos conhecimentos pesquisados.

Palavras-chave: protagonismo; participação infantil; escuta; educação infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Justificativa.....	4
1.2	Objetivos.....	7
1.2	Objetivo Geral.....	7
1.3	Objetivos Específicos.....	7
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	8
3	METODOLOGIA.....	11
3.1	Vivências e descobertas.....	13
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	18
4.1	Escolhendo um nome para turma.....	20
4.2	Sementes e flores: Miudezas e observações da natureza.....	25
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
6	REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se do Produto Acadêmico Final (PAF) do Programa de Residência Docente do Pedro II. Este texto é resultado de uma vivência no Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR), atuando como residente onde pude observar, interagir e refletir sobre práticas direcionadas à Educação Infantil.

Meus caminhos na educação se tecem a partir da história que me constitui, do lugar de onde venho e de minhas origens, num percurso formativo que me inquieta e provoca a buscar reflexões e mudanças para uma prática em sala de aula de participação infantil mais efetiva.

Como toda pesquisa e trabalho é um atravessamento de nossa própria história, farei uma breve contextualização do porquê me debruçar sobre a participação infantil no presente trabalho.

Sou filha de pais nordestinos que vieram tentar a vida no Rio de Janeiro na década de 80; filha de uma mãe que estudou até a antiga segunda série do ensino primário (o que seria hoje o terceiro ano do Ensino Fundamental) e de um pai que não teve oportunidade de ir à escola pois, aos 7 anos, precisou trabalhar para ajudar na alimentação da família, iniciando sua vida de trabalho cortando capim e alimentando os cavalos de um fazendeiro que morava próximo à sua casa.

Cresci num ambiente em que vi meus pais passarem por diversas situações de interdição de direitos pois, na maioria das vezes, tinham vergonha de se expor, já que entendiam que suas vozes eram menos válidas por não terem escolarização ou ainda por acharem que não conseguiam se comunicar verbalmente com clareza.

Diante deste panorama, a escola para mim se tornou o local de referência, onde eu aprenderia a ler e poderia ajudar meus pais em diversas atividades nas quais eles encontravam dificuldade e que, por vezes, eram tolhidos de alguns direitos. Estudei minha vida toda em escolas públicas e vi como a escola é importante principalmente para as pessoas de classes populares.

Entendo que a escola pode ser um espaço que favoreça a formação de pessoas capazes de intervir no mundo de forma positiva, crítica e autônoma, uma educação que favoreça o empoderamento e conscientização, Paulo Freire defendia que a

educação das massas se faz essencial, sendo despida de roupagem alienada e alienante para que seja uma força de mudança e de libertação (FREIRE, 1994, p.44).

É importante enfatizar também que sou Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando em sala de aula como professora de Educação Infantil há mais de dez anos e percebo que na rotina das instituições de Educação Infantil, em que naturalmente o foco é a criança, reparo na dificuldade de se valorizar o que este sujeito de direito traz de bagagem e que deveria ser utilizado como cerne do seu aprendizado.

Percebi ao longo da minha trajetória quatro fatores que influenciam o pequeno espaço de tempo para as práticas da Educação pautadas no interesse da criança: O primeiro fator é que em grande parte das instituições os docentes são atravessados a todo tempo por conteúdos programáticos que devem ser cumpridos para atender o currículo estabelecido, o segundo seria o condicionamento do professor, que está habituado a cumprir metas pré- estabelecidas e, assim, reservando pouco ou nenhum espaço para ouvir as demandas das crianças, o terceiro fator é que, dependendo da instituição, encontramos docentes que escolhem optar por métodos tradicionais, assim como foram formados, se recusando a experimentar novas abordagens.

E por último, o fator quantitativo de crianças por sala, o que talvez afete ter uma atenção maior às crianças de forma mais individualizada, no que se refere a escuta mais atenta do professor, ocasionando assim, uma participação maior das crianças nas atividades a serem desenvolvidas.

Desta forma, nasce meu objeto de estudo, devido às minhas inquietações sobre como estabelecer propostas que garantam que as crianças participem de forma ativa, crítica, expondo suas opiniões, ao mesmo tempo que se estabeleça um ambiente acolhedor e propício para as crianças se sentirem confortáveis, para expor seus sentimentos, construindo hipóteses, fazendo suas próprias descobertas, tendo o papel de protagonista da sua aprendizagem.

Decidi então me debruçar sobre o tema do protagonismo infantil, pois percebo um certo distanciamento entre documentos que orientam a prática educativa considerando a voz da criança e a prática em sala. Assim, curiosa e atenta às práticas que garantam a criança o papel como ser social, ativo, autônomo e condutas democráticas em sala, compartilho a afirmação de Cunha e Fernandes:

A participação permite identificar as suas próprias competências e direitos, contribuindo para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e observadores que intervêm no seu meio e modos de vida. A participação da criança é, assim, um investimento em si próprio e um elemento essencial para a criação de contextos e práticas mais democráticas (CUNHA; FERNANDES, 2012, p.4).

Tal citação me leva a pensar sobre meu cotidiano escolar no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em que muitas vezes, por diversos motivos, as crianças não conseguem ter uma participação efetiva, onde temos muitos desafios com a gestão do tempo e demandas da rotina. A seguir descreverei o meu local de trabalho para melhor situar o leitor do meu campo de trabalho.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em que atuo fica localizado numa comunidade da Zona Norte do Rio de Janeiro onde possui constantes conflitos entre facções criminosas e por vezes as instituições cancelam suas atividades para garantir a segurança da toda a comunidade escolar.

O prédio construído teve por objetivo ser um EDI (existe um grande quantitativo de instituições que atendem em espaços adaptados) para atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Contudo este ano que se segue, 2023, a Prefeitura do Rio reorganizou o atendimento às crianças, destinando alguns EDIs aos Maternais e Pré-escolas e direcionando as crianças de berçário a creches municipais e conveniadas (creches particulares com convênio com a Prefeitura).

Assim, este ano atendemos 7 turmas de Educação Infantil que se distribuem no espaço, composto de térreo, onde fica as salas de direção, secretaria, cozinha, sala de professores, parquinho e pátio, no primeiro andar fica localizada a brinquedoteca, a sala de leitura, e a sala de três turmas e no segundo andar ficam localizados a sala de corpo e movimento, o lactário, solário e as salas de mais quatro turmas.

As turmas estão divididas em: dois grupamentos de maternal I, dois grupamentos de maternal II, duas Pré-escolas I e uma Pré-escola II. A equipe é formada por: equipe gestora (uma diretora geral e uma diretora adjunta); equipe docente (seis professoras de Educação Infantil - PEI), quatro Professoras Adjuntas de Educação Infantil, 12 Agentes de Educação Infantil, 3 agentes readaptadas (que ajudam na organização da secretaria, pois foram afastadas da sala de aula por algum motivo de saúde), quatro merendeiras e dois auxiliares de serviços gerais. Ainda não temos uma Professora Articuladora (PA) que faria o papel de coordenadora pedagógica, pois nossa equipe ainda está incompleta, faltando uma professora de Educação Infantil para ocupar esse lugar, portanto a Diretora Adjunta divide suas funções entre direção e orientação pedagógica.

A turma que participou da pesquisa, da qual atuo como docente, é uma turma de Pré-Escola I, que compreende vinte e três crianças de 4 e 5 anos, uma delas incluída por ter laudo do Transtorno do Espectro Autista e outra no processo de investigação do mesmo transtorno. Ao todo são doze meninas e 11 meninos. Deste quantitativo 15 crianças estão no EDI desde o berçário e oito crianças vieram de outras creches

1.1 Justificativa

Na faculdade ouvimos falar com frequência que devemos pautar a aprendizagem das crianças a partir de seus interesses, mas como fazer se somos atravessados o tempo todo por conteúdos programáticos que devemos seguir para atender às demandas curriculares da escola? Percebo que isso é comum em redes particulares. Já na rede municipal temos alguns materiais de apoio, que nos sugerem atividades que também podem ser realizadas pelas próprias famílias.

E ainda, atender aos anseios de responsáveis que consideram uma boa escola aquelas nas quais as crianças são abarrotadas de folhinhas, livros e aprendem a ler e escrever o mais cedo possível.

Assim, em muitos casos limita-se a experiência da Educação Infantil a um tempo adultocêntrico, em que se deve aprender um sistema simbólico o mais breve, ser mais produtivo, cumprir rotinas que às vezes são exaustivas e que não fazem sentido para as crianças, como também não as motivam.

Outras questões surgem como: Qual espaço reservamos para a escuta, para que as crianças possam falar, será que é apenas nas rodas de conversa? E de que modo isso se dá? Seria respondendo perguntas sobre “como está o tempo?” e “que dia é hoje?”, sentados numa roda perfeita com perninhas cruzadas e respondendo apenas quando lhes é perguntado algo?

Será que apesar de muito termos avançados nos estudos sobre infâncias, ainda resguardamos práticas em que o professor detentor do conhecimento “deposita” um conteúdo, em moldes determinados para crianças comportadas sentadas em suas cadeiras?

Desta forma, proponho refletir sobre nossas práticas e contextos, pois de acordo com Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (p. 22). Que contextos estamos criando nas salas de forma intencional ou não? Marcos legais mudaram esse lugar passivo da criança para um lugar da criança como sujeito social capaz de intervir em sua realidade, opinando, fazendo escolhas, expondo os seus desejos.

Segundo Tomás (2007), só recentemente surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos. (TOMÁS, Catarina. 2007, p. 48)

As pesquisas sobre o protagonismo infantil nas práticas educativas ressaltam a importância que transcende o processo de aprendizagem, mas se delineia um compromisso social, pois as crianças, como vimos, tem seu direito garantido de participar de forma ativa de assuntos que permeiam a sua realidade, desenhando assim, uma sociedade mais democrática, onde todos tenham direito a participar.

Assim, pode-se compreender a importância da fala da criança ser ouvida nos diversos âmbitos da sociedade, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) foi instituída como meio de garantir a sua participação pois, durante muito tempo a sua voz foi sufocada, pelo fato da criança ser apresentada como um ser não adulto e incapaz de entender a complexidade da vida, por tanto, um ser incompleto ou incapaz.

Deste modo, Cunha e Fernandes apontam que continua a persistir a ideia da regulação, que “parece ser uma característica imanente dos direitos das crianças. Isto quer dizer que as crianças são rotineiramente submetidas a uma gama formal e

informal de controles que as posicionam como dependentes e pessoas incompletas.” (CAMPOS apud CUNHA; FERNANDES; 2022. P. 5)

Angelo (2007, p. 56) ainda ressalta que a pedagogia que se pretende para infância é uma pedagogia que busca “valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres, bem como, o ato de ampliar requisitos para a inserção da criança no mundo atual: sensibilidade, solidariedade e senso crítico”.

Desta forma, valorizar e fazer sobressair a participação e protagonismo das crianças na instituição dedicada à infância exige do professor um olhar atento e uma constante reflexão na tentativa de incluir a criança de fato, não apenas de forma simbólica. Com isso, descartar de vez atividades esvaziadas de sentido para as crianças.

Meu desafio é apreender este olhar e oferecer uma experiência de desenvolvimento que parta do interesse e participação ativa das crianças propiciando sentido às suas experiências, fortalecendo assim, a construção de uma (auto) imagem enquanto criança potente, que possui voz própria, sendo capaz de intervir em seu processo de aprendizagem.

Então, me candidatei ao Programa de Residência Docente, a fim de ter contato com experiências que são consideradas exitosas sobre Protagonismo Infantil e aprendizagem. Acredito que a vivência no Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo aguçou meu olhar e me ajudou a ver de perto como essas experiências acontecem.

Meu objetivo é de refletir sobre a prática e investigar sentidos dados às atividades para docentes e crianças. Longe de pretender apontar um panorama fechado sobre as configurações e ações pedagógicas na Educação Infantil ou tachar uma forma de ser/fazer pedagógico enquanto mais adequada, me pergunto se estamos realmente considerando a criança e seus interesses em nossas práticas? As crianças estão participando de forma ativa do seu processo educativo?

Desta forma, este trabalho tem como intuito estudar, observar e refletir sobre práticas que coloquem a criança como centro do seu processo de aprendizagem. Tal perspectiva de pesquisa torna-se relevante para o campo por possibilitar o compartilhamento e reflexões sobre a prática com meus pares docentes, numa

construção coletiva sobre modos possíveis de protagonismo infantil.

1.2. Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre minha prática numa perspectiva que entende a criança como centro do planejamento curricular, a partir das práticas observadas numa turma de Pré-escola do Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR), e aplicar em minha prática uma abordagem mais participativa das crianças.

1.3 Objetivos Específicos

No intuito de alcançar esse objetivo maior, considero alguns objetivos específicos a serem observados e buscados ao longo da pesquisa. São eles:

- Ampliar conhecimentos teóricos sobre o tema;
- Assegurar, em minha prática, momentos de escuta mútua nas relações adulto- criança, criança-criança e criança-adulto;
- Aperfeiçoar a escuta sensível nas diversas atividades a respeito dos anseios das crianças;
- Desenvolver no meu fazer pedagógico atividades a partir do interesse das crianças;
- Disseminar práticas a partir de objetos e interesses das crianças na instituição em que trabalho;
- Possibilitar nova abordagem de propostas pedagógicas que legitimem e empoderem as crianças.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este trabalho se pauta em relevar e refletir sobre práticas de referência que oferecem uma vivência de qualidade às crianças na Educação Infantil, no que se diz a uma aprendizagem significativa, pautada na criança como protagonista do processo de aprendizagem, onde estes sujeitos tenham voz e vez e que sejam entendidos como cidadãos capazes de construir de forma ativa seu processo de aprendizagem.

Ao estudarmos sobre a história da Educação Infantil repara-se que é algo relativamente novo dentro da História da Educação, e que nos últimos tempos muito está sendo produzido no campo da Sociologia da Infância com o intuito de produzir contextos próprios para esta etapa da vida do ser humano, a Infância, a qual tem características próprias e que são tão importantes quanto às etapas subsequentes de vida e de aprendizagem.

Sarmiento tem sido uma grande referência no campo da Sociologia das Infâncias, contribuindo de forma significativa com suas pesquisas para o entendimento e construção da ideia de infâncias como construção histórica recente e nos mostrando que durante muito tempo, esta etapa da vida humana foi marcada na sociedade pela invisibilidade.

O autor defende em seus trabalhos que as crianças são seres ativos, e não apenas meros espectadores dos acontecimentos da sociedade, mas capazes, com vozes e perspectivas que alteram a vida social, cultural e política, fazendo escolhas significativas dentro da sua realidade.

O autor argumenta que entre os séculos XVII e XVIII marca-se na história o período em que a sociedade passa por profundas mudanças, e a ideia de infância se constrói definitivamente, distinguindo-se do grupo não-adulto, e fazendo parte da fase do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28). Na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), instrumento de Direitos Humanos, organizada pela Assembleia Geral da ONU que foi instituída em 1989, entrando em vigor em 1890, percebe-se os primeiros movimentos que indicam a criança como ator social que deve ser considerado em temas que afetam a sua vida.

No artigo 12º a CDC defende à criança “o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas”, ainda o documento afirma que, “a criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que a afetam”.

No Brasil, o olhar se volta à criança com a Constituição Federal de 1988, que determina que educação é um direito da criança de 0 a 6 anos e dever do Estado. Logo após, o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a Lei 8.069 de 1990, reafirma o direito da criança como ator social e dever do Estado protegê-la para seu pleno desenvolvimento.

Já na pauta educacional voltada para as crianças, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 8.069 de 1996, que declara a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, seguindo-se do: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e outros, como políticas pensadas e direcionadas para as especificidades deste público.

Este último documento, BNCC, entende a criança como sujeito principal do processo educativo e estabelece 6 direitos a serem assegurados na Educação Infantil, sendo eles o direito a: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Desta forma, se há aparatos legais que garantem a participação e atuação das crianças em assuntos pertinentes a sua vida, porque ainda vemos ações tão tímidas nesse sentido nas instituições?

Não se pode negar os avanços. A visão que considerava a criança como um adulto em miniatura foi superada após pesquisas e estudos em torno das características próprias para esta etapa do desenvolvimento humano. O documento Política Nacional da Educação Infantil faz considerações a respeito da mudança de perspectiva sobre a criança:

as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela

especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (Brasil, 2006. p.8)

Percebemos então, a preocupação de realizar marcos legais para atender essa faixa etária tão importante, sem a existência de um conceito ultrapassado de uma preparação para etapas mais importantes que viriam a seguir, ressignificando então, a Educação Infantil como espaço de escuta à criança, que tem direito a expressar-se e ser, ela própria, a condutora de seu aprendizado, a partir do que lhe faz sentido.

3 METODOLOGIA

O presente estudo se configura pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pesquisa que propõe ao pesquisador que mergulhe no cotidiano para tecer conhecimento junto a realidade pesquisada, onde o pesquisador observa, vive, se afeta, tece junto um novo contexto.

Este modo de pesquisar é recente, se comparado aos tradicionais métodos de pesquisa. Segundo Perez e Oliveira (2008), esse método traz “à tona os caminhos, novos e nem tão novos, que esse tipo de pesquisa e a reflexão sobre ele vêm seguindo, como se vêm desenvolvendo, desde que assim começamos a nomeá-lo, no final dos anos 90. [...] a pesquisa nos /dos / com os cotidianos” (Perez e Oliveira, 2008, p.15)

O cotidiano é onde a vida acontece e onde os “sujeitos singulares e coletivos” se relacionam interagindo, lugar que se afetam e são afetados, produzindo sentidos, significações e tecendo redes de conhecimento. E também, onde a ciência se produz, não se separando sujeito de objeto, mas mergulhando nesta realidade em que pesquisador está imbuído neste processo de pesquisa e transformação.

Nolasco e Conceição (2015) declaram que buscam realizar pesquisas deste perfil pautando-se em relevar as diversas interações dos envolvidos intensificando encontros entre as subjetividades que se somam e se modificam mutuamente, formulando uma ciência impregnada de artifícios “imagens, sensações, perceptos, afectos, devires” para elucidar a pesquisa (p. 184).

Os autores afirmam ainda que, quanto ao modo de se fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos que, “não fazemos filosofia. Não fazemos arte. Fazemos ciência”, agregando os múltiplos recursos, registrando com detalhes os fatos e assim, utilizando os métodos científicos constituídos historicamente, mas também transpondo limites estipulados no modo de pensar o mundo (p. 186).

O modo como se produz ciência utilizando-se da pesquisa nos/dos/com os cotidianos é um movimento de inquietação e contestação com o que já foi instituído e que não dá conta das múltiplas realidades presenciadas; segundo Ferraço (2008), os pesquisadores que optam por esse tipo de trabalho devem romper com o modelo cartesiano de se pensar a pesquisa, no sentido hierárquico e dicotômico: sujeito/objeto e teoria/ prática e ainda:

Qualquer tentativa de pesquisa com o cotidiano só se faz possível, [...], se acontecer com pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo a partir das negociações com as questões que se colocam em meio as redes tecidas. [...] os praticantes do cotidiano, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, sujeitos protagonistas e autores das pesquisas. (FERRAÇO, 2008, P.27).

Ferraço (2008), compartilha ainda que, pesquisar o cotidiano das escolas com essa modalidade de pesquisa é tentar compreender e de alguma forma tenta ajudá-los, bem como “traz as marcas das histórias por nós vividas na vida e educação” (p.27) e acrescenta que estamos “em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vidas, de nossos lugares na educação” (p.27).

Esta metodologia sai do lugar passivo de aceitação de teorias prontas e que não contemplam os diversos modos de produzir a vivência/existência.

Pesquisar desta forma é um movimento de busca, reflexão e sobretudo compreensão sobre o que está sendo observado e o que foi produzido, construindo junto e ter o ato crítico de perceber e se reconhecer como sujeito que é capaz de produzir novos sentidos e conhecimentos e, principalmente, abertura para o diferente ou o que era sufocado por uma hegemonia.

Desta forma, nesta pesquisa pretendo observar e participar das dinâmicas realizadas no Centro de Referência de Educação Infantil numa turma de pré-escola, bem como compreender o protagonismo infantil na aprendizagem por meio das narrativas do corpo docente e das crianças e ainda, pesquisar meu próprio cotidiano, numa correlação de ações, pensares e fazeres entre a prática da instituição pesquisada (CP2) e a minha instituição de origem.

3.1 Vivências e descobertas

Pelas escolas que percorri ao longo desses mais de dez atuando como professora de Educação Infantil, nos primeiros anos trabalhei em instituições privadas e sempre fiz questão de ser uma “professora exemplar”, que atendia prontamente às solicitações da minha chefia, como também desenvolver atividades atenta às necessidades das crianças.

Fazia o que era solicitado, entendendo que o cuidar e o educar eram indissociáveis e, assim, planejava, avaliava e refletia sobre minha prática constantemente sempre alerta para perceber como as crianças estavam respondendo a atividade, se gostavam ou se recusavam, quais livros e temas e brincadeiras chamavam mais atenção das crianças, entre outros.

Algumas vezes as propostas solicitadas não convergiam para o que eu acreditava e, quando a proposta era bem diferente de tudo o que eu defendia, logo procurava outras instituições que eu me encaixasse melhor.

Lembro-me ainda do primeiro local que trabalhei, uma creche religiosa e filantrópica da Zona Norte, onde a grande preocupação era desenvolver atividades principalmente nas datas festivas e tínhamos que ficar atentas ao dia das mães, avós, festa junina e outros, e nesses dias as crianças tinham que sair com alguma lembrancinha e/ou caracterizadas de acordo com a data.

Já nas instituições seguintes, quase sempre de cunho religioso, também tínhamos uma preocupação com as datas, mas os destaques eram para o volume de trabalho que as crianças desenvolviam, comprovando que as crianças no tempo que ficavam na escola, muito produziam e eram provadas pelas folhinhas e trabalhos que as crianças levavam para a casa, quando não, ainda fazíamos uso de livro.

Me sentia uma professora capacitada porquê cumpria os prazos e o planejado sem aborrecimentos com a coordenação ou direção, deixando minha chefia feliz pois consideravam que as crianças estavam “aprendendo” por meio do material que levavam. Embora eu acreditasse que aquele produto final que os pais recebiam alegremente não garantia uma aprendizagem significativa.

Apesar de ter me formado numa universidade de qualidade e muito ter aprendido, não questionava muitas coisas diante do desagrado do chefe, algo que poderia me custar o emprego, mas sempre achava uma forma de garantir as interações e brincadeiras, como também espaço para ouvir as crianças, atentando-me às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que definem as Interações e a Brincadeira como eixos norteadores na Educação Infantil.

Atualmente trabalho numa comunidade de classe popular da Zona Norte do Rio de Janeiro numa instituição pública, e decidi voltar a fazer formação continuada para proporcionar uma aprendizagem mais significativa para as crianças, uma vez que a Rede Municipal do Rio de Janeiro cede mais espaço para autoria do professor em relação a rede particular de educação. Ciente que o professor é um eterno aprendiz e pesquisador, pretendo desenvolver práticas de valorização da cultura do cotidiano dessas crianças e legitimar a escuta desse público que às vezes é tão subestimado e invisibilizado. Diante disso, ingressei na Rede com o intuito de transformar mais que nunca a vida das crianças que passam por mim.

Refletindo sobre meu trabalho, considerava que desenvolvia boas práticas, pois sempre buscava novos materiais, reservava momentos de brincadeiras, contação de histórias, reservava um tempo de diálogo com as crianças e sempre tentava proporcionar atividades que me permitiam ver os sorrisos das crianças e bem-estar delas ao chegar no início do dia na sala, além do aprendizado e desenvolvimento.

Rodas de Conversa, construções coletivas, um ambiente prazeroso para poder brincar, sentar no chão com as crianças, agir com muita afetividade e ouvir o que as crianças tinham a dizer, momentos de música, dinâmicas estas que eu garantia, além de seguir uma rotina permitindo que as crianças previssem o que iríamos fazer.

Começávamos o dia cantando músicas na rodinha sobre a janelinha, perguntava como estava o tempo, que dia da semana e do mês estávamos para situar a criança no tempo. Fazíamos a chamadinha sempre de uma forma diferente, contávamos quantas crianças estavam no dia e abria espaço na roda para que as crianças pudessem falar sobre as novidades. Neste momento as crianças falam e compartilham o que queriam, depois eu apresentava o que iríamos

fazer naquele dia para que as crianças soubessem exatamente como seria o dia.

Costumava sempre trabalhar com mesas diversificadas¹ para que as crianças pudessem escolher o que queriam fazer e quando queriam fazer tais atividades, pensando que, com tais condutas estimulava a autonomia e protagonismo da criança.

Contudo, havia em mim um desconforto, pois sentia que a repetição dessa mesma ordem para mim e para as crianças, depois de um certo tempo, causava acomodação, eram todos os dias aquele momento sendo sempre do mesmo jeito. Não que não faça hoje alguns ritos que fazia, mas quando entrei no CREIR meu olhar mudou.

Ainda se faz necessário lembrar que a rotina de um EDI é bem agitada, como momentos como desjejum, almoço, banho, arrumação da sala para o descanso das crianças, como arrumar colchões no chão e forrar lençóis e depois guardá-los, hora do parquinho, etc. O educar e o cuidar das crianças pequenas são indissociáveis.

As práticas desenvolvidas no CREIR me instigavam, me causavam curiosidade e me impressionavam, pois tudo era conduzido conforme o interesse da criança. Não que as crianças ficassem jogadas à própria sorte, mas os profissionais medeiam o tempo todo, sabendo explorar as falas das crianças criando possibilidades que me desconcertavam.

Certa vez, perguntei a uma criança qual era a sua atividade preferida ali, e ela me respondeu que, “não dá pra falar” e eu perguntei o porquê, ela me respondeu, que eram “todas” e naquele momento “não dá pra falar tudo”.

Fiquei pensativa sozinha, vendo a menina desaparecer da sala junto com seu grupo. “Tudo?” Como tudo? Com a vivência percebi o porquê daquela resposta, as crianças são ativas, falantes e o tempo todo estão realizando atividades que são interessantes para elas.

Percebi novas possibilidades na vivência que tive no CREIR, com base na observação e interação com os docentes e crianças daquele espaço. Houve em mim uma mudança, um desconcerto, um maravilhamento.

¹ Mesas diversificadas são atividades diferentes dispostas nas mesas da sala ao mesmo tempo. Exemplo: mesa com blocos de construção, massinha, folhas com diversos marcadores (giz de cera, canetinha, etc.), entre outros. ¹ Mesas diversificadas são atividades diferentes dispostas nas mesas da sala ao mesmo tempo. Exemplo: mesa com blocos de construção, massinha, folhas com diversos marcadores (giz de cera, canetinha, etc.), entre outros.

A prática que encontrei ali parece fazer sentido e dar forma à ideia de Freire:

quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma - se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 23)

O meu olhar se tornou mais aguçado para as vozes das crianças, considerando maior atenção aos diálogos entre os pares e as observações que as crianças trazem não apenas nas rodinhas, mas em vários momentos do dia e percebendo os modos diversos com que se comunicam.

Com base nessa observação tenho mudado a minha dinâmica quanto a escuta, apesar dos horários e rotina nos tomarem bastante tempo, fazendo com o professor reduza a sua capacidade de estar aberto à escuta, o que é essencial para o desenvolvimento das atividades.

Os professores de Educação Infantil que atuam em Pré-escola na Rede Municipal em Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), administram toda a rotina sozinhos, tem a responsabilidade de: lançar presenças, preencher agenda, registrar alterações do dia a respeito das crianças, tratar da higiene, às vezes dando contas de imprevistos (ajudar a trocar roupa se sujou por diversos motivos, quando ainda é necessário dar banho na criança), arrumar colchões, forrar lençóis, ter controle do horário das refeições, organizar espaços que as crianças comeram tendo o cuidado pra deixar limpo para a próxima turma, perceber as crianças que estão quietinha demais, pois pode representar algum mal estar, entre outros.

E, diante disto tudo, organizar outras atividades da forma mais positiva e participativa possível para as crianças. Eu acreditava antes de entrar no CREIR que propiciava espaço para as crianças participarem, contudo percebi que tinha muito a desenvolver, foi um processo de desconstrução e reconstrução a minha passagem na Educação Infantil do Pedro II.

Em meus primeiros acompanhamentos fiquei um pouco perdida e me percebi numa roda em que as crianças falavam muito e quase ao mesmo tempo, interagiam, interpelavam, agitadas, falantes e alegres.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho proposto a turma foi baseado na escuta da criança, e iniciei compartilhando minhas propostas com meus pares de Pré-Escola e Maternal II. Parte dos docentes acharam interessante esse movimento de partir do que a criança traz e afirmaram que toparia realizar encontros semanais para realizar uma troca nesse sentido, outra professora relatou que se sente mais confortável organizando o seu projeto do ano no início do primeiro semestre e outra que vai se organizando conforme as demandas da direção e o que pensa como necessário.

Desta forma, iniciei a minha proposta bem atenta e ansiosa para colocar em prática tudo aquilo que observei no CREIR e considerei um processo de desconstrução, pois já acreditava que eu realizava atividades com foco na criança, mas com a vivência neste espaço de referência de Educação Infantil que a escuta vai muito além e ouvir a criança na Roda de Conversa, e sobretudo confirmei mais uma vez como a formação continuada é importante para o professor.

Segundo Paulo Freire: “O preparo do professor(a) deve coincidir com sua retidão ética.” (1996, p.16), revelando assim, a importância para os professores com sua formação, com seu preparo, pois nos permite o desenvolvimento e a aprimoração dos conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas, como também é um espaço para reflexão sobre valores e ética, desenvolvendo uma consciência crítica da sua prática e assim, reafirmando o compromisso com uma educação mais justa, passível de reconstruções para educação emancipatória.

No primeiro momento ao fazer a compreensão do Projeto Político Pedagógico do CREIR é relatado a importância da formação continuada não só para o empoderamento deste profissional que está em sala com as crianças, mas também para se ter qualidade às propostas direcionadas às crianças, e ainda, se utiliza como estratégia pedagógica a bidocência que permite uma troca intensa entre os profissionais (PPP, p.22).

No documento também está descrito a Escuta como meio de se fazer a prática educativa, ação que transpassa o sentido da audição, mas que é um movimento intenso que é sentido e que não se pode medir no tempo do relógio.

Priorizamos a escuta como meio de pensar, fazer e refletir sobre nossa prática. Escuta que nos conecta com os outros, conosco mesmo e com o ambiente, nos sensibilizando e nos afetando a partir do que o outro nos diz em suas diferentes linguagens. Trata-se de uma escuta sensível para além da simples audição, que requer tempo para ouvir, tempo para tocar, provar, ver, sentir, tempo para viver em outro tempo que está além do que o relógio é capaz de medir. Um tempo sem medidas, apenas sentidos e intensidades. (PPP. P.35)

A questão do tempo na rotina de um EDI é muito complexa, pois o professor, principalmente o de Pré-Escola, acumula atividades em que desenvolve sozinho, por não ter um apoio, no caso, um Agente de Educação Infantil que atue junto a turma, como é o caso das turmas de Berçário e Maternal.

Assim o professor de Pré-escola fica atento ao tempo das atividades e horários, o pedagógico às vezes fica com tempo contado diante de tantas atribuições, como também as vezes, as atividades cedem lugar a uma atenção mais individualizada quando pelos mais variados motivos as crianças se sentem mal e necessitam de um colo.

Necessários momentos de cuidado marcam a nossa rotina, como: atender uma criança que não está bem naquele dia, ao banho que a criança precisou porque aconteceu algum incidente, as tarefas de deslocar mesas da sala para arrumar os colchonetes e forrar lençóis para a hora do descanso, realocar essas mesas ao acordar, ajudar a amarrar os sapatos porque muitos ainda não sabem, acompanhar as idas ao banheiro para ensinar e orientar que façam a higiene necessária; marcar agendas relatando como foi o dia da criança, marcar faltas diariamente nos documentos que a direção precisa para alimentar o sistema, preencher os documentos próprios da turma, tudo isso, entre idas e vindas ao refeitório pois são oferecidas as seguintes refeições: desjejum, almoço e lanche, entre outras atividades.

Ainda é importante falar do número crescente de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao perceber comportamentos que exigem mais atenção o professor sinaliza às famílias que elas devem pontuar para o profissional de saúde para que faça uma investigação com determinados especialistas, nisto passa-se um tempo indefinido para se dar um laudo de TEA pela equipe médica, como também leva tempo para se conseguir um apoio à Coordenadoria Regional de Educação para se ter um mediador para atender aquela criança.

Sendo necessário que o professor tenha um olhar mais atento à essas crianças, que apresentam necessidades específicas, porém não possuem um laudo garantindo assim, um Agente Educacional Especializado (AEE) para realizar junto ao professor regente um Plano Educacional Individualizado (PEI), cabendo ao professor da turma, buscar estratégias sem o apoio necessário para tentar entender suas necessidades e modos e administrar os momentos de crise.

Durante a minha observação no CREIR reparei que as crianças com demandas específicas, eram acompanhadas de uma pessoa do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e as crianças eram incluídas nas atividades respeitando o seu tempo, ora sentavam-se com os colegas e realizava junto as crianças as atividades, ora precisava se afastar um pouco da turma para se organizar, mas sempre os professores e colegas de turma respeitavam o momento e a subjetividade daquela criança em questão.

4.1 Escolhendo um nome para a turma

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Infantil do Colégio Pedro II também entende que a escuta é um desafio pois “convida às mudanças de sentido, de ações, de percepções, pois nos afeta, nos transforma. Dessa forma, a escuta se mostra como elemento importante para a vivência de experiências. Não nos mantemos os mesmos quando praticamos, como princípio pedagógico, a escuta. Também é um grande desafio conceber a escuta como rotina nas nossas conexões diárias.” (PPP, 2017. P.36)

Com essa linha de pensamento segui para minha prática, iniciei o dia como sempre acolhendo as crianças e preparando o ambiente com mesas diversificadas para que esperassem que todos da turma chegassem para ir ao

banheiro fazer as necessidades que sentiam e higienizar as mãos para descermos para o desjejum.

Logo após o café da manhã, subimos e realizamos a rodinha, iniciei perguntando como estavam naquele dia, algo que sempre faço, mas fiz como proposta que planejássemos juntos aquele dia, as crianças num primeiro momento não falaram muito, apenas duas crianças falaram quando expliquei que iríamos combinar ali o que iríamos fazer, então uma delas pôs-se a repetir o que já fazíamos e a outra criança pediu que brincássemos com os brinquedos da caixa.

Também perguntei se eles queriam compartilhar alguma coisa com os amigos, alguma novidade, uma delas falou que traria um bombom para mim e de repente algumas outras crianças também falaram que trariam e começaram a conversar entre si e também olhar para a caixa pedindo para brincar.

Finalizei a roda, pois percebi que estavam ansiosos para brincar e fiquei refletindo como redirecionar o diálogo para estimular que as crianças compartilhassem mais sobre o seu cotidiano, sentia que eles falavam pouco.

Este é o segundo ano que fico com essa turma, na verdade com 15 crianças deste grupo, pois entraram 8 novas crianças este ano, e desde o ano passado quando iniciei o trabalho com a turma, em abril, pois atuava numa outra instituição, que venho tentando realizar práticas para estimular a comunicação oral, pois me causou um estranhamento, numa turma de 25 crianças apenas 3 falavam espontaneamente quando se fazia uma pergunta ao grupo.

Então, iniciei o trabalho tentando respeitar o que foi construído pela profissional anterior e que ainda permaneceria conosco ao longo de todo ano, tentando alterar o mínimo possível, era uma Professora Adjunta que já estava com as crianças desde o ano anterior.

Comecei a trabalhar com contação de história e reconto com ajuda das crianças, interpretação, diálogo sobre partes da história que mais gostavam ou não, trabalhei com cantigas, brincadeiras de roda para estimular a comunicação e linguagem oral, ainda trago tais atividades como primordiais na minha prática. Assim, neste dia, fiquei atenta durante todo o tempo que tinha, mas não percebi interesses específico para desdobramos.

No outro dia iniciei da mesma forma, mesas diversificadas, hora do banheiro, desjejum e rodinha, no momento de partilha coletivo, falamos sobre o tempo, pois já estavam acostumados, estimei que me contassem como havia sido o dia anterior após terem saído do EDI e o que eles gostavam de fazer em casa.

Nem todos compartilhavam, alguns como sempre permaneciam calados, tenho 2 casos de crianças que não falavam nada, nem na roda, nem em outras atividades, conversei com os pais que relataram que eles eram tímidos, mas contavam com alegrias os acontecimentos do nosso dia em casa.

Porém na primeira quinzena de março estamos com avanços, as duas crianças já estão falando nos momentos de brincadeiras livres, pouco, mas falam com os pares e tenho conversado constantemente com os dois que sou amiga deles e que podem confiar que estou ali para ajudar.

Alguns dias se passaram separei algumas histórias com temática dos povos originários, pois foi solicitado na primeira reunião de equipe que escolhêssemos nomes para as turmas ligados à cultura indígena. Enquanto os professores já arriscavam falar possíveis nomes para as suas respectivas turmas, ponderei que precisaria de mais tempo, pois gostaria de pensar com o meu grupo de crianças e foi aceito pela direção.

Enquanto não capturava o interesse da turma, li histórias, conhecemos alguns termos e costumes indígenas, apresentei músicas, mostrei algumas especificidades de alguns povos indígenas, como a arte do grafismo, mostrei que pessoas de origem indígena também estudavam, moravam na cidade, frequentavam universidades e se tornavam professores dentro e fora das aldeias.

Daniel Munduruku (2009) nos diz que:

(...) é importante destacar que apesar da incompreensão por parte do pensamento ocidental - excessivamente linear quantitativo e utilitarista - estamos hoje vivendo um momento onde a diversidade de experiências culturais é o nosso valor maior. Daí porque, apesar de incompreendidas, as culturas indígenas têm um papel importante a cumprir nessa grande. Agora, onde cada um precisa contar a sua história. (...) (p.29)

Dessa forma, o trabalho respeitoso e contextualizado sobre as culturas indígenas tem importante papel de afirmação e empoderamento, oferecendo conhecimento e ampliando o repertório das crianças da cidade sobre o valor os povos originários.

Tentei contextualizar para que as crianças compreendessem um pouco mais sobre os povos originários, neste tempo comecei a ficar aflita, pois o tempo passava, eu indagava se eles queriam saber algo mais sobre a temática e não conseguia render diálogos a respeito de interesses sobre a temática em questão ou sobre outros assuntos.

O fato é que, a esta altura eu já estava me questionando se estava fazendo o caminho certo, enquanto outras professoras já enfeitavam os murais com o nome da sua turma, colando desenhos coloridos pelas crianças eu ainda não tinha o tão requerido nome da turma.

Então me apoiiei em leituras que falassem do processo da escuta na Educação Infantil para respaldar o trabalho que estava desenvolvendo como também acalmar minhas inquietações, para Rinaldi “escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro e portanto está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios” (2016. P 236).

Desta forma, mantive minhas convicções a respeito do que tinha vivenciado no CREIR e problematizações que discutia com minha orientadora, pois percebi que o processo da escuta não é algo fácil e rápido, é uma construção tanto para o profissional quanto para a criança.

E ainda, a turma possui uma característica de pouco diálogo tanto nas Rodas como nas diversas atividades, então decidi intensificar as conversas em diversos momentos, puxar assunto na hora do parquinho ou do pátio, fazendo as mais diversas perguntas, como: o que você fez ontem de legal, se tinha irmãos, qual a brincadeira preferida, o que gostava de fazer em casa.

Notei um movimento crescente em volta de mim nestes momentos a ponto de ter que falar, conversamos, agora é hora de brincar, ria internamente porque algumas crianças simplesmente passavam mais tempo conversando ou tocando nos meus colares, brincos, cabelos, me abraçando do que propriamente brincando.

Tenho feito esse movimento desde o ano passado, mas esse ano intensifiquei com um novo olhar e o intuito de fazer as crianças se sentirem mais à vontade criando momentos de trocas nos diversos espaços para que talvez, no momento da rodinha, se sentissem mais à vontade para compartilhar vivências, ideias e argumentações.

Sobre o nome da turma, numa Roda juntei os livros de literatura, livros de pesquisas que falavam de povos indígenas específicos, fotos e imagens, expliquei que precisávamos escolher um nome para a nossa turma, perguntei se lembravam de palavras indígenas para fazermos uma votação para escolher o nome de identificação para o grupo.

Então, começaram a lembrar de cenas que tinham vistos nas histórias, “toma banho no rio”, “pega a frutinha da árvore pra comer”, “cuida da natureza”, e afirmei que bem lembrando aquilo era algumas das coisas que os povos indígenas faziam, então apontei para um livro e perguntei quem lembra o nome do livro, o título era uma palavra indígena.

Então, uma menina falou “Curumim”, parabeneizei e falei o que mais, lembraram da palavra tatu, e depois disso não conseguiram lembrar de mais palavras, então retomei alguns livros e encartes e fui falando de forma aleatória palavras e escrevendo no quadro os significados. Pedi para que escolhessem duas palavras daquelas que estavam escritas no quadro.

Os termos que mais chamaram atenção deles foram: Guanabara, acredito porque tem o nome de uma rede de supermercado no município do Rio de Janeiro, e neste momento algumas crianças falaram: “eu vou tia”, “minha mãe vai comprar biscoito”.

Guarani porque pareciam ter gostado do significado de guerreiro, além de ser uma língua também, neste momento perguntei, “o que era um guerreiro?”, uma menina me respondeu que era o amigo da Moana, um filme da Disney, um menino falou que era o Pantera Negra e outros deram continuidade falando de homem aranha e outro super-heróis. Então fizemos uma votação e o nome da turma escolhido foi o nome Guarani.

Depois da votação, deixei que brincassem livremente no espaço com os brinquedos e separei numa mesa os livros para que eles manipulassem de forma espontânea. Falei que se alguém achasse algum guerreiro que sinalizasse para

mostrarmos para turma. Duas crianças se aproximaram, folhearam os livros e me chamavam para ver.

Então fomos conversando e uma menina apontou para uma página em que um menino subia numa árvore para colher frutas e comer e ali travamos um diálogo que os indígenas cuidam da natureza porque muitas das coisas que eles comem, pegam das árvores, dos rios, plantam, caçam, além de viverem também na cidade, poucos minutos depois encerramos as atividades para descer para o almoço.

4.2 Sementes e flores: Miudezas e observações da natureza

Dias se passaram e ainda estávamos trabalhando sobre a temática indígena, e na hora do almoço, no momento da sobremesa, que era maçã, cortada de uma maneira diferente do ano passado, em que foi retirada a casca e cortada ao meio, uma criança, estende a mão e pede pra jogar a sujeira da maçã fora.

Digo que aquilo não era sujeira e pergunto a turma o que seria aquilo, um menino responde prontamente que aquilo era “uma semente”, outro responde que era “uma semente igual do tomate” e começaram a trocar informações, percebi que ficaram muito interessados em falar sobre o tema.

E indago novamente se alguém sabia para que servia aquela semente, outra criança responde “pra plantar, pra nascer a árvore grandona”, e começa um alvoroço de perguntas e questionamentos, a menina que estava sentada na mesa folheando os livros lembra neste momento que o índio também “planta a frutinha”.

Neste momento também fico tão ansiosa quanto as crianças por perceber ali uma troca intensa e que as crianças demonstraram excitação, recorro às crianças que estávamos no refeitório e que tínhamos horário para sair dali, mas se eles topassem poderíamos falar um pouco mais sobre sementes na sala, e a turma, alvoroçada, responde logo, “Sim!”

Desta forma, sem eu esperar, nasce a partir de uma situação fora da Roda de Conversa um tema que definitivamente partiu das crianças.

Figura 1: A descoberta da semente



Fonte: Registro pessoal(2023)

Após, parei para escrever sobre o acontecido e mais uma vez percebi que o processo da Escuta não é simples e fácil, pois em outro momento eu própria poderia explicar o que era, sem chamar as crianças para formularem juntas uma resposta para a indagação da menina que supôs que aquilo era uma sujeira, ou ainda, simplesmente responder e me deixar distrair pelas ocupações de limpar a mesa para preparar o ambiente para os próximos que utilizariam aquele local, ou estar tão focada em tomar nota de quem comeu tudo ou simplesmente deixar passar uma situação de aprendizagem que surgiu do interesse das crianças.

Senti orgulho de mim mesma por ter conseguido captar um momento deste, que antes da vivência do CREIR certamente passaria despercebido e a intenção é fazer da minha prática um processo de aprendizagem democrático que as crianças se sintam à vontade para falar, se entendam como sujeitos de direitos que produzem conhecimento de forma ativa.

Paulo Freire declara que “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade ao ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.” (1996, p. 113). Escutar é estar atento e estar aberto a querer ouvir, captar a criança em suas diversas linguagens, seja verbal ou não verbal.

Após isso, havia prometido de conversar com eles sobre a semente, juntamos ainda naquele dia as sementes da maçã, higienizamos, colocamos para secar e guardei para a próxima conversa, pois já era momento de nos prepararmos para o momento de higiene e logo em seguida, descanso.

Me preparei para esse diálogo numa segunda-feira, ansiosa para ouvir as crianças, levando computador, algumas imagens e livros de literatura para sentarmos em Roda e conversamos sobre sementes. Iniciei o dia, seguindo a rotina das segundas-feiras, pois percebo que eles estão sempre mais agitados ou chorosos, porque vêm de um final de semana com a família.

Utilizo como estratégia ir para o parquinho, logo após o desjejum, para que interajam e dispersem um pouco da energia acumulada ao longo do final de semana para possíveis crianças que ficaram apenas em casa, ou para que aquelas crianças que estão chorosas se distraiam em algum brinquedo de forma livre, e ainda para sentarmos no banco e conversamos, pois, este momento se tornou essencial para mim como professora pesquisadora. É neste momento que as crianças veem até a mim espontaneamente para conversar.

Ali as crianças estão me buscando para falar dos variados interesses e percebi como um momento potencial para entender e conhecer mais sobre aquelas crianças, uma das crianças que não costumava falar, sempre sentava ao meu lado neste momento, não falava nada, mas ficava de mão dada escutando o que as outras crianças falavam.

Outra menina sempre vai direto ao banco me esperando e quando chego, sempre pergunto se está tudo bem. E ela começa a relatar os acontecimentos, que a moto do pai quebrou, que foi na feira, que foi ver a mãe, pois mora com o pai, e o que me surpreende é que na Roda de Conversa ela pouco fala sobre os assuntos que proponho.

Desta forma, fomos ao parquinho e o chão estava coberto de flores, mais que o habitual e neste dia muitas crianças trouxeram as flores e as partes dela que estava no chão.

Assim que entrei no parquinho uma menina disse, “olha, olha isso!”, eu perguntei “o quê?”, “as flores no chão”, eu chamei as crianças e perguntei se elas sabiam de onde tinha saído tantas flores, uma delas apontou pra cima, e eu falei, “do céu?”, “não, da árvore, tinha muita flor lá” continuei, “e porque elas

caíram?”, ficamos alguns segundos em silêncio, umas crianças ficaram pensando, outros voltaram para suas brincadeiras.

Logo o silêncio foi rompido por uma criança dizendo que foi o vento que balançou e as flores caíram, eu completei dizendo que poderia ter sido isso sim e que também estávamos no outono por isso as flores caem, uma menina ficou me olhando e depois expliquei que era a época do ano que as folhas e flores se soltam.

Falamos sobre o assunto e as crianças se distraíram e foram brincar, a árvore em questão não fica dentro do parquinho, mas no mesmo terreno ao lado, que é separado por uma grade, a árvore chamou atenção porque estava muito florida e numa segunda-feira a árvore estava sem nenhuma flor.

Neste construir e desconstruir de práticas e percepções tenho aprendido a registrar por meio da foto os diversos momentos e por acaso fiz um registro dessa mesma árvore nessas duas situações, com e sem flores. Não tinha intuito de realizar alguma atividade, mas iniciei o hábito de registrar os momentos para futuros usos variados.

Figura 2: Árvore em diferentes momentos



Fonte: Registro pessoal(2023)

Brincaram um pouco e após subimos porque a próxima turma chegou e saímos do parquinho.

Subi com a turma me preparando para a tão esperada atividade das sementes, afinal esta seria uma atividade que partia do foco de interesse deles, pedi que bebessem água, fossem ao banheiro e sentassem na Roda, antecipei todas as possíveis interrupções, pois desejava que as crianças prestassem atenção no diálogo, foi o que fizeram, então puxei o assunto, eu estava ansiosa, perguntei, lembram que estávamos no refeitório e a Agatha pediu que jogassem a semente fora. Então, agora vamos retomar esse assunto.

As crianças lembraram do acontecido e pedi para contarem o episódio para as crianças que faltaram naquele dia. Perguntei também se alguém podia me ajudar a explicar o que era a semente para os demais, 3 crianças ajudaram a explicar, mas eu estava com dificuldade de manter o foco porque o assunto das flores caídas no chão do parquinho a todo momento perpassava o da semente.

Uma criança trouxe para a sala uns pedaços da estrutura da flor e as outras estavam a acusando de estar segurando algo na hora da Rodinha, pedi que a criança em questão guardasse ou jogasse fora, porque iríamos precisar nos concentrar no que iríamos fazer naquele momento.

Então desenrolei a cartolina no chão e escrevi a palavra “semente” no meio do cartaz e perguntei o que eles gostariam de descobrir sobre isso, mas percebi que o assunto não fluía porque eu não estava enxergando que as crianças naquele momento queriam falar da estrutura da flor que a menina estava segurando e das flores que estavam no parquinho e eu não estava conseguindo escutar, parei perplexa, pensando no que eu estava fazendo.

Primeiro me desestruturei, depois dei gargalhadas de mim mesma, vendo aquilo tudo acontecer diante dos meus olhos e ouvidos e não reparar que o interesse era outro, fechei o cartaz, e falei com eles: “Interessante!” Vocês querem falar das flores, então vamos falar sobre isso!”

Desta forma, retornamos ao parquinho, recolhemos algumas flores e voltamos para sala. Neste dia só colhemos as flores e fizemos a observação. E no outro dia combinamos de realizar outras atividades, dando continuidade ao tema.

Figura 3: Colhendo flores



Fonte: Registro pessoal(2023)

No dia seguinte retornamos a observar e fizemos uma pintura como

registro. **Figura 4: Observação das partes das flores**



Fonte: Registro pessoal(2023)

Figura 5: Pintura de observação da flor



Fonte: Registro pessoal(2023)

Percebi então com estas atividades que as crianças se apresentaram mais ativas e interessadas em realizar as experiências que elas próprias ajudaram a construir, tornando essa jornada prazerosa e significativa, sendo assim, protagonistas do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo de forma sólida habilidades importantes, como senso crítico, capacidade de resolução de problemas, criatividade e sobretudo consciência da valorização da sua fala.

Os desdobramentos foram muitos, como a pesquisa de parte das flores, funções, reflexões sobre o cuidado com o meio ambiente e auto responsabilidade, realização de um mural dentro da sala com fotos, desenho e pintura de observação da flor, dos processos e experiências em que as crianças puderam relatar às suas famílias o processo de descoberta, como também passeios no pátio para caça aos tesouros da natureza, realizando então colagens, pinturas e outros, que ao final do ano resultaram numa mostra de produções artísticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!” (Eduardo Galeano, 2016)

Como vimos neste trabalho o protagonismo Infantil nas atividades de Educação Infantil estão diretamente relacionadas ao ato de refletir sobre as nossas práticas: De que forma estamos realizando as atividades para e com as crianças? Qual é o entendimento de criança que temos ou que deixamos transparecer nas atividades propostas? As atividades realizadas fazem que sentido para as crianças?

Nos Pressupostos Teóricos, existem documentos oficiais que assumem o compromisso e garantem a participação das crianças, elucidando o direito de fala ativa como também, o direito de escuta para que possam opinar nas tomadas de decisões que influenciam diretamente em suas vidas.

Desta forma, quando falamos em Educação Infantil, etapa que é tão importante para o desenvolvimento da formação humana, o professor desempenha papel significativo para a formação dessa criança como ator social.

Percebe-se nesta pesquisa que a Escuta aparece como uma estratégia e metodologia para garantir o direito à participação e protagonismo infantil numa construção significativa para as crianças, pois desconsiderá-la no processo de aprendizagem é desconsiderar a criança como um sujeito que possui uma bagagem histórica, cultural e social capaz de contribuir de forma potente e surpreendente.

O profissional que lança mão da escuta como prática, assume um compromisso com a ética e com um projeto de sociedade mais justa e democrática, garantindo que os cidadãos tenham o direito de fala, inclusive as crianças que são sujeitos de direito e que por muito tempo na história foram invisibilizadas dos processos decisórios da vida.

A disposição para dialogar e escutar, representa um fator decisivo para uma aprendizagem coletiva, democrática e de colaboração entre os diversos sujeitos que

permeiam os espaços educativos, como também o ato de silenciar para ouvir as vozes das crianças em suas diversas linguagens.

Para mim, nesta vivência que pretendia compreender como as práticas de participação e protagonismo se dão na Educação Infantil, surge um novo conhecimento, a Pedagogia da Escuta, “uma escuta ética, estética e relacional e que se constitui como condição indispensável para se respeitar a infância e as culturas infantis ao invés de destruí-las” (HOYUELOS apud RIBEIRO; 2022, p. 56).

Abordagem essa que observei no CREIR, mas que não sabia qualificar, só compreendia como uma prática diferente da minha e que também nunca tinha visto nas instituições que atuei. Percebia na instituição do CREIR que as crianças tinham um comportamento mais ativo, argumentativo, eram criativas, cheias de vida e falantes.

Reparava também que nas rodas de conversa e em outros momentos, uma espécie de jogo comunicativo que as crianças levantavam questões e os profissionais sempre davam resposta que retornava para a criança, de uma forma que elas mesmas pensavam sobre suas hipóteses e respondiam seus próprios questionamentos.

Saía muitas vezes agitada com tudo o que via e retornava à minha prática com tantas inquietações e desejo de mudar posturas, modos de dialogar, modos de conduzir as atividades, que as vezes entrava em crise, pois durante muito tempo considerei que o papel do professor era o de ter o controle das situações que passam no espaço educativo.

Freire afirma que:

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica da prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-la” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar... (1996, p.39)

Compreendi ao observar as práticas do CREIR e mergulhando em referenciais teóricos sobre participação e escuta, que escutar uma criança significa

muito mais que ouvi-la, é legitimar sua presença como sujeito pensante, que constrói hipóteses.

Valorizando assim, as diferentes perspectivas e estabelecendo uma cultura de paz, uma vez que compreendo que existe um outro ponto de vista que nem sempre coincide com meu, mas que ouço porque cria-se um espaço para fala, me conecto e crio uma relação de identidades que permite o diálogo.

Então pautei minha dinâmica de trabalho sob um novo olhar, uma nova concepção de Escuta. Havendo em mim um processo de desconstrução prazeroso, a medida em que percebia minhas evoluções como professora-pesquisadora e contribuindo qualitativamente para o empoderamento das crianças, o que me fez uma nova docente, capaz de assumir as incertezas, o inesperado e deslumbramentos que o processo da escuta nos reserva.

A escuta nos ensina que o professor não tem o controle de tudo, pelo contrário, é reconhecer o seu papel de mediador e coparticipe do processo de aprendizagem. Escutar, segundo Ribeiro, “trata-se de uma competência profissional que precisa ser desenvolvida e aprendida, pois não é inata. E essa aprendizagem vai exigir como nos lembra Hoyuelos (2009) uma reflexão ativa que pressupõe nos expormos e duvidarmos de nossas certezas” (2022, p.71).

Neste trabalho tive a oportunidade de fazer descobertas que me surpreenderam, desconcertaram e encantaram fui em busca de práticas em que as crianças fossem protagonistas do processo, contudo ao longo da pesquisa e reflexão, vi que não há protagonismo infantil sem uma prática pautada na escuta atenta, exigindo uma completa desconstrução e reposicionamento para uma relação de horizontalidade com a criança.

O PRD me permitiu refinar meu olhar de entendimento para se relevar a participação e protagonismo das crianças em seu processo de aprendizagem, a observação em campo me ensinou que a escuta é muito mais que ouvir com ouvido, é escutar com todos os sentidos, é participar do processo educativo partilhando a aprendizagem de forma significativa para todos do grupo.

Desta forma, entende-se que construir uma ação pedagógica potente, pautada na escuta, que visa o protagonismo, não me diminui como docente, pelo contrário exige assumir a responsabilidade de que o professor é um agente de mudança que se recusa aceitar fatalismo e determinismo histórico, a infância apesar de ser um

conceito novo e ter passado por diversas categorizações na história que a invisibilizou e minimizou, tem potência. Segundo Freire (1996, p.115), “o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” e as crianças são agentes que tem capacidade de afetar e transformar o meio em que vivem, mesmo com as limitações que a sociedade ainda as impõe.

6 REFERÊNCIAS

ANGELO, Adilson de; O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: Educação infantil: Enfoque em diálogo. ROCHA, Eloisa A.c.; KRAMER, Sonia. Campinas, SP: Papyrus, 2011. P. 53-65.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. 4 fev. 2023.

Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 28 de out. 2022.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália; Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2330>. Acesso em: 26 de out. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos. In: Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa. Editora: DP et Alii; 1ª edição/ mai. 2008. p.15- 21.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Cap.1, p. 22-25.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2016.
MUNDURUKU, Daniel. EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO CORPO, DA MENTE E DO ESPÍRITO. In: Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009

NOLASCO – SILVA, Leonardo; SOARES, Conceição. Pesquisas nos/dos/com os cotidianos: como pensamos os projetos, os sujeitos e as experiências em educação. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v. 3, n. 2, Jul. 2015. p. 176-188.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre. Editora: Penso, 2016. Cap. 13, p. 235 -247.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade”: participação das crianças e cidadania da infância. In: contexto & educação. Editora Unijuí. Ano 22 nº 78 Jul./Dez. 2007. p. 45-68.

VASCONCELLOS, V, M R. & SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e estudo da infância. In: Infância (In) visível. Editora: Junqueira & Marin editores, 2003. p.25-49.