

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

CRISTIELEM FEIJÓ LEAL

**APRENDENDO COM A PRÓPRIA PRÁTICA:
a participação das crianças de 4 a 5 anos na minha formação como professora de
Educação Infantil**

Porto Alegre
2º Semestre
2016

CRISTIELEM FEIJÓ LEAL

**APRENDENDO COM A PRÓPRIA PRÁTICA:
a participação das crianças de 4 a 5 anos na minha formação como professora de
Educação Infantil**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Professor Doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre

2º Semestre

2016

Aos meus alunos e alunas.

Agradeço,

Em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta caminhada.

Às crianças, meus alunos e alunas, pelo protagonismo compartilhado neste ano, por me motivarem a querer ser uma professora cada vez melhor.

À minha mãe, Delcimara Feijó, professora alfabetizadora e artista, que me inspirou a reconhecer essa profissão como propósito de vida.

Ao meu pai, Paulo Leal, pelas ligações, sempre perguntando como que estava a faculdade e se havia muitos trabalhos a fazer, dando palavras de incentivo.

À minha irmã, Paola Leal, por ouvir meus devaneios, desabafos e compartilhar sonhos, ideais e momentos da vida cotidiana, especialmente neste final de curso.

Ao Professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, pela sua participação nas etapas finais do curso, primeiramente como orientador de estágio, ajudando a me tornar uma professora diferente e melhor do que eu era e pela paciência em orientar este trabalho, desafiando-me a (re) pensar minhas práticas e compartilhar meu protagonismo com as crianças e o conhecimento.

À Professora Luciana Corso, pela experiência na monitoria e suas palavras de carinho.

À amiga, colega de trabalho e curso, Clause, pelas palavras de carinho e parceria nesse momento tão importante de nossas vidas.

Às colegas da escola, por acreditarem em mim e no meu potencial.

A todos os professores e professoras que contribuíram na minha trajetória escolar e profissional, especialmente aos da Creche da Mônica, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Miranda e da Escola Estadual de Ensino Básico Justino Costa Quintana, em Bagé.

Aos professores e professoras da UFRGS, grandes mestres e inspiradores de práticas significativas às crianças.

[...] Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. [...]

Madalena Freire

RESUMO

Neste trabalho analiso como eu, na dupla e simultânea condição como professora titular de uma turma de crianças de 4 a 5 anos de idade, de uma escola da rede particular de Porto Alegre/RS e estagiária do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fui me dando conta de marcas insistentes da minha docência, mais precisamente, no que diz respeito ao trabalho sobre independência, autonomia, participação e protagonismo – meu e das crianças –, como também, sobre o encontro com o conceito de protagonismo compartilhado – entre mim, as crianças e o conhecimento – e os desafios para compreendê-lo e apropriar-me dele nos planos intelectual, emocional e da prática docente. Analiso, portanto, as situações vividas nesse período da minha formação que me possibilitaram uma reflexão e uma revisão radical sobre esses conceitos e, conseqüentemente, sobre minhas práticas em relação a eles, principalmente, analiso minha reorganização como docente para, intencionalmente, provocar e valorizar a participação das crianças nas decisões relativas à vida cotidiana do nosso grupo. Para tanto, tomei como fio condutor as seguintes perguntas: do ponto de vista da literatura, quais os significados atribuídos à participação das crianças no dia-a-dia de sua vida na Educação Infantil? De que maneira, ao longo da minha trajetória como professora e estagiária do curso de Pedagogia, fui lidando, teoricamente e na prática, com os conceitos de autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado? De que maneira eu me (re)organizei para provocar e valorizar (ou não) a participação das crianças na vida do grupo? Para elaborar respostas a essas questões, selecionei e analisei três situações vivenciadas durante o estágio obrigatório: a primeira, refere-se a elaboração das regras e combinados para a convivência cotidiana no grupo; a segunda, é relativa a desconstrução e criação de uma nova lógica de composição e exploração do calendário mensal da nossa sala; e a terceira, refere-se a dois momentos de construções com sucatas. Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de abordagem qualitativa e teve como instrumentos de geração de dados o levantamento bibliográfico e a análise de documentos produzidos durante o estágio obrigatório, como o caderno de registros, o relatório final do estágio obrigatório, fotos e memórias sobre aquele período. As análises apontam que, ao me apropriar dos conceitos-chave desta pesquisa e (re) organizar intencionalmente minha ação docente, visando a participação criadora das crianças nas diferentes instâncias de decisão que determinavam o cotidiano da vida do grupo, elas sentiam-se valorizadas e efetivamente fazendo parte do grupo, revelando seu verdadeiro potencial e desenvolvendo sua autonomia, independência e protagonismo nas relações entre elas, com a professora e com o conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Participação. Autonomia. Protagonismo compartilhado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcadores: Porta e interruptor de luz.....	43
Figura 2 – Interruptor do ventilador.....	44
Figura 3 – Interruptor do ventilador.....	44
Figura 4 – Calendário original, concebido exclusivamente por mim.....	49
Figura 5 – “Dias que tem escola” – Calendário.....	52
Figura 6 – Momento de marcar no calendário os “Dias que não tem escola”.....	53
Figura 7 – “Profe! Tem passarinhos ali no chão!”.....	56
Figura 8 – “Olha profe! Tem uma ave lá em cima da árvore!”.....	57
Figura 9 – Araras de rolo de papel higiênico	58
Figura 10 – Momento da escolha dos materiais para criação das aves e pássaros.....	60
Figura 11 – “Minha ave e a comidinha dela. É uma barra de cereal especial pra aves.”.....	61
Figura 12 – Última etapa da construção das aves ou pássaros: Pintura.....	62
Figura 13 – “Essa é a Ladybug, minha pássara heroína!”.....	63

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA.....	11
3. MARCO TEÓRICO.....	14
3.1. Afinal, o que é Autonomia?.....	14
3.2. E Independência?.....	19
3.3. E a participação infantil, o que seria?.....	21
<i>3.3.1. Participação e Aprendizagem</i>	<i>26</i>
3.4. Protagonismo, Protagonismo Infantil e Protagonismo Compartilhado.....	30
4. TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM DINÂMICA FORMAÇÃO	36
4.1. Contextualização da escola e dos sujeitos da pesquisa.....	36
4.2. O livro A gente pode/A gente não pode - regras e combinações do grupo.....	37
4.3. "Profe, posso isso, aquilo, aquilo outro?"- uma protagonista, vários coadjuvantes.....	45
4.4. Calendário: Da falta de argumentos ao compartilhamento de protagonismos.....	48
4.5. Projeto "OLHA O PASSARINHO!": Pesquisa e protagonismo compartilhado....	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE	70

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre um período específico da minha autoconstituição como professora, na condição simultânea de professora titular e estagiária do curso de Pedagogia, junto a um grupo de crianças de 4 a 5 anos, em uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre-RS. O recorte dessa reflexão e investigação recai sobre meu interesse por compreender de que maneira eu promovia ou não a participação das crianças no cotidiano da nossa vida em grupo. Esse aspecto da minha prática foi ganhando relevância aos poucos, a partir das conversas durante as reuniões semanais de estágio, no primeiro semestre de 2016, nas quais dialogávamos, entre tantas coisas, sobre práticas pedagógicas significativas para e com as crianças. O estágio foi um momento muito importante para rever e reafirmar minhas práticas com as crianças, pois a partir das visitas do professor-orientador Gabriel de Andrade Junqueira Filho e das nossas conversas no grupo de estágio, foi possível que eu contasse com o olhar crítico e, ao mesmo tempo, acolhedor de outra pessoa, que viu e problematizou coisas que, sozinha, não conseguia me dar conta, ajudando-me neste processo de (re) significação e (re) criação das minhas práticas. A partir de nossos diálogos, fui me dando conta que algumas atitudes minhas não eram coerentes com o que eu acreditava sobre a prática na educação infantil, como limitar a participação e, conseqüentemente, a criatividade das crianças ao propor, por exemplo, que confeccionassem – todas elas – um mesmo modelo de arara, com rolos de papel higiênico, seguindo um passo a passo todo indicado por mim, um dos momentos significativos do estágio, escolhido para análise neste trabalho de conclusão de curso.

Acredito, assim como Madalena Freire, que “a mudança é gestada num árduo processo de pequenos movimentos de conscientização, onde a reflexão é arma de luta para a opção, ou não, pela paixão de aprender, ensinar e conhecer o mundo.” (FREIRE, 2007, p.6) Refletir sobre a própria prática não é uma tarefa fácil e linear, é um processo que requer do professor humildade e sensibilidade para (re) pensar, (re) ver, enfim, refletir sobre seu trabalho com e para as crianças, de maneira que suas atitudes estejam de acordo com o que ele acredita, fruto de suas leituras, experiências, diálogos, parcerias, desafios. Esse é um dos meus desafios neste trabalho – refletir sobre as minhas ações enquanto professora de educação infantil, procurando perceber como as crianças participavam do cotidiano da nossa vida na escola e também, pelo

adensamento das leituras e diálogos sistemáticos com o professor-orientador e colegas do grupo de estágio, conhecer e vivenciar outras formas de ser professora.

Para analisar as maneiras pelas quais eu promovia ou boicotava a participação das crianças na produção e funcionamento da vida cotidiana do grupo, foi importante pesquisar e entender alguns conceitos fundamentais, como o de participação, por exemplo, articulado a um feixe de conceitos igualmente fundamentais, como o de autonomia, o de independência e o de protagonismo, desdobrado na composição com os conceitos de protagonismo infantil e protagonismo compartilhado entre professor, alunos e conhecimento. Estava dado o desafio: compreendê-los e articulá-los entre si e com o contexto da educação infantil, e, especialmente com a minha prática pedagógica.

Sendo assim, no capítulo 2, discorro sobre a metodologia da pesquisa, a qual é um estudo de caso de abordagem qualitativa e os instrumentos metodológicos utilizados, a saber: levantamento bibliográfico sobre os conceitos-chave da pesquisa e análise dos documentos produzidos por mim enquanto professora titular e estagiária, especialmente o relatório final do estágio obrigatório, fotos e caderno de registro. No capítulo 3, relativo ao marco teórico, organizo uma síntese do levantamento bibliográfico realizado, apresentando, desenvolvendo e problematizando os conceitos-chave da pesquisa – participação, autonomia, independência, protagonismo e protagonismo compartilhado –, procurando dialogar com os autores que são referência sobre o tema, entre eles Paulo Freire (1996), Jean Piaget (1994), Constance Kamii (1985, 1992) e a Convenção de Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Dialoguei ainda com Corsaro (2011) e Sarmiento (2011), sobre a concepção contemporânea de criança da Sociologia da Infância, necessária para compreender a importância da participação das mesmas na sociedade; e, mais especificamente na escola de educação infantil, onde vivem grande parte de suas vidas; com Junqueira Filho (2013) e as linguagens geradoras, que me inspiraram a transformar minha prática pedagógica, de maneira que eu e as crianças nos percebêssemos como parceiros uns dos outros; com Brougère (2012) e sua concepção de participação como aprendizagem da vida cotidiana; encontro em Fortunati (2016), Edwards (2016) e Rinaldi (2016) o suporte necessário para compreender o conceito de protagonismo infantil e em Gaulke (2013) o de protagonismo compartilhado, entre outros parceiros ao longo do capítulo. No capítulo 4, apresento as três situações vividas ao longo do estágio escolhidas para analisar, no exercício de elaboração da pesquisa deste trabalho de conclusão de curso, procurando articular teoria e prática, ação e reflexão, mais especificamente, as interfaces entre minhas escolhas e atitudes como professora de crianças de 4 a 5 anos e os conceitos de

autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e compartilhado, procurando perceber nas minhas práticas pedagógicas quando e como esses conceitos apareceram e foram valorizados ou boicotados pelas minhas escolhas e atitudes no nosso cotidiano. Por fim, apresento minhas considerações finais, avaliando e comemorando as possibilidades já praticadas e ainda a serem vividas de um novo modo de ser professora.

2. METODOLOGIA

A referida pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, pois diz respeito a análise da minha prática pedagógica, num período singular da minha formação, o primeiro semestre de 2016, onde simultaneamente atuava como professora titular e estagiária do curso de Pedagogia junto a um grupo de crianças de 4 a 5 anos, em uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na medida em que, de acordo com Minayo “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22). Para tanto, tem como instrumentos de geração de dados o levantamento bibliográfico, mas também a análise de documentos, como o relatório final de estágio curricular obrigatório, fotos produzidas por mim e o caderno de registros (denominação dada pela escola para o diário de classe).

Em relação ao caderno de registros, gostaria de esclarecer que, apesar de ser uma exigência da escola, sempre tive como meta, por livre iniciativa, escrever sobre as crianças e minhas intervenções junto a elas, como uma forma de me ajudar a refletir sobre minhas práticas e sobre as produções das crianças. No entanto, quando procurei no meu caderno de registros de professora dessa turma em que estagiei anotações significativas que me possibilitassem recobrar situações e produzir novas reflexões sobre elas, a partir da elaboração deste trabalho de conclusão de curso, me deparei com uma amostra muito pequena delas. Isso me decepcionou, pois conclui que anotava muito menos do que gostaria e que grande parte do material para análise estava, infelizmente, mais no campo da minha memória sobre elas e em fotografias do que por escrito. Pecoits (2009) argumenta que

não há dúvidas de que ao registrar fazemos escolhas sobre o que vai e o que não vai ser registrado, e a forma como faremos tal registro. Ainda que tivéssemos pretensão de registrar ‘tudo’, muitas coisas nos escapariam. Portanto, o registro não é o ‘tudo’, ele é uma parte daquilo que aconteceu. Uma parte que nos deve ser bastante significativa. Ele, o registro, não é o processo em si, mas também não é o resultado de algo. É uma elaboração. Uma descrição ou uma narrativa, ou uma reflexão que, para além de contar ou prestar contas de algo a alguém, pretende documentar e possibilitar, de algum modo, a compreensão dos processos de produção de si. (PECOITS, 2009, p.78).

Apesar de reconhecer a importância do registro por escrito, escrever nunca foi uma tarefa fácil para mim, principalmente, no que diz respeito aos meus sentimentos e minhas

ideias. Então, foi e tem sido um enorme desafio escrever para produzir este trabalho de conclusão de curso, pois ele me provoca, instiga-me o tempo todo a voltar ao passado e – a ficar alerta em relação ao presente, pois ainda atuo como professora titular dessa turma de crianças – pensar, refletir e escrever sobre minha prática como professora em dinâmica formação. Dessa maneira, retomando a citação de Pecoits (2009), considero que ainda estou construindo minha maneira de registrar sobre as crianças, sobre mim, sobre nós, e a surpresa e o susto ao me deparar com minhas escritas ainda tão sintéticas no caderno de registros revela sobre a lentidão do meu processo de produção por escrito das minhas memórias como professora. Como dito anteriormente, um dos instrumentos de geração de dados desta pesquisa é o levantamento bibliográfico, o qual teve como objetivo principal coletar informações a respeito dos conceitos de autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado, a fim de compreender a especificidade de cada um deles e as relações entre eles, para, conseqüentemente, analisá-los no contexto da minha prática pedagógica como professora de crianças de 4 a 5 anos.

Esta análise, no entanto, orientou-se a partir das seguintes perguntas: Do ponto de vista da literatura sobre o tema, quais os significados atribuídos à participação das crianças no dia-a-dia de suas vidas na Educação Infantil? De que maneira, ao longo da minha trajetória como professora, fui lidando, teoricamente e na prática, com os conceitos de autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado? De que maneira eu me organizo para provocar e valorizar (ou não) a participação das crianças na vida do grupo?

Ao longo da minha trajetória como professora de educação infantil tenho feito muitas reflexões a respeito da minha prática pedagógica e o estágio obrigatório serviu como um impulso para pensar-agir-refletir ainda mais sobre ela. A cada dia, tento incorporar na minha prática o exercício de ouvir mais as crianças e consultá-las sobre o que elas pensam e propõem em relação a nossa vida cotidiana (projetos, atividades, conflitos, etc), pois considero essa uma das práticas fundamentais de garantia de participação das crianças na composição e funcionamento da vida do grupo na escola de educação infantil.

O segundo instrumento de geração de dados é a análise dos documentos produzidos durante o período do estágio já citados. O relatório final de estágio curricular, obrigatório do 7º semestre, é composto por diversos documentos, a saber: caracterização da escola, caminhada do grupo, planejamentos semanais, reflexões sobre a prática pedagógica, projetos escolhidos pelas crianças e por mim, relatório individual de uma criança e autoavaliação.

Desses documentos, utilizarei excertos da caminhada do grupo, a qual, em uma linguagem dirigida aos pais das crianças, conta como se dá a nossa rotina, as aprendizagens relacionadas aos projetos de parte cheia e parte vazia do planejamento e outros tantos aspectos relativos às nossas vivências de grupo. Já o caderno de registros contém minhas anotações diárias (ou quase) sobre as crianças e suas relações com as propostas e momentos que sejam recobrados ao longo de nossa trajetória, porém, como dito antes, não encontrei muitas anotações sobre eles.

Dessa maneira, foram selecionadas situações do estágio que evidenciam a participação (ou não, mas que poderia ter havido) das crianças no cotidiano da vida do grupo. Como pesquisadora, não cabe apenas descrever os dados coletados e armazenados nesses documentos e na minha memória, mas, pelo esforço e pelo rigor da análise, produzir possíveis articulações entre a teoria e a prática efetiva, entre o passado, tempo em que as situações foram vividas, e o presente, complexificado pelos estudos realizados para a elaboração desse trabalho de conclusão de curso e, nesse encontro, produzir novas reflexões sobre o vivido naquele período.

Ao revisitar as escritas, fotos e memórias, foi possível identificar três situações ou momentos mais significativos para ilustrar nossas vivências de grupo e que me possibilitam analisar os conceitos de autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado, a luz dos autores estudados. A primeira tem a ver com o contexto em que elaboramos as regras e combinados do nosso grupo, logo no início do ano, relacionados ao nosso convívio cotidiano e também ao uso de equipamentos disponibilizados na nossa sala, através da confecção de cartões de identificação dos interruptores de luz e do ventilador com desenhos feitos pelas crianças. A segunda diz respeito à desconstrução e reelaboração, a partir de outra perspectiva, do calendário utilizado diariamente pelas crianças. Por último, duas situações relativas à construção, com sucatas e materiais diversos, de aves, pelas crianças, como parte das explorações do projeto “Olha o passarinho!” em andamento aquela época do ano. Todas essas situações me fizeram repensar profundamente minha prática pedagógica, num de seus aspectos que considero dos mais relevantes – o protagonismo compartilhado entre professora, alunos e conhecimento. Essas situações serão apresentadas e analisadas no capítulo 4, a luz do marco teórico estudado. Antes disso, no entanto, vamos ao Marco Teórico propriamente dito, que nos possibilitará acessar os conceitos centrais desse trabalho e acompanhar as análises realizadas no capítulo 4.

3. MARCO TEÓRICO

Neste capítulo busco apresentar, desenvolver, articular, compreender e aprofundar os conceitos centrais deste trabalho, a saber, Autonomia, Independência, Participação, Protagonismo e seus desdobramentos em protagonismo infantil e protagonismo compartilhado, dialogando com diferentes estudiosos sobre os mesmos. Pretendo dedicar-me às particularidades de cada um deles, pois, não raro, são entendidos como sinônimos, e analisá-los no contexto da educação infantil. Muitos dos exemplos utilizados foram recobrados da minha trajetória como professora de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, antes mesmo da experiência do estágio; outros tantos, das leituras realizadas para esta pesquisa.

3.1. Afinal, o que é Autonomia?

Autonomia é uma palavra muito utilizada pelos professores, sendo compreendida como um dos principais objetivos dos Projetos Político Pedagógico das Escolas, nos quais, é muito comum ler expressões como “tornar o aluno autônomo”, “desenvolver a autonomia do aluno”. É também um conceito usado especialmente em documentos como relatórios avaliativos individuais das crianças e relatórios do grupo. Apesar de ser uma palavra muito utilizada nos documentos produzidos para o acompanhamento do trabalho na educação infantil, percebi, ao pesquisar e conversar informalmente com colegas professoras da escola de educação infantil na qual trabalho, que a proferimos sem compreendemos ao certo seu verdadeiro significado, utilizando-a muitas vezes quando desejamos nos referir a independência das crianças, outro conceito que também procurarei tornar mais claro ao longo deste trabalho.

Segundo o Dicionário Michaelis¹ autonomia significa a capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria, portanto, a capacidade de escolher e tomar decisões que lhe convém. Sendo o oposto do conceito de heteronomia, como apresenta Kamii (1992), que é ser governado por outra pessoa .

Para Montandon & Longchamp (2007), ambos da área da Sociologia da Educação, a autonomia pode se manifestar em vários planos, a saber: plano reflexivo, relacional, de ação e

¹ <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=autonomia>

identitário. O plano reflexivo “abrange o que se especula principalmente num plano intelectual, cognitivo, que resulta de certa independência de julgamento e opinião, e que concerne à capacidade de fazer escolhas racionais e razoáveis” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p.108). Pode ser interpretado como a capacidade de fazer escolhas em relação às leituras de livros e programas da televisão, escolha de jogos e brincadeiras, ter opinião a respeito de questões de ordem moral como escolher as regras que irá respeitar (não bater nos amigos, guardar os brinquedos depois de utilizá-los, por exemplo) e fazer o que se quer, desde que respeitando os outros. O plano relacional, por sua vez, pode ser concebido como a “liberdade na construção de ligações afetivas” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p.108), como, por exemplo, separar-se sem receio dos pais ao ir para a escola, escolher seus amigos e defendê-los se necessário e resolver conflitos em que se envolveu com os amigos. Já o plano de ação é distinguido entre dois aspectos: o de saber deslocar-se no espaço-tempo (como andar pela cidade, ir à casa de amigos, ao mercado, por exemplo) e o de tomar decisões, como escolher uma tarefa na escola, escolher onde e com o que brincar, buscar materiais necessários a uma produção na escola sem ter que depender da mediação da professora, descansar quando achar necessário, expor ideias e opiniões próprias. Por último, o plano identitário se refere à apresentação de si, como a escolha de roupas com as quais vai vestir-se, de acessórios (relógio, pulseiras, enfeites de cabelo, entre outros), as músicas de sua preferência, escolha das fantasias e personagens preferidos para a brincadeira de faz de conta, escolha dos instrumentos musicais e esportes com os quais se identifica, entre outros. Enfim, estar diante de situações em que é preciso fazer escolhas – e fazê-las –, sejam elas de que natureza forem, como também, avaliar as consequências sobre os resultados delas, fazem parte do exercício, da prática, da vivência, do aprendizado da autonomia.

A pesquisa de Montandon & Longchamp (2007) foi realizada em 2003, com crianças de 11 a 12 anos, de quatro escolas situadas em diferentes bairros da cidade de Genebra, na Suíça. A pesquisa procurou conhecer o ponto de vista das crianças sobre autonomia e também como elas concebem que se dá sua autonomia no ambiente familiar e escolar, realizando entrevistas também com pais e professores. Os resultados mostraram diferenças nas experiências relativas à autonomia das crianças, levando em conta um conjunto de situações. Constataram, entre outras coisas, que as crianças mais velhas participam mais das decisões que lhes cabem, assim como, “meninas participam mais do que meninos, as crianças de famílias monoparentais, mais do que as das famílias recompostas ou biparentais, as crianças com pais com nível de formação médio mais do que as crianças cujos pais têm um nível de

formação elevado ou baixo” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 119). Sendo assim, a pesquisa de Montandon & Longcham (2007) conclui que ter (ou não) autonomia, que ser (ou não) autônomo não é algo padronizado, pois depende das experiências que vivenciamos durante nossa vida e estão sujeitas as oportunidades que nos são oferecidas (ou não) na família e na escola.

Kamii (1985), baseada em Piaget, argumenta que,

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. (KAMII, 1985, p. 108).

Dessa maneira, não podemos confundir autonomia com fazer o que se quer a hora que der vontade. Ser autônomo refere-se a realizar o que queremos ou necessitamos levando em conta o contexto em que estamos inseridos e pensando em que consequências as nossas escolhas terão neste contexto, tanto em relação a nós mesmos, quanto em relação aos outros.

Para Piaget (1994), a autonomia é o terceiro estágio do desenvolvimento da moral, a qual “consiste num sistema de regras” e afirma ainda que “a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire dessas regras” (PIAGET, 1994, p.23). Se a essência da moral é o respeito às regras, o indivíduo moralmente autônomo compreende a racionalidade delas, portanto, é consciente de sua existência e valor – tanto no que diz respeito a sua vida quanto na da comunidade regida por elas –, sendo capaz de avaliar seus contextos e, conseqüentemente, suas ações. La Taille (2007), referindo-se à compreensão das regras pela criança, na construção da autonomia moral, nos apresenta o seguinte exemplo: a criança “começa a conceber que a regra “não mentir” não implica sempre dizer a verdade, mas sim não violentar outrem com uma informação falsa” (LA TAILLE, 2007, p.98). Portanto, a criança cumpre as regras por entender sua necessidade e significação e isso possibilita que ela exerça e vivencie, racional e emocionalmente, a autonomia.

Voltando aos estágios da moral, ainda segundo Piaget (1994), o primeiro estágio é a anomia, no qual a criança não tem consciência da regra, cumpre-a por um ritual de forma inconsciente. Por exemplo, um bebê ao ficar com fome, chora e quer ser alimentado imediatamente. O segundo estágio é a heteronomia, oposto de autonomia, que é ser governado por outras pessoas. Neste estágio, por volta dos 4 anos, o cumprimento das regras se deve pela coação adulta, ou seja, a criança cumpre-as pelo sentimento de obrigação, para conservar o

carinho do adulto ou pelo medo de desaprovações. Nesse estágio, o cumprimento das regras estaria relacionado à obediência, como, por exemplo, quando as crianças agem de uma maneira na presença dos pais e de outra na sua ausência. Na presença, aparentam compreender as regras, pela obediência, e na ausência, orientam-se pelos próprios valores, geralmente, diferentes dos valores incutidos nas regras apresentadas pelos pais.

Já o terceiro estágio, iniciado por volta dos 11 e 12 anos, refere-se à autonomia, a qual Piaget dividiu em dois aspectos: o moral e o intelectual. Primeiramente, “a pessoa moralmente autônoma é governada pelo que ela acredita ser correto e não por um sistema de punição e recompensa” (KAMII, 1992, p.73). À vista disso, uma criança moralmente autônoma não vai bater em um colega porque será censurada, repreendida por isso, mas sim, porque compreende que é errado machucar um colega. Assim como, em relação à recompensa, uma criança moralmente autônoma compreende que deve comer legumes e verduras porque gosta e fará bem para sua saúde e não porque se comer ganhará sobremesa, ou porque o pai, a mãe ou o “Papai do Céu” vão ficar felizes. Além disso, “uma pessoa intelectualmente heterônoma acredita sem crítica em tudo o que é dito, incluindo conclusões ilógicas, propagandas e slogans” (KAMII, 1992, p.75), como, por exemplo, querer determinado brinquedo porque ouviu e viu na TV que precisa tê-lo. Já uma pessoa intelectualmente autônoma seria aquela que é capaz de criticar, duvidar, argumentar sobre aquilo que vê, ouve ou sente.

Kamii (1992) afirma que o diálogo entre adultos e crianças favorece o desenvolvimento da autonomia, pois através dele as crianças são capazes de considerar inúmeros pontos de vista. A roda de conversa é um dos maiores exemplos em que professores e crianças têm oportunidade de se expressar, ouvir, dialogar, discutir, conhecendo e aprendendo a respeitar a opinião dos outros. Piaget (1994) compreende que para ser autônomo é necessário que haja respeito mútuo entre os indivíduos para assim experimentarmos interiormente a necessidade de tratarmos os outros como gostaríamos que fôssemos tratados. Desta maneira, autonomia não é somente fazer escolhas e tomar decisões, mas, além disso, é levarmos em consideração, ao escolher e decidir, nossas necessidades individuais e as do coletivo do qual fazemos parte.

Dentre as contribuições de Piaget (1994) e Kamii (1985, 1992) podemos depreender, por exemplo, que a autonomia pode ser concebida como pensar e agir sobre as regras com base no respeito mútuo, construído a partir das relações com os sujeitos e em situações de cooperação. Cooperar está relacionado ao sentimento de respeito mútuo, assim como a noção de justiça e igualdade. Nessa perspectiva, o professor comprometido em colaborar com o

desenvolvimento da autonomia das crianças, deve oportunizar situações em que as crianças possam ajudar umas as outras, por exemplo, em trabalhos em grupo, as quais precisam resolver juntas algum desafio.

O documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” (2009), elaborado pelo Ministério de Educação (MEC) em parceria com a UFRGS, apresenta inúmeras contribuições para a reflexão sobre as orientações curriculares da educação infantil, dentre elas, sobre a autonomia. Neste documento, podemos ler que,

É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia. (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Não há dúvida que existem tarefas exclusivas dos adultos, como trabalhar, fazer compras, pagar contas, entre tantas outras, porém, algumas podem ser compartilhadas com as crianças, como escolher em conjunto a programação para o fim de semana em família, por exemplo. Em relação à escola, são responsabilidades do professor fazer planejamentos, projetos, relatórios avaliativos, entre outras tarefas. No entanto, algumas podem e devem ser compartilhadas com as crianças, como a escolha dos projetos a serem pesquisados, sugestões de atividades e saídas de campo, entre outros.

Em se tratando de responsabilidades de pais e professores que podem ser compartilhadas com as crianças, Escámez e Gil (2003) apresentam a perspectiva da responsabilidade como a própria autonomia, assegurando que

A autonomia ou o domínio sobre si mesmo é obtido quando se tem pensamentos próprios e não impostos. Isso também ocorre quando a pessoa toma decisões que a afetam segundo os projetos de vida pessoal, porque considera que são os melhores para si, sendo que tais decisões não são tomadas por outras pessoas de acordo com outros interesses ou projetos, ainda que sejam bem-intencionadas. A responsabilidade consiste, à primeira vista, em assumir a própria autonomia, isto é, na aceitação de que sou capaz de ter pensamentos que posso justificar e de tomar decisões das quais posso dar conta aos demais e a mim mesmo. (ESCÁMEZ; GIL, 2003, p.7).

Até este momento, podemos constatar que no conceito de autonomia estão contidos os conceitos de independência, cooperação, respeito mútuo e responsabilidade. Em relação à responsabilidade, Escámez e Gil (2003) afirmam, sobretudo, que “a pessoa responsável

medita e calcula os efeitos das suas ações sobre os outros, sobre ela mesma e sobre a natureza, bem como assume que o futuro da comunidade e o seu pessoal dependem do que fizer, aceitando as consequências imprevistas e infelizes de seus erros” (ESCÁMEZ; GIL, 2004, p.9). Ser autônomo implica em tomar decisões relativas à nossa vida e do grupo do qual fazemos parte, partindo do princípio do respeito mútuo e da cooperação, responsabilizando-nos pelas consequências que nossas ações terão perante nós mesmos, os outros e a natureza. Mesmo que no dia a dia da educação infantil a complexidade e o alcance desse conceito pelas crianças sejam relativos, cabe ao professor propiciar situações em que as crianças desenvolvam o senso de responsabilidade, como guardar os brinquedos utilizados, cuidar dos materiais individuais e coletivos, por exemplo.

“Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p.107). Ser autônomo resulta também em ser livre e consciente das responsabilidades que isso implica e para que as crianças desde muito pequenas desenvolvam sua autonomia, a escola e a família precisam se planejar para proporcionar tempo e espaço para que tomem decisões sozinhas, orientando-as e acompanhando-as em suas escolhas e avaliação das consequências. Pode-se começar a incentivar a autonomia sugerindo opções as crianças e as ajudando a pensar, refletir sobre elas.

Freire (1996) ainda afirma que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir; a autonomia se estabelece a partir da prática de numerosas decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida. Portanto, a autonomia não é um atributo que nascemos com ou sem, ela é, sobretudo, resultado de todo um processo de compreender que somos responsáveis pelo que fazemos e ser conscientes sobre as consequências dos nossos atos.

3.2. E Independência?

A autonomia e independência são conceitos que caminham juntos ao nos referirmos principalmente às crianças na educação infantil e acabam se confundindo no cotidiano das práticas pedagógicas nas escolas, por este motivo, tentarei esclarecer as diferenças ou semelhanças entre estes conceitos.

Ao realizar pesquisa em site acadêmico (Lume UFRGS) sobre a autonomia das crianças, nos poucos trabalhos encontrados, o conceito de independência surgia sempre

vinculado ao de autonomia, especialmente a fim de explicar a diferença entre eles. Porém, ao pesquisar a independência das crianças nesse mesmo site acadêmico, os trabalhos que surgiam, em sua grande maioria, eram na área da saúde (Psicologia e Educação Física), referindo-se especialmente a crianças com necessidades especiais e suas relações com a família e escola. Já em pesquisa mais informal no Google, o termo aparece vinculado à independência política, independência financeira e em relação à independência das crianças surgem sites/blogs com conteúdo para famílias, como um guia para incentivar a independência dos filhos, apresentando o que a criança pode fazer sozinha e a partir de que idade. Por exemplo, dos 3 aos 4 anos, a criança pode ser capaz de carregar a própria mochila, colocar e retirar os materiais dela. Já dos 4 aos 5 anos, pode ser capaz de trocar de roupas, ir ao banheiro sozinha e amarrar o sapato.

Então, o que é independência, afinal? Segundo a pesquisa realizada, independência compreende em não depender de algo ou alguém. Dessa maneira, a ênfase do conceito de independência recairia sobre a capacidade de realizarmos algo sozinhos, sem necessitarmos da ajuda de outra pessoa. Em um dos textos, encontrados no site Brasil Escola², intitulado “Independência da Criança: a autonomia que carece de suporte”, encontro informações relevantes, afirmando que para os pais estimularem a independência infantil a atenção é imprescindível. “Estar atento significa perceber os momentos em que a estimulação da independência é oportuna. [...] Conhecer os gostos e anseios dos filhos é a principal forma de auxiliá-los a construírem os próprios caminhos e isso demanda passar tempo com as crianças” (FERRARI, s/d). Deste modo, instigar a independência infantil pressupõe tempo e paciência por parte dos adultos para mostrar às crianças como realizar as tarefas até que consigam executá-las sozinhas e estes, paradoxalmente, são os principais motivos pelos quais os pais acabam não estimulando a independência dos filhos e fazendo, eles mesmos, as tarefas simples pelas crianças, por ser mais cômodo e rápido para os adultos.

De acordo com o material levantado, o que seria, portanto, independência, em relação às crianças de 4 a 5 anos? A resposta seria mais ou menos a seguinte: ser independente, entre os 4 e os 5 anos, implica em realizar, sem ajuda dos adultos, tarefas básicas do cotidiano, tanto escolar quanto familiar, como escovar os dentes, ir ao banheiro, tirar e colocar parcialmente roupas e calçados, buscar e guardar seus pertences na mochila ou guarda-roupa, organizar os brinquedos, alimentar-se, entre outras habilidades.

² <http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/independencia-crianca.htm>

Em contrapartida, o que seria autonomia, em relação às crianças de 4 a 5 anos? Ser autônomo, entre os 4 e os 5 anos, implica em fazer escolhas, tomar decisões, logo, por exemplo, envolve não apenas a habilidade de escovar corretamente os dentes, mas reconhecer a importância da higienização bucal após as refeições e organizar-se para fazê-lo. No que diz respeito ao cotidiano escolar, exercer a autonomia tem a ver com escolher o que e com quem irá brincar, decidir os papéis que irá desempenhar nas brincadeiras, resolver as situações de conflitos em que se envolveu com outras crianças, expor suas ideias, expressar suas vontades e necessidades aos colegas e à professora.

Percebo, enfim, que autonomia e independência, apesar de muitas vezes confundirem-se no turbilhão de atitudes que colocam em funcionamento o cotidiano da escola de educação infantil, são conceitos que se referem a atitudes e habilidades diferentes. A independência está associada a realização de tarefas, pelas crianças, sem necessitar da ajuda dos outros, sejam adultos ou outras crianças. Porém, para que as crianças adquiram independência é necessário percebê-las como capazes de realizar as tarefas do cotidiano, e sendo esta a avaliação, incentivá-las e orientá-las para que possam executá-las sozinhas e com segurança. Já a autonomia envolve o raciocínio e, igualmente, valores, pois demanda a capacidade de fazer julgamentos e tomar decisões, expor ideias e sugestões para o grupo do qual faz parte e para que as crianças desenvolvam a autonomia também é preciso que os adultos incentivem-nas e orientem-nas, por exemplo, a fazer escolhas – como decidir em qual dos três cantos (com as possibilidades de desenho, jogos e leitura), ou em que ordem, dentre os três cantos, vai se inscrever e realizar atividades – e a resolver conflitos com seus próprios recursos.

3.3. E a participação infantil, o que seria?

Segundo o Dicionário Aurélio³, participar é “dar parte a, avisar, comunicar; ter ou tomar parte”. Assim, dar parte a, avisar, comunicar pode ser lido como expressar-se com ideias, sentimentos, decisões e atitudes. Ter ou tomar parte pode ser interpretado como ter suas ideias e sentimentos manifestados, comunicados e levados em consideração nas decisões que lhe dizem respeito. No que concerne à vida das crianças na escola de Educação Infantil, relacionado ao próprio bem-estar e do grupo com o qual convivem, parto do princípio que há

³ <https://dicionariodoaurelio.com/participar>

muitas maneiras das crianças se envolverem – e participarem – no cotidiano da vida escolar. Para tanto, levarei em conta o termo em sua totalidade, compreendendo a participação das crianças como dar parte, fazer parte e, principalmente, tomar parte, ou seja, em “ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo” (VASCONCELOS, 2010, p.26).

Por meio da participação das crianças, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado para viver uma infância de direitos, uma vez que no cotidiano da escola somos convidados a interagir, olhar, ouvir, expressar, conversar, experimentar, imaginar, observar, brincar, questionar, enfim, vivenciamos uma infinidade de atitudes, habilidades, competências, de práticas cotidianas com as quais construímos nossas identidades individuais e coletivas.

O direito à participação das crianças surgiu na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada pela Organização das Nações Unidas em 20 de novembro 1989 e ratificado pelo Brasil em 1990. Os artigos 12 e 13 são claros ao dizer que:

Art. 12 - Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança.

Art. 13 - A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. (UNICEF, 1989)

O direito de expressarem-se com opiniões, sentimentos e atitudes, sobre os assuntos que lhes dizem respeito foi uma das maiores conquistas da Convenção dos Direitos da Criança (CDC), porém, não assegura que na prática seja implementado, pois depende da forma como os adultos concebem as crianças; trata-se, antes de tudo, portanto, de conhecer qual é a concepção que o adulto tem sobre o que seja uma criança, pois, muitas vezes, dependendo de qual for, desconhece e desrespeita os direitos das crianças, aferrado a uma concepção do senso comum sobre criança. Ainda é comum que os adultos vejam as crianças como um vir a ser, como futuros adultos, pensando nas contribuições que darão para a sociedade, no que irão se tornar, considerando-as como seres incompletos, incapazes; e se elas são percebidas dessa forma, de que maneira poderiam participar da vida coletiva? A concepção de criança como devir, ou seja, de já ser em processo, desde sempre, um sujeito – e um sujeito de direitos –, ainda precisa ser divulgada, estudada, debatida com grande parte da população, inclusive e, talvez, principalmente, com os educadores que as têm sob sua

responsabilidade, seja na escola, seja na família; caso contrário, a garantia do respeito a esses direitos e, conseqüentemente, do direito à participação naquilo que lhes diz respeito diretamente, fica comprometido.

Os estudos sobre a participação das crianças no cotidiano escolar são recentes, desenvolvidos especialmente nas últimas décadas, após o CDC reconhecer a participação das mesmas como direito. Os estudos recentes da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2011) foram muito importantes para que se revisse a concepção dominante de criança como passiva e incapaz, ressignificando-a como sujeito social, histórico e de direitos, reconhecendo-a como cidadã. Como mencionado anteriormente, por um longo período, nos acostumamos a ver as crianças como seres passivos – sem vontades, sem opinião –, no entanto, a partir das publicações sobre os direitos das crianças e dos estudos sobre as infâncias, passamos a reconhecer as crianças como atores sociais, capazes de agir e compreender o que fazem. Felizmente, tal concepção chegou ao universo da escola de educação infantil, influenciando os projetos políticos-pedagógicos e a docência, reconhecendo e considerando o direito das crianças de participarem da vida coletiva, conforme Sarmento (2011). A participação das crianças, seja na vida da escola, seja na vida em família, ou em qualquer outra dimensão da vida em sociedade, depende, portanto, grande parte, do conhecimento e do respeito, pelos adultos, do conteúdo da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), bem como, da concepção de criança contemporânea da Sociologia da infância, divulgados, geralmente, no âmbito da universidade e, portanto, ainda restrito a uma pequena parcela da população. Feito isso, ainda é preciso que os adultos se convençam e se relacionem com as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos” que elas são, “que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). Mesmo que isso já esteja acontecendo em algumas escolas desse país e do mundo, ainda temos um longo caminho pela frente. Esse trabalho de conclusão de curso é mais uma tentativa de colaborar com o conjunto de estudos, debates e práticas para a revisão e mudança das relações entre professores, crianças e conhecimento na escola de educação infantil.

Em 2013, a Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo lançou o documento “A participação das crianças e adolescentes e os Planos de Educação”, o qual aborda a importância da participação das crianças e adolescentes nas políticas públicas, principalmente sobre suas contribuições para a elaboração e revisão de Planos de Educação. O documento contém uma breve história da participação política de crianças e adolescentes no país,

orientações e cuidados a serem considerados em procedimentos de convite, apoio e valorização da participação das crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Segundo este documento,

Pode-se considerar participação como a forma pela qual são compartilhadas em grupo decisões que têm a ver com a vida e a sociedade à qual as pessoas pertencem. Desta forma, percebe-se que no conceito de participação está contido o de ação coletiva, de tomada de decisões e de sentimento de pertença a determinado grupo ou sociedade. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.14).

Por intermédio do CDC (1989), as crianças foram percebidas como capazes de participar da vida coletiva, o que implica em participar das escolhas que dizem respeito ao grupo do qual fazem parte, expondo suas ideias em relação aos assuntos que determinam os rumos da vida cotidiana do grupo. Como exemplos, trago algumas falas de meus alunos e alunas de 4 a 5 anos durante o período de estágio: *“Profe, um dia a gente pode ir ao Museu que tem um dinossauro na frente?”*, *“Faz tempo que a gente não faz atividade com tinta!”*, *“Profe, o Rodrigo trouxe um livro das aves, tu conta pra gente?”*. Esses são alguns exemplos que mostram como as crianças podem expor suas vontades, demandas, pontos de vista, não só individuais, mas também pensando no grupo. As crianças, quando consultadas e incentivadas a darem suas opiniões para a composição e dinâmica do cotidiano da vida do grupo, sentem-se à vontade e confiantes para opinar, desde a organização dos materiais e mobiliário da sala, até propor um passeio ou uma atividade que gostariam de realizar, demonstrando que participar é uma forma de manifestar-se, de expressar-se, de comunicar-se e também de compartilhar, de cooperar, de saber-se fazendo parte de um coletivo, conseqüentemente, de aprendermos a negociar, uma vez que *“a negociação está sempre presente como elemento importante para se pensar e construir a ordem instituinte dos cotidianos educativos, onde cada integrante se sinta sujeito nele e tenha voz e vez, implicado, envolvido, com espírito crítico”* (AGOSTINHO, 2010, p. 307).

Agostinho (2010), em estudo intitulado *“Formas de participação das crianças na Educação Infantil”*, procura entender de que maneiras trinta e uma crianças de 3 a 5 anos participam da vida coletiva de uma pré-escola de Roma, com o objetivo de pensar práticas educativas que construam um espaço público de educação democrático, justo e de inclusão social. Ao se concentrar nas formas de participação das crianças na relação com seus pares, crianças e adultos, Agostinho defrontou-se com a riqueza das expressões das formas das crianças agirem, estarem e participarem do mundo através de seu corpo. Segundo a autora, as

crianças “usam uma variedade de sinais não verbais de comunicação, a fim de estabelecer negociações, normas, amizade, brincadeiras, jogos, atividades, etc. e para expressarem seus pontos de vista” (AGOSTINHO, 2010, p.305). Dessa maneira, à medida que essa variedade de comunicação das crianças – verbais e não verbais – é reconhecida e valorizada pela professora e pelas outras crianças, pode-se dizer que a Educação Infantil assegura os princípios para a liberdade de expressão e pode efetivar a atuação – em forma de participação efetiva, dinâmica, espontânea, confiante – das crianças no cotidiano escolar.

Em estudo mais recente, denominado “A complexidade da participação das crianças na educação infantil”, Agostinho (2014) afirma que a participação das crianças possibilita a

[...] construção de uma educação com base nos valores da democracia e da justiça social, para que a pré-escola – assim como a creche e a escola – se constitua lugar de exercício da cidadania plena, em que a participação de todos os envolvidos na relação pedagógica – profissionais, familiares e crianças – seja efetiva na construção do espaço público de educação democrático e justo. (AGOSTINHO, 2014, p.1130).

Agostinho (2014) afirma ainda que a proposta para construir um espaço público de educação democrático é a partir da abertura ao diálogo, “o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados e entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder [...]” (2014, p.1137), de maneira que professores e crianças pratiquem e exerçam a cidadania no dia-a-dia escolar.

Luís et al (2015), por sua vez, desenvolveram estratégias de escuta, a fim de compreender como as crianças de 3 a 6 anos de dois jardins de infância de Portugal participam do cotidiano escolar. Através da pesquisa, perceberam que é essencial para a qualidade da prática pedagógica a escuta ativa, o questionamento e o encorajamento ao diálogo, concluindo que “quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos” (LUÍS, et al 2015, p.538). Portanto, a participação das crianças no cotidiano escolar depende, grande parte, do professor estar planejado e atento para acompanhar e conhecer as crianças em suas mais diversas interações, seja com as múltiplas linguagens, seja com outras crianças e com ele, professor; além disso, de confiar nas capacidades das crianças de tomar decisões, de fazer boas escolhas, pensando no seu bem-estar e no do grupo.

Na abordagem educacional de Reggio Emilia, escutar as crianças ocupa a centralidade do trabalho pedagógico, uma escuta recíproca cheia de significados e interpretações. Rinaldi (2016) argumenta que “crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se

uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros – não apenas ao que precisamos aprender na escola, mas também ao que precisamos viver em nossas vidas” (RINALDI, 2016, p.237). As crianças têm ideias, sentimentos, opiniões, experiências e necessitam estar atentos para ouvi-las, e para que isso aconteça é preciso estar aberto ao diálogo, compreendendo suas singularidades. As crianças “sentem que, ao valorizarmos os seus pensamentos, nós as valorizamos como indivíduos únicos que estão dizendo algo importante; elas sentem o quanto são importantes para nós”. (RINALDI, 2016, p. 244). Ou seja, o professor que faz questão, que considera imprescindível e que encoraja e valoriza a participação das crianças nos rumos da composição e dinâmica da vida de grupo deve estar atento e disponível às necessidades e interesses das mesmas, de modo que, nesse exercício de escuta recíproca, identifique, valorize e problematize suas opiniões, suas vontades, suas necessidades, suas atitudes, através de práticas pedagógicas significativas pensadas a partir do que foi observado, escutado, dialogado com as crianças.

3.3.1. Participação e Aprendizagem

Aprender é participar, participar é aprender. (BROUGÈRE, 2012).

Brougère (2012) afirma que existem diferentes modalidades de participação. Primeiramente, a observação, na qual ficamos atentos aos outros enquanto realizam uma tarefa, para, posteriormente tentarmos fazê-la. “A observação não é simples recepção, mas a antecipação da participação” (BROUGÈRE, 2012, p.312). Portanto, a partir da observação, as crianças podem repetir, reproduzir, fazer com os outros, maneiras muito eficazes para aprenderem as práticas cotidianas. Outra modalidade de participação, segundo Brougère (2012), consiste em realizar tarefas mais simples, ou partes mais fáceis de uma tarefa maior, caminhando em direção à complexidade das tarefas, que vai aumentando conforme o progresso e o desejo em realizá-las.

Brougère (2012) afirma que a aprendizagem é o efeito da e a própria participação, e ainda, que a vida cotidiana é

[...] um espaço de aprendizagem pelo simples fato de se participar dela, mas as modalidades dessa participação têm um efeito sobre o seu potencial educativo. É necessário um engajamento na situação, e estas devem oferecer possibilidades reais

de participação, a começar pela observação (que ela se dê a ver). (BROUGÈRE, 2012, p.315).

As crianças são muito observadoras ao que acontece ao seu redor, ao que escutam, vêem, tocam, experimentam.... Refiro-me a esse fato, pois inúmeras vezes presenciei meus alunos e alunas reproduzindo falas e atitudes minhas, ou de outras crianças e de adultos com os quais convivem, em casa e na escola, me surpreendendo com a riqueza de detalhes. Cenas clássicas nesse sentido são as brincadeiras de faz de conta, em que representam a professora – brincadeira “de escolhinha” –, ou suas famílias – brincadeira “de casinha”, ou, em alguns casos, “de mamãe e filhinha”. Esse é um fato que mostra como as crianças estão imersas, atentas e ativas na vida cotidiana, interagindo com o ambiente e seus sujeitos e suas culturas, produzindo, grande parte, pela observação, instância fundamental de leitura do mundo, suas próprias culturas, suas próprias leituras de mundo.

Tomás e Gama (2011) também abordam a questão da participação como um processo, afirmando que é “gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (TOMÁS; GAMA, 2011, p.3). Deste modo, é preciso que professores e professoras oportunizem que as crianças colaborem ativamente na composição e na dinâmica da vida da escola, que experimentem convidar, estimular e valorizar a participação das crianças na sua docência, assim como, as crianças comecem a experimentar participar do cotidiano da vida escolar a partir do convite dos professores e professoras.

No documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (2009), os autores argumentam que

As práticas educativas que consideram a participação – nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, sensações, saberes, conhecimentos, interrogações e dúvidas respeitados e escutados – fazem emergir outras possibilidades de encaminhamento do processo pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 62).

Considero os projetos de trabalho a partir da abordagem das Linguagens geradoras um exemplo significativo de práticas educativas que valorizam a participação das crianças, pois parte do princípio da escuta, do diálogo, de conhecer a si mesmo, professora e professor, e as crianças com quem se trabalha, além de promover interações com as diversas linguagens, respeitando as crianças e valorizando seus saberes e estendendo-os pelo diálogo com o

patrimônio cultural da humanidade. Os projetos de trabalho fundamentados nas Linguagens geradoras são gerados em dois momentos distintos e complementares ao longo da produção da relação pedagógica, ou seja, da relação entre professor, alunos e conhecimento. O primeiro se dá quando da escolha dos conteúdos-linguagens pela professora, antes mesmo de conhecer seus alunos, baseada nos seus conhecimentos sobre as crianças daquela faixa etária, visando a composição da parte cheia do planejamento. Cheia de quê? Cheia do que faz sentido à professora, por tudo o que ela já estudou, praticou, refletiu ao longo de sua formação. “Cheia de professora, pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e essas continuarem a dialogar e a produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade” (JUNQUEIRA FILHO, 2013, p.21).

O segundo momento diz respeito à composição, em processo ao longo do período letivo e da produção da relação pedagógica, da parte vazia do planejamento. Mas vazia por que, de que, até quando? Junqueira Filho (2013) argumenta que é “vazia porque a professora também precisa de olhos e ouvidos livres, atentos, sensíveis para conhecer aquelas crianças além do que ela já conhece sobre crianças daquela faixa etária [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2013, p.24)

E segue argumentando:

A parte vazia é aquela que vai sendo preenchida dia a dia, a partir das leituras e articulações, das produções de sentido que vocês vão fazendo das interações de vocês com as crianças, das interações com as crianças, das interações das crianças com as diferentes, provocativas e desafiadoras linguagens sugeridas por vocês na parte cheia do planejamento. (JUNQUEIRA FILHO, 2013, p.59).

Ou seja, a parte vazia é, justamente, resultado desse trabalho de leitura intencional, atenta e atenciosa do professor sobre as interações das crianças com as linguagens da parte cheia do planejamento, para conhecer e identificar o que ele ainda não sabe sobre elas e “quer-porque-precisa saber” – ou seja, gerar dados sobre as crianças – para dar continuidade à elaboração do seu planejamento – diário, semanal, quinzenal, mensal. Nessa perspectiva, a geração dos dados *sobre* as crianças se dará tanto pela leitura do professor *sobre* as produções delas, quanto diretamente *pelas* crianças, ao serem consultadas, por exemplo, sobre o que escolheriam realizar num determinado período da rotina, ou o que gostariam de estudar, pesquisar no próximo projeto coletivo da turma, garantindo, em ambas as perspectivas de geração de dados, a participação efetiva das crianças naquilo que lhes diz respeito mais diretamente na composição e dinamicidade da vida cotidiana na escola de educação infantil.

Essa concepção de prática pedagógica exige do professor intencionalidade para escolher, propor, interagir, observar, mediar, significar o que as crianças produzem e, portanto, demonstram – seja por meio da fala, das brincadeiras, do olhar, de seus desenhos, pinturas, conflitos, silêncios –, demandando atenção e interpretação a todas as formas pelas quais as crianças manifestam suas vontades, necessidades, sentimentos. Trata-se, portanto, de um complexo processo de comunicação em que ambos os sujeitos participam efetiva e dinamicamente ao dialogarem consigo mesmos, uns com os outros e com o mundo.

Propor, convidar, incentivar e valorizar a participação das crianças não significa, portanto, apenas ouvi-las, mas poder dialogar, pensar e refletir juntos sobre qualquer que seja o assunto que está em questão a cada momento da produção da vida do grupo. É, além disso, colocar em prática as sugestões das crianças e avaliar também em conjunto as práticas dessas sugestões, como, por exemplo, pensar juntos sobre a melhor maneira de organizarem os materiais e o mobiliário da sala, de modo a torná-la funcional, prática e que possibilite a independência de seus usuários, e que também fique bonita, ou seja, de modo que articule da melhor maneira possível os critérios, interesses e pontos de vista das crianças e da professora. É importante que adultos e crianças aprendam que ao tomarem decisões em grupo, essas sejam respeitadas e continuamente avaliadas, para certificarem-se se, realmente, tomaram a decisão mais acertada, ou se ela precisa ser revista, por exemplo:

A participação também deve ser entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal de crianças e adolescentes, pois melhora o nível de autonomia, cria autonomia, promove o domínio de habilidades sociais e desenvolve suas capacidades de expressão de sentimentos e ideias. (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.23).

A participação das crianças na vida cotidiana da escola resulta, portanto, entre outras coisas, em desenvolver a autonomia das mesmas e em re-significar e reorganizar a docência, de maneira que, ao participar, as crianças opinem, intervenham, critiquem, avaliem, sugiram, enfim, expressem suas ideias, que podem ser diferentes das da professora e das demais crianças. Desta maneira, as práticas pedagógicas que levam em consideração e valorizam a participação das crianças no cotidiano, estão sujeitas ao inusitado, ao inesperado, ao imprevisível, e isso, a meu ver, é fundamental que seja, definitivamente, incorporado à docência, à relação pedagógica, ao planejamento, às didáticas, à avaliação. Enfim, valorizar o que as crianças pensam sobre os assuntos que lhes dizem respeito é essencial para tornar significativas suas aprendizagens e exercerem desde cedo a cidadania, e pode começar a ser

exercitado e vivido tanto na escolha de qual brinquedo levará para escola no dia definido para isso, como ao negociar com as outras crianças e ou com a professora algo que deseja, elaborando, apresentando e defendendo seus argumentos por exemplo.

3.4. Protagonismo, Protagonismo Infantil e Protagonismo Compartilhado

Autonomia. Independência. Participação. O que esses conceitos têm a ver com protagonismo e seus desdobramentos com o protagonismo infantil e o protagonismo compartilhado no dia a dia da escola de educação infantil? Vamos começar pela consulta ao dicionário sobre o conceito de protagonismo, para depois, a partir dele, compormos os conceitos de protagonismo infantil e protagonismo compartilhado no contexto da educação infantil.

Segundo o Dicionário Aurélio⁴, protagonista é a pessoa que ocupa o primeiro lugar em qualquer acontecimento. Já no Dicionário Houaiss (2001), protagonista, diz-se do ou o personagem mais importante do teatro grego clássico em torno do qual se constrói toda trama, também é o principal personagem de uma peça de teatro, de um livro, de um filme, uma telenovela, ou ainda, indivíduo que tem papel de destaque num acontecimento. Portanto, ser protagonista é ser o principal, seja em qual evento for. A vista disso, para desenvolver um pouco mais o conceito de protagonismo, irei recobrar o conceito de responsabilidade de Escaméz e Gil (2003), apresentado no item sobre autonomia. Segundo esses autores, a responsabilidade consiste em tomar as decisões da nossa vida, como decidir qual caminho iremos seguir e para onde devemos ir. Uma pessoa responsável, mesmo ponderando cuidadosamente para fazer suas escolhas, não sabe se o caminho escolhido será de sucesso, mas, pelo menos, as escolhas estarão de acordo com o respeito e a honestidade, “já que somos roteiristas e atores do projeto de nossa vida” (ESCAMÉZ E GIL, 2003, p.8) – ou, ao menos teoricamente, deveríamos ser. Isso pressupõe que ao sermos protagonistas da nossa vida, somos, efetivamente, responsáveis por ela. Agora, aplicando os significados atribuídos ao verbete dos dois dicionários, imaginemos o contexto – ou o cenário, já que estamos falando de teatro, cinema, literatura – da educação infantil, em que, para a produção da relação pedagógica, são indispensáveis os professores, os alunos e o conhecimento. Qual deles é ou

⁴ <https://dicionariodoaurelio.com/protagonista>

seria o/a protagonista? As crianças? Os professores? O conhecimento? Haveria apenas a possibilidade de um deles ser o/a protagonista dessa relação? Haveria outras possibilidades, como, por exemplo, a de que os três fossem protagonistas e compartilhassem equilibradamente o protagonismo nessa e dessa relação? Os estudos para esta pesquisa me possibilitaram tanto conhecer e questionar os significados atribuídos pelos dicionários a esse verbete, quanto a elaborar essas perguntas e as respostas para elas. Vamos a ela.

Primeiramente, vamos definir o que é protagonismo infantil, levando em conta que ele é exercido quando é cumprido o direito das crianças de participarem ativamente do que diz respeito às suas vidas. Na escola infantil, para que esse objetivo seja atingido, devem ser encorajadas a desenvolverem sua independência e autonomia, exercendo, dessa maneira, seu protagonismo, tanto no que diz respeito à sua própria vida, quanto no que diz respeito à vida do grupo do qual fazem parte.

Na abordagem educacional de Reggio Emilia, os professores entendem que “as crianças pequenas são protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento” (EDWARDS, 2016, p.155). Complementam esta ideia ao argumentarem que

As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte de um grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência. (EDWARDS, 2016, p.155)

Deste modo, ser protagonista pode ser interpretado como participar ativamente da vida do grupo do qual faz parte, contribuindo com seus conhecimentos de acordo com o seu nível de desenvolvimento, ou de consciência, como vimos na citação acima. Em se tratando da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, Edwards (2016) argumenta ainda que “os professores são igualmente protagonistas – participantes com crianças e pais em momentos singulares do tempo e da história” (EDWARDS, 2016, p.156). É importante mencionar que o papel do professor, na perspectiva reggiana, entre tantas atribuições, é possibilitar, no dia a dia da vida do grupo, situações de descoberta a partir dos interesses observados nas crianças, através da escuta atenta, sensível, estimulando o diálogo entre as crianças e com os professores, a (co) ação e a (co) construção de conhecimento pelas crianças, como menciona Edwards (2016). Portanto, podemos afirmar que crianças e professores são igualmente protagonistas na relação uns com os outros e com o conhecimento, mediador de suas relações interpessoais. À vista disso, propor, incentivar e valorizar a participação das crianças no

cotidiano escolar é compreendê-las como protagonistas das suas aprendizagens. É o que nos diz Fortunati (2016) quando argumenta que

O envolvimento ativo das crianças em seu processo de crescimento é realizado de forma completa somente quando os contextos que habitam contemplam o estabelecimento de condições favoráveis e a realização de boas práticas firmemente orientadas para colocá-las no centro das suas experiências, reconhecendo-as, efetivamente, como protagonistas de suas próprias ações e de seu próprio saber. (FORTUNATI, 2016, p.75).

Fortunati (2016) afirma ainda que para ocorrer o protagonismo das crianças é essencial que lhes seja oferecido confiança, oportunidades e tempo, sendo estes os principais ingredientes na busca pelo protagonismo ativo das mesmas: “confiança, nas habilidades e potencialidades construtivas das crianças; oportunidades, como investimento para a construção de uma ecologia geradora de experiências possíveis; e tempo, como capacidade de se sintonizar no tempo das crianças, sem invadi-lo com o seu próprio [...]” (FORTUNATI, 2016, p.21). A partir desses conceitos orientadores, adultos e crianças podem tornar suas relações equilibradas, de maneira que se reconheçam como protagonistas na e da relação pedagógica.

Tanto Fortunati (2016) quanto Edwards (2016) se referem a crianças e professores como protagonistas. Até aqui, temos a perspectiva de dois protagonistas na e da relação. Partindo do princípio que a participação provocada e valorizada das crianças, pela professora ou professor, na vida do grupo é uma forma delas exercerem o protagonismo, cai por terra a perspectiva de que há um único protagonista na relação. Isso implica que o professor, intencionalmente, reconhece as crianças como protagonistas fundamentais dessa relação, fundamentais, inclusive, para que ele também se reconheça protagonista nas suas interações com elas. Dessa maneira, deixa claro que o professor não se considera o elemento mais importante da relação pedagógica e passa a praticar a docência de outro jeito que não o que tradicionalmente temos visto e vivido – horizontal, de revezamento de protagonismos, em que apenas um dos elementos pode ser considerado como tal –; ao contrário, reconhece o seu protagonismo em relação direta ao protagonismo das crianças.

Mas e o terceiro elemento da relação pedagógica, o conhecimento? Qual o lugar dele nessa relação, no alinhamento com esses dois protagonistas, professores e alunos? Gaulke (2014) acredita que os conhecimentos presentes na relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil variam conforme os sujeitos que conhecem e o contexto em que vivem.

Segundo Junqueira Filho (2005), crianças e professores são objetos de conhecimento a serem conhecidos uns pelos outros, e a partir das “trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e o mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.29). Considerando esses princípios, posso dizer que a concepção de conhecimento escolhida para a fundamentação deste trabalho e da estruturação da relação pedagógica é a de que conhecimento é tudo aquilo que é vivenciado pelos sujeitos da relação pedagógica no dia a dia da escola e fora dela, a partir das trocas entre os sujeitos e objetos de conhecimento dessa relação. Nessa perspectiva, Junqueira Filho argumenta que

Por isso, tudo o que as crianças e professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, **é linguagem, é conhecimento**, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre ele, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças – música, dança, pintura, escultura, arquitetura, culinária, literatura, brincadeiras, jogos, oralidade, escrita, tsunamis, guerras, desertos, animais, florestas, montanhas, mares, céus, classificação, seriação, contagem, conflitos, atitudes, valores, regras, direitos, deveres ... (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.129, **grifo meu**).

Gaulke (2014) afirma que é possível que professores, alunos e conhecimento sejam protagonistas pela via do protagonismo compartilhado, o qual seria o exercício do próprio protagonismo em relação ao protagonismo das outras crianças da turma, da professora da turma, mediado pelos conhecimentos que pontuam essas relações, como, por exemplo, o que diz respeito às culturas de pares⁵ (conflitos, amizades, regras, segredos...) e o que diz respeito ao projeto político-pedagógico colocado em prática pela professora, manifestado pela sua prática docente.

O professor, ao evocar a participação das crianças, considera que seu papel na relação não é o centro das atenções e detentor do conhecimento, conseqüentemente, do poder, desarticulando qualquer hipótese de hierarquia entre os três elementos da relação pedagógica; ao contrário, convida, estimula, conta com a participação das crianças e a valoriza e, por isso mesmo, divide essa tarefa, esse poder, essa responsabilidade com as crianças, funcionando na relação a partir da lógica do (ou pela via do) protagonismo compartilhado, de acordo com Gaulke (2014). Dessa maneira, investir na produção de um vínculo de confiança e admiração com as crianças, planejar o trabalho de modo a oferecer uma multiplicidade e diversidade de

⁵ Sobre isso ver em Corsaro (2011)

oportunidades para que elas possam fazer escolhas e propor caminhos além dos pensados pela professora, é uma das maneiras de promover o protagonismo infantil e compartilhado.

Gaulke (2013) enfatiza que a relação professor-aluno-conhecimento na Educação Infantil, a partir do protagonismo compartilhado entre professor, crianças e o conhecimento “não acontece por acaso, porque é planejado, é intencional, estudado, provocado, desejado, a partir de princípios e práticas que incentivam e sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento” (GAULKE, 2013, p.33). E chama atenção também para o fato de que tornar-se professor pela via do protagonismo compartilhado não é tarefa fácil, pois necessita de sentido e determinação para promover e valorizar a participação das crianças e a compreensão de que se aprende com as crianças tanto quanto elas aprendem consigo. É tornar-se professor e professora de um jeito diferente do que vinha sendo – tenho vivido isso intensamente desde que comecei a prestar atenção nesse aspecto da minha docência –, sem saber ao certo como será esse outro jeito, se vai dar conta ou não, se vai gostar ou não, se vai se sentir seguro ou não. Penso que talvez não seja diferente com as crianças, ao serem convidadas a participarem e exercerem seu protagonismo junto à professora e ao conhecimento. Muito provavelmente,

[...] compreendem que a relação constituída as incentiva a falar, a expressar seus desagrados convocando respeito às diferenças, elas constataam que têm direito de falar, percebem a importância de falar e de exercer seu protagonismo na relação com o outro – professora, outras crianças –, o qual também está se apresentando como protagonista na relação, e, aos poucos, o fazem sem necessitar do incentivo direto do professor. (GAULKE, 2013, p. 87)

Na perspectiva do protagonismo compartilhado é preciso que o professor e as crianças “conversem, que prestem atenção um no outro, que façam escolhas, que proponham, que negociem...” (GAULKE, 2013, p.57). A parceria entre professor e crianças é importantíssima para a aprendizagem das crianças, pois através do compartilhamento de experiências e responsabilidades, afinidades e discordâncias, afetos e conflitos do cotidiano podem desenvolver suas potencialidades.

A prática pedagógica pela via do protagonismo compartilhado pressupõe, portanto, que crianças e professores vivam o cotidiano da escola de educação infantil ambos como protagonistas, compartilhando seus protagonismos também com o conhecimento, protagonista tanto quanto elas na relação pedagógica, pois as desafia à aprendizagem, a checarem suas hipóteses, a irem além do que já sabiam, a se darem conta de coisas que nunca imaginaram, a

desenvolver suas habilidades e competências, a conhecerem-se e ao mundo, descortinando novas perspectivas de ser, de vida, de mundo. Trata-se, portanto, de um grande e imprescindível interlocutor. Nessa perspectiva, o professor se percebe como um aprendiz, “envolvendo-se em um processo de questionamento, encontrando o mundo com a mesma curiosidade, interesse, espanto e assombro que as crianças a quem ensina” (HAWKINS, 2016, p.87). Ao professor carece se perceber tão aprendiz quanto às crianças, buscando sempre refletir e aprimorar seu protagonismo na relação com o protagonismo das crianças. Tenho investido muito nisso ao longo desse ano e meus esforços têm me trazido muitas alegrias e aos meus alunos e alunas.

4. TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM DINÂMICA FORMAÇÃO

Depois desse exercício de investigação e sistematização do marco teórico, me sinto com mais repertório e fundamentação para voltar à minha prática como professora e estagiária, mas não menos intranquila, uma vez que se trata da retomada de práticas e concepções que, por vezes, nem eu mesma me dava conta que tinha, mas bancava junto às crianças, talvez, naquele momento, me considerando o elemento mais importante da relação pedagógica. Se, ao longo do estágio, algumas concepções, valores e práticas foram sendo revistos pelas leituras, reflexões por escrito e conversas junto ao grupo de orientação, ao longo desta pesquisa, definido o tema, o recorte e a pergunta norteadora da investigação, as leituras se ampliaram e se aprofundaram, fazendo brotar argumentos que ora me ajudam a refletir mais carinhosamente sobre o jeito como eu vinha sendo professora à época e antes do estágio, bem como, de que maneira eu poderia me tornar uma professora diferente do que eu vinha sendo, partilhando o protagonismo com as crianças e com o conhecimento, numa perspectiva de relação horizontal com estes dois elementos da relação pedagógica, com responsabilidades distintas, mas não mais ou menos importantes do que as das crianças.

Dessa maneira, nesta pesquisa, para analisar a minha prática pedagógica no período do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, elaborei a seguinte pergunta, buscando, ao longo do trabalho, respondê-la a mim mesma: de que maneira eu, na condição de professora titular de um grupo de crianças de 4 a 5 anos, tenho me organizado – e me reorganizei e posso ainda me organizar, na continuidade da produção do meu jeito em prática de ser professora – para provocar e valorizar a participação das crianças na vida do grupo? Para tanto, selecionei momentos e situações da vida cotidiana da turma sob minha responsabilidade, os quais apresento a seguir, articulando meus relatos com o marco teórico estudado, a partir dos quais abordo os conceitos-chave do meu trabalho – autonomia, independência, participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado.

4.1 Contextualização da escola e dos sujeitos da pesquisa

O estágio, no primeiro semestre de 2016, foi realizado em uma instituição de Educação Infantil privada de Porto Alegre, na qual atuava e atuo como professora titular desde outubro de 2014. A escola funciona num prédio de três andares, construído

especialmente para atender a educação infantil, organizando-se, especialmente, da seguinte maneira: no andar térreo funciona a recepção, classe bebê (4 meses a 1 ano), nível I e IA (crianças de 1 a 2 anos), solarium, cozinha, refeitório e um pátio pequeno. No primeiro andar, funciona a sala da direção onde trabalham a diretora, gerente e coordenadora pedagógica da escola, as salas de aula do nível IV A (4 a 5 anos), Níveis II e IIA (2 a 3 anos) e Nível V (5 a 6 anos). O segundo andar possui mais três salas de aula, dos Níveis III, IIIA (3 a 4 anos), IV (4 a 5 anos) e um pátio maior com brinquedos de pátio de plástico (escorregadores, castelo e gira-gira). No último andar têm mais um pátio um pouco menor com duas casinhas de plástico e motocas, uma sala de atendimento utilizada pela psicóloga e uma sala de multiatividades onde ocorrem as aulas especializadas (música, educação física e inglês), reuniões com os pais para a socialização dos projetos realizados durante o semestre e demais eventos da escola envolvendo as crianças e as famílias. A escola atende em turno integral, das 7h30min às 19h, oferecendo também as opções de turno intermediário, das 10h às 19h, e meio turno, das 13h às 19h.

Durante o estágio, realizado no primeiro semestre de 2016, minha prática deu-se em uma turma de nível IV⁶, com um grupo de 13 crianças com idades entre 4 e 5 anos, sendo 7 meninas e 6 meninos. Entre as 13 crianças, 12 fazem parte do turno integral ou intermediário e uma no turno da tarde. As crianças são recepcionadas pela manhã pela educadora assistente (termo utilizado na escola para nomear a auxiliar de turma, formada no curso de Educadora Assistente promovido pelo SENAC Comunidade) a qual também nos auxilia no turno da tarde, pois seu horário estende-se até às 17h30min.

4.2 O livro “A gente pode/A gente não pode” – regras e combinações do grupo

Assumi o grupo do nível IV em fevereiro de 2016, antes de iniciar o estágio quando começamos a nos conhecer e a fazer nossas primeiras combinações enquanto grupo. Assim, propus na roda de conversa dialogar sobre o que poderíamos fazer ou não na escola a partir da leitura do livro “A gente pode/A gente não pode” de Anna Claudia Ramos e Ana Raquel (2003). Antes mesmo de estudar mais sistematicamente sobre a possibilidade de participação das crianças no cotidiano da escola, já acreditava que elas deveriam se envolver na elaboração

⁶ Eu continuo como professora dessa turma neste segundo semestre de 2016.

das regras e combinados, compreendendo-as e, conseqüentemente, cumprindo-as mais facilmente por terem sido criadas por elas mesmas.

A história “A gente pode/A gente não pode” foi escrita a partir de diálogos da autora com crianças de 3 e 4 anos. Portanto, apresentei o livro para as crianças na roda de conversa com o propósito de conversarmos sobre as regras e os combinados que regeriam a vida do nosso grupo. Baseado no conteúdo do livro, conversamos longamente e estruturamos as regras e combinados em conjunto, principalmente a partir dos conflitos que vinham pontuando com frequência as relações das crianças entre si e das crianças comigo, sua professora.

Abaixo, uma das primeiras anotações do meu caderno de registros deste ano, referente a essa roda de conversa:

Hora do conto: “A gente pode/A gente não pode aos 3 e 4 anos”, de Anna Claudia Ramos e Ana Raquel (DCL, 2003)

Conversa sobre o que podemos fazer na escola/na sala de aula.

- O que podemos fazer na escola?

Rodrigo – Pedir com licença/Brincar

Laura – Correr no pátio

Isadora – Brincar de viagem

Sofia – Tomar água

Gabriel não quis falar

Lara – Jogar bola no pátio

Joana – Desenhar

Caio – Fazer rodinha

Martin – Diversão

- O que não podemos fazer na escola?

Rodrigo – Dar bolada na cara

Laura – Bater nos outros/Puxar cabelo

Isadora – Colocar pasta sozinha*

Maria Eduarda – Jogar todos os brinquedos

Lara – Tomar remédio sozinha

Joana – Correr na sala.

*Expliquei que podem sim, que irei mostrar a quantidade mais correta e eles irão colocar sozinhos." (Caderno de registros, 22/02/2016)

Meus alunos e alunas vivenciam desde bebês a rotina escolar, muitos deles, desde o final da licença maternidade das mães, e em período integral. Dentre essas treze crianças, seis frequentam esta escola desde bebês, e as outras sete já frequentaram outras instituições de Educação Infantil. Trago este dado, pois as falas das crianças demonstram a apropriação que elas possuem das regras da escola, evidenciadas nas falas do que não podem fazer: “*bater nos outros; puxar cabelo; correr na sala; jogar todos os brinquedos; dar bolada na cara*”. Em

relação à fala da Laura, sobre puxar cabelo, por exemplo, não era algo que acontecia no grupo, mas evidencia que em algum momento da vida escolar dela, muito provavelmente, isso foi algo significativo e entende que não é uma atitude correta a ser feita.

É importante esclarecer que, referente à fala da Isadora, de que não poderiam colocar creme dental sozinhos na escova, combinamos que iriam, sim, colocar. Naquele mesmo dia, após o jantar, pedi que buscassem suas *nécessaires* e se organizassem para escovar os dentes, explicando que os dentistas recomendam colocar “até um grão de arroz” de creme dental, pois, se colocar muito, ao invés de ajudar nossos dentes, poderá prejudicá-los. Desde então, as crianças se organizam com independência para este momento, sendo necessário lembrá-las, vez ou outra, de alguma das ações que envolvem escovar os dentes, como, por exemplo, fechar a torneira enquanto fazem a escovação e guardar a *nécessaire* de volta na mochila.

Escovar os dentes é uma tarefa cotidiana que, nesta escola, pelo menos, é realizada depois do almoço e do jantar, e uma das tarefas necessárias para desenvolver a independência e a autonomia das crianças, pois implica diversas ações, tais como: buscar a *nécessaire* na mochila, retirar o protetor da escova, abrir o creme dental, colocar a quantidade adequada na escova, ir ao banheiro, abrir e fechar a torneira, escovar todos os dentes, enxaguar e limpar a boca, e, por fim, organizar os materiais da mesma forma em que os encontrou e guardá-los novamente na mochila. A partir da nossa combinação, as crianças passaram a mostrar para mim o quanto colocavam de creme dental: “*Olha profe, coloquei bem pouquinho!*”, “*Assim tá bom, né?*”, ou ainda avisavam sobre um colega: “*Profe, ele colocou muita pasta! Não precisa tudo isso, né?*”. Penso que estas falas demonstram a preocupação que as crianças possuíam em fazer o correto, de acordo com as nossas combinações sobre a maneira correta de vivenciar esse hábito de higiene e saúde, demonstrando imensa felicidade ao serem reconhecidas através dos elogios. A essa altura desse estudo, considero importante perguntar, a mim mesma: essas tarefas todas, envolvendo a escovação dos dentes, desenvolvem a independência e ou a autonomia das crianças? Respondo com segurança: por um lado, refere-se à independência, se pensarmos na sequência de ações que implica escovar os dentes e que as crianças conseguem realizar sozinhas. Por outro, tem a ver também com a autonomia, pois trata-se também de um julgamento que precede o ato da escovação em si, uma vez que as crianças, mesmo sabendo que o certo é escovar os dentes, por uma questão de higiene e saúde da boca, podem escolher não fazer o que é certo e esquivar-se dessa tarefa; da mesma maneira, no que diz respeito a quantidade correta de creme dental que precisa ser colocada na escova, ou seja, elas já sabem qual é a quantidade certa, mas, mesmo assim, está a critério

delas fazer o que é certo ou colocar uma quantidade maior. O mesmo em relação a fechar a torneira enquanto realizam a escovação.

Retomando a história, quanto ao que podem fazer na escola, as crianças apresentaram seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar e, provavelmente, fora da escola também: “*pedir com licença, brincar; correr no pátio; brincar de viagem; tomar água; jogar bola no pátio; desenhar; fazer rodinha e diversão*”. Essas hipóteses e afirmações sobre o que é certo e sobre o que é esperado que se faça para o bem da vida em comum, provavelmente, foram feitas em outros momentos da trajetória das crianças até o presente momento, e, a partir do que trouxeram, conversamos sobre o que seria importante combinarmos para a melhor convivência no nosso grupo. Dentre nossas combinações, decidimos que:

- Toda vez que se envolvessem num conflito, iriam, num primeiro momento e tentativa, conversar com os colegas e, caso não conseguissem, pediriam ajuda para as professoras;

Durante um tempo, o auxílio das professoras foi necessário, pois, frequentemente, as crianças se desentendiam por querer os mesmos jogos e brinquedos ou por não conseguirem entrar em acordo quanto aos encaminhamentos das brincadeiras, como decidir quem desempenhará um determinado personagem, reagindo fisicamente ou através de gritos e choros. Dessa forma, foi preciso combinar que, quando houvesse algum desentendimento, iriam conversar e tentar resolver; caso não conseguissem, pediriam auxílio para que as professoras pudessem mediar a conversa e tentar fazê-los chegar a um entendimento em relação ao conflito.

- Após utilizar os brinquedos, jogos e materiais, deveriam guardá-los no lugar de onde foram tirados;

Isso porque, constantemente, as crianças pegavam um brinquedo, jogo ou material e, ao terminarem o que pretendiam com eles, os deixavam espalhados pela sala, buscando outros e depois outros. Assim, necessitamos combinar que, antes de buscar um novo jogo ou brinquedo, deveriam guardar o anterior e colocá-lo no lugar de onde foi tirado, mantendo-os organizados para que estivessem disponíveis caso algum colega os desejasse.

- Todos devem cuidar dos materiais, jogos e brinquedos da sala;

Por vezes, apareciam brinquedos quebrados, jogos faltando peças, o que, conseqüentemente, dificultava e, até mesmo, impossibilitava algumas brincadeiras. Combinamos, então, que todos deveriam cuidar do acervo da nossa sala, implicando, dentre outras coisas, na combinação anterior de guardá-los em seu local de origem após o uso, além de não jogar os brinquedos no chão, na parede ou no teto, para que estes não quebrassem e nem machucassem algum colega.

- A sala não é lugar de correr. Decidimos que isso não seria adequado realmente, pois nossa sala é pequena e podem se machucar ao bater em algum obstáculo, ou se machucar e machucar alguém, caso trombassem um com o outro, enquanto se está correndo;

Correr na sala acontecia, seguidamente, durante as brincadeiras de faz de conta, em perseguições entre heróis e bandidos, heróis contra heróis, resgate de princesas e entre tantas outras brincadeiras inventadas pelas crianças. Porém, foi preciso combinar que não corressem, pois, além da sala ser pequena, havia colegas em outras brincadeiras, ou com algum jogo ou brinquedos no chão, ou usando a mesa para fazer desenhos ou construções com jogos. Enfim, qualquer uma dessas situações seria prejudicada pela correria, uma vez que, frequentemente, ao tropeçarem, desmontavam as construções que estavam sendo feitas, além do risco de se machucarem com os obstáculos pelo caminho (mesas, cadeiras, jogos, colegas, etc).

Essas foram algumas das combinações que surgiram das conversas e dos encaminhamentos que fizemos na roda de conversa, a partir da história “A gente pode/A gente não pode”. Convém explicar que a roda de conversa é uma prática adotada diariamente por mim desde o início de minha trajetória como professora, por este motivo, não foi escolhida como objeto de análise neste trabalho, uma vez que, neste estudo, foco as experiências específicas do estágio curricular do curso de Pedagogia. Contudo, considero importante apresentar o significado dessa prática para mim e para as crianças, pois trata-se de um momento importante da nossa rotina, no qual expressamos e compartilhamos ideias, opiniões, experiências; exercitamos a escuta e as regras de funcionamento da roda, como a inscrição para falar, se transformando num momento rico e intenso, por vezes, muito divertido, de trocas de conhecimentos, histórias e compartilhamento do nosso protagonismo.

Ao escrever o documento Caminhada do Grupo, durante o estágio, me remeto a este momento da seguinte maneira:

A roda de conversa é um momento importante da nossa rotina, na qual as crianças contam suas novidades, falam sobre o que sabem e o que gostariam de saber sobre o projeto, ouvem histórias, brincamos, fazemos combinações, além de, nessa hora, vemos quem está e quem não está. [...] Na roda de conversa temos um combinado muito importante, que é que, para podermos conversar, precisamos ouvir e esperar a nossa vez para falar. Estes combinados são lembrados diariamente, pois a vontade de falar e se expressar são mais fortes do que aguardar. (Relatório Final de Estágio, 2016, p. 64)

Concordo com Bombassaro (2010) quando afirma que o encontro na roda “envolve partilha de narrativas, experiências, culturas pela diversidade dos que dela participam e dos diálogos produzidos neste encontro, tanto verbais quanto não verbais” (BOMBASSARO, 2010, p.34). Todos os dias realizamos a roda de conversa e cada dia a roda é diferente, mesmo que alguns assuntos e combinações voltem a pauta, pois as crianças apresentam um novo olhar, um novo fato, outras contribuições sobre as mesmas coisas. Bombassaro (2010) argumenta ainda que participar da roda é um momento fundamental “para conhecer a si mesmo, o outro, a professora e o mundo, cada um, e todas as suas possibilidades de interlocução” (BOMBASSARO, 2010, p.34). Através da roda de conversa, nos conhecemos e nos constituímos um pouco mais enquanto grupo, por isso, é importante enfatizar, que a viabilização das regras e combinados, entre outras propostas que serão exploradas neste trabalho, tiveram sua origem a partir de diálogos na nossa roda de conversa.

Voltando às nossas combinações, houve outro momento significativo que merece ser mencionado. No início de março, começo do ano letivo e de verão intenso, foi a vez de conversarmos e combinarmos a respeito do uso e da economia de energia, relativos aos equipamentos eletrodomésticos que dispúnhamos na sala, como o ar condicionado e o ventilador. Chamei a atenção das crianças no sentido de que, para utilizarmos o ar condicionado, a janela e a porta da sala necessitavam estar fechadas, no entanto, frequentemente, ao irem ao banheiro, deixavam as portas abertas (a da sala e a do banheiro). Outro aspecto relevante nesse sentido é que o banheiro fica fora da sala e possui sensor de movimento para que a luz se acenda, então, ao deixar a porta do banheiro aberta, qualquer pessoa que passe no corredor faz com que a luz acenda. Além disso, as crianças esqueciam constantemente de dar a descarga ao usar o vaso sanitário e também de fechar a torneira após lavarem as mãos. Pensando nisso, após conversarmos na roda sobre esses aspectos e elaborarmos nossas combinações, propus que desenhassem os interruptores (do ventilador e

da lâmpada) da nossa sala e também as portas, janela, descarga e pia, com os quais deveríamos nos preocupar em cuidar. Assim, cada uma escolheu um desses elementos para desenhar e os colamos sobre ou ao lado dos respectivos elementos para que pudéssemos lembrar que:

- Se o ar condicionado estiver ligado, as janelas e portas devem ficar fechadas;
- A torneira deve ser fechada após o uso, a fim de economizar água;
- A descarga deve ser acionada toda vez que o vaso sanitário for usado;
- Devemos desligar os ventiladores e a luz ao sairmos da sala;



Figura 1 - Marcadores: Porta e interruptor da luz. Foto: Arquivo Pessoal.



Figura 2 – Interruptor do ventilador. Foto: Arquivo Pessoal.



Figura 3 – Interruptor do ventilador. Foto: Arquivo Pessoal.

Criar esses desenhos foi uma forma de convidar as crianças a registrarem numa outra linguagem nossas combinações, criadas, originalmente, pela linguagem verbal oral, nas nossas conversas em roda. Acreditava ser muito abstrato para as crianças lidarem cotidianamente com essas combinações apenas pela lembrança das nossas conversas em roda. Naquele momento, ainda não pensava nos conceitos-chave deste trabalho. Aquela época, início de março, e antes de iniciar os estudos para essa pesquisa, autonomia e independência, principalmente, eram, no meu entendimento, conceitos que se confundiam cotidianamente. Agora percebo que, a partir de um pedido meu para que as crianças ilustrassem algumas de nossas combinações, oportuneizei tanto a participação das crianças de algo da vida em comum daquele grupo, quanto o exercício da sua independência, ao contribuir para que soubessem onde estavam e para que servissem os interruptores, com o intuito de que operassem na lógica de fazer por si sós e também de fazer o certo – que tem a ver com o princípio da autonomia –, ou seja, que ligassem e desligassem as luzes e ventiladores da sala e do banheiro, bem como, dessem descarga e lavassem as mãos, após usar o vaso sanitário, sem necessitar tanto do meu auxílio, como era prática antes das nossas conversas a esse respeito. De acordo com o marco teórico estudado, propicieei também o desenvolvimento da autonomia das crianças, ao compartilharmos a responsabilidade de cuidar da nossa sala e do meio ambiente, ficando ambos, crianças e professora, incumbidos de, quando acharmos necessário, ligarmos e desligarmos as luzes e o ventilador, bem como, fechar a janela se estiver entrando muito vento, o que acaba atrapalhando a brincadeira, ou se estiver ficando frio. A partir do exercício de conversar, definir, elaborar, registrar e praticar essas combinações, ficou evidente que os conceitos de autonomia e independência estão muito próximos e articulados um ao outro. A essa altura, poderíamos dizer, tomando como exemplo nossas últimas combinações, que independência tem a ver com realizar sozinhas as ações relativas a seu bem estar e autonomia com a capacidade de ponderar sobre o que é melhor para si, para o grupo e para a natureza, ou seja, tomar decisões, como sentir frio e decidir fechar a janela; sentir calor e fechar a janela e a porta da sala para ligar o ar condicionado.

4.3. "*Profe, posso isso, aquilo, aquilo outro?*" – uma protagonista, vários coadjuvantes

Desde o início do ano letivo, em fevereiro de 2016, uma das coisas que me incomodavam era o fato das crianças me perguntarem o tempo todo coisas do tipo: "*Posso ir*

ao banheiro?”, “Posso desenhar?”, “Posso pegar tal brinquedo?” Como se a sala e os materiais fossem meus e não nossos. E será que não eram apenas meus mesmo? Precisavam mesmo pedir? Pelo ponto de vista das crianças, provavelmente, deviam ser meus sim e precisavam pedir sim; suas consultas repetidas indicavam isso. Seria isso mesmo? Elas deixavam suas casas e iam para uma escola e para uma sala onde as esperava uma professora. A sala devia ser dela, da professora, e elas, as crianças, as visitas, muito bem vindas, claro, mas a sala devia ser da professora. Até prova em contrário. Como fazer com que soubessem que também era delas? Diante disto, passei a refletir sobre minhas atitudes em relação às crianças e também me colocar no lugar delas. Como elas viam a nossa relação? Que leituras faziam sobre aquele lugar, aquela rotina, sobre mim, sobre elas...? Precisava reverter esta situação, pois me inquietava profundamente o fato de estar ou ser colocada no centro da relação e ser consultada e cobrada quase o tempo todo sobre permitir ou não algumas coisas que tinham a ver com a vida imediata das crianças naquele lugar, reforçando a lógica de um único protagonista rodeado de vários coadjuvantes no exercício e funcionamento de uma relação.

Em uma das nossas rodas de conversa, propus como uma das pautas falarmos sobre a necessidade ou não delas terem que me perguntar o tempo todo se poderiam ir ao banheiro, desenhar, pegar brinquedos e o que poderíamos fazer para mudarmos isso. Juntos, chegamos a conclusão que não eram necessários tais pedidos. Combinamos, por exemplo, que não precisariam pedir para ir ao banheiro; quando necessitassem, era só ir, porém, combinamos que seria importante avisar a professora e os amigos com os quais estão brincando para que não precisássemos procurá-lo ou procurá-la, já que saberíamos onde estava. Nessa nova perspectiva, trocamos o “*Profe, posso ir ao banheiro?*” por “*Profe, eu vou fazer xixi/cocô*”. Em relação às perguntas: “*Posso desenhar?*” e “*Profe, me dá um folha?*” a solução que encontramos foi através da reorganização dos materiais para desenhar (lápiz, hidrocor, giz de cera, folhas de ofício), colocando-os na estante de forma que ficassem em uma altura proporcional a das crianças. Esses materiais sempre estiveram disponíveis, porém, não acessíveis às crianças, principalmente as folhas de ofício, que ficavam fora do seu alcance, numa parte mais alta da estante. Quem decidiu que elas deveriam ficar tão alto? Eu, claro. Isso fazia com que elas precisassem de mim para ter acesso a elas. Por que eu não havia pensado nisso antes? Por que eu escolhi isso? Fui eu quem criou, com a minha escolha, a necessidade de me consultarem, de precisarem de mim para realizarem algo tão cotidiano como desenhar. Que armadilha criei para mim mesma. Ao decidirmos sobre a interação com

essas coisas tão do nosso dia a dia de outra maneira, as crianças passaram a exercitar muito mais tanto sua independência quanto sua autonomia, pois agora cabia-lhes avaliar e decidir quando (em relação as idas ao banheiro) e o que irão realizar nos momentos de livre escolha de atividades (desenho, pintura, recorte e colagem, leitura de livros, jogos, brinquedos e brincadeiras...), sem necessitarem me consultar se podem ou não e, além disso, pegarem, elas mesmas, os materiais para as suas produções, pois, a partir de então, eles passaram a ficar ao alcance das crianças.

Diante disso, passei a refletir sobre algumas de minhas atitudes e também das crianças, me questionando sobre quais eram meus objetivos, afinal, se eu desejava que as crianças fossem autônomas e independentes e que não precisassem ficar o tempo todo me perguntando o que poderiam ou não fazer ou o contrário disso? Comecei a me dar conta que eu reproduzia atitudes de centralização e de controle – que estavam naturalizadas na minha versão de professora naquele momento – e ficava muito chateada com isso, ao mesmo tempo que não conseguia evitá-las; quando me dava conta, já as tinha manifestado. Por que estava fazendo aquilo? Quais eram meus argumentos? Quais eram os autores que fundamentavam esse meu jeito, ao que tudo indica, centralizador, reconhecido e reproduzido também pelas crianças? Por que deveria ser o centro – “a” protagonista – ao redor de quem as crianças orbitavam – como coadjuvantes – fazendo consultas e aguardando respostas o tempo todo para se organizarem, exclusivamente, a partir das minhas decisões? Por que elas não poderiam desenhar quando tivessem vontade nos momentos em que havia garantido a elas, por decisão exclusivamente minha, que cada um escolhesse o que queria fazer? Por que deveriam me perguntar se podiam ir ao banheiro? Essas perguntas que me colocavam contra a parede foram surgindo ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica e foram me possibilitando perceber que havia um equívoco, uma contradição entre o que eu pensava sobre crianças, entre minha concepção de criança – de que eram autônomas, independentes, capazes, protagonistas – e minhas atitudes como professora junto a elas –, me colocando no centro e no alto na relação pedagógica, outorgando-lhes, a elas e ao conhecimento, o lugar de coadjuvantes, orbitando num segundo e terceiro plano da relação.

Borges e Flores (2016), em artigo intitulado “Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil”, ajudaram-me a refletir ao dizerem que,

Ao pensar o papel dos espaços na escola infantil, considera-se importante a descentralização da figura da professora a fim de ampliar as competências das crianças. Ao favorecer a independência da sua figura, a professora tem no espaço um parceiro, na medida em que este a auxilia, favorecendo as interações criança-criança, criança-educador e criança-objeto e permitindo a cada um explorar o ambiente sem que a professora esteja próxima durante todo o tempo. (BORGES; FLORES, 2016, p.170).

Ao repensar a organização dos materiais pela sala, o espaço tornou-se um parceiro na minha prática pedagógica, pois passou a colaborar com o exercício da autonomia e da independência das crianças, propiciando que elas pudessem escolher o que queriam fazer sem necessitar me perguntar se podiam ou não e, além disso, pegarem, elas mesmas, os materiais que necessitavam para realizar suas produções.

4.4. Calendário: Da falta de argumentos ao compartilhamento de protagonismos

Fazer uso do calendário com as crianças foi uma opção minha desde o ano passado – 2015 – nesta escola, quando fui professora de uma turma de nível IV (4 a 5 anos), como forma de mostrar às crianças a organização do tempo através do espaço e das situações cotidianas. A cada dia, em nossa roda de conversa, marcávamos e ainda marcamos o calendário, a fim de organizar e de nos situar quanto aos acontecimentos e eventos relativos à vida do grupo, como aulas especializadas, aniversários e saídas de campo. A princípio, pensei que para meus alunos e alunas de 4 a 5 anos o uso de cores diferentes para cada dia os ajudaria a identificar melhor as atividades que teríamos a cada dia na escola. Dessa maneira, escolhi com as crianças as cores que poderíamos identificar cada dia da semana, ficando decidido que:

- Segunda-feira – Dia dos objetos de casa – azul;
- Terça-feira – Aula especializada de Educação Física – amarelo;
- Quarta-feira – Aula especializada de Música – rosa;
- Quinta-feira – Dia do Ipad – laranja;
- Sexta-feira – Aula especializada de Inglês – verde;
- Sábados e domingos – Dias de ficar em casa – vermelho.

Nesse modelo de calendário, as crianças não participaram da maior parte de sua concepção e construção, pois o modelo já estava posto e escolhido por mim, apenas me ajudaram a definir as cores para identificar cada dia da semana, partindo do princípio que, desta maneira, seria mais fácil lembrarem-se das atividades. Utilizamos este modelo de calendário até alguns dias depois da visita do professor Gabriel Junqueira Filho, orientador de estágio, a nossa sala de aula. Digo “até uns dias depois da visita” porque, naquela mesma semana, em nossa reunião semanal de estágio, surgiram inúmeros questionamentos da parte do professor-orientador: Para quem é o calendário? Para a organização das professoras ou das crianças? Haveria outra forma de apresentar o calendário às crianças? Por que o uso de números? As crianças, ao menos estas crianças de 4 a 5 anos, já construíram o conceito de número até 30 para poder lidar com os números entendendo o que eles significam no calendário? Por que o uso de tantas cores? Qual a participação das crianças na construção deste calendário? Por que ele possui esta estrutura?



Figura 4 - Calendário original, concebido exclusivamente por mim. Foto: Arquivo Pessoal.

Não possuía resposta para todas aquelas perguntas, pois, até então, não havia pensado em um calendário que não tivesse números, e nem refletido sobre o fato de que o calendário

que utilizava tivesse mais utilidade para mim do que para as crianças. Gaulke (2014) auxiliou-me a repensar sobre o fato de que

Relações baseadas em uma concepção de conhecimento acabado, estático, cristalizado, absoluto, por exemplo, podem levar a uma relação de transmissão na qual a participação do aluno reduz-se a de expectador passivo e não de sujeito crítico, questionador e produtor de conhecimento; já a perspectiva de produção e/ou de construção de conhecimento, se colocada em prática, pode levar a uma relação de protagonismo compartilhado e produção coletiva de conhecimento entre professor e alunos. (GAULKE, 2014, p. 45).

Desta maneira, ao utilizar esse modelo de calendário, a participação das crianças se reduziu a de expectadoras, pois era um instrumento que lhes foi apresentado pronto, portanto, sem possibilidades de intervenção e criação das crianças, reduzida a escolha das cores para a identificação dos dias da semana e a marcação dos dias com um X, ambos indicados por mim. Já no momento em que levei o novo calendário, resultado do impacto, depois de termos nos surpreendido e respondido ou não termos tido resposta, no grupo de estágio, para cada uma das perguntas do nosso professor-orientador, tanto eu quanto as crianças compusemos, em conjunto, a nova versão gráfica para ele e, juntos, fomos aprendendo a utilizá-lo, nos adaptando às mudanças e estabelecendo uma nova relação com algo que fazia parte desde sempre do nosso dia a dia. Na sexta-feira de tarde⁷, pós-encontro de estágio e reflexões a respeito do calendário, estava determinada que iríamos mudá-lo ainda naquele dia. Uma vez na escola, enquanto as crianças participavam da aula especializada de inglês, providenciei uma folha A3 branca apenas com os quadrados referentes aos dias e semanas, e retirei da parede o calendário que vínhamos utilizando, pensando que seria melhor para não confundilas ao propor o nosso novo calendário que, desta vez, precisaria da participação delas para se completar, para acabar de ser criado e posto em funcionamento de um jeito que fosse compreendido e fizesse sentido a elas.

Na roda de conversa, apresentei nosso novo calendário a fim de fazermos algumas combinações para começarmos a utilizá-lo, tais como escolher as cores que representariam cada dia da semana e o fim de semana. Até então, vinha utilizando as expressões “dias de escola” e “dias de casa”, porém, ao reler o livro “A paixão de conhecer o mundo”, de Madalena Freire (2007), mudei, por considerar mais apropriadas as expressões utilizadas por

⁷ Além de estagiária era funcionária da escola, por isso, trabalhei nas sextas-feiras, dia em que não há prática de estágio, apenas grupo de supervisão na faculdade.

ela – “dias que têm escola” e “dias em que não têm escola”. Além de escolhermos as cores para os dias que têm escola e para os que não têm, tinha como pauta da roda escolher também símbolos para representar os dias da semana, com a intenção de identificar o que era mais significativo para as crianças em cada dia na escola.

Ao apresentar o novo modelo de calendário, entreolharam-se, semblantes curiosos e começaram com uma enxurrada de perguntas: “*como é que a gente vai fazer?*”, “*e os números?*”, “*e as cores?*”, “*por que tem só quadrados?*”. Respondi fazendo-lhes novas perguntas: “*como vocês acham que podemos fazer?*”, “*o que podemos colocar aqui?*”. Foram apropriando-se das ideias ao respondê-las: “*a gente pode desenhar!*”, “*o calendário da minha casa tem número*”, “*o nosso vai ser diferente*”. Através de votação, escolhemos as cores que iriam representar os dias da semana e os finais de semana, ficando decidido que os “dias que têm escola” seriam identificados unicamente com azul e os que não têm, com vermelho. Simplificamos e trocamos as seis cores do calendário original por duas apenas, nesta nova versão.

No dia a dia, utilizamos diferentes símbolos para representar palavras, sentimentos, ideias e ideais, como o coração simbolizando o amor, a Cruz-pé-de-galinha como símbolo da paz e amor, entre tantos outros que fazem parte e organizam nosso cotidiano, como placas e sinais de trânsito, signos do zodíaco, etc. Desta maneira, propus às crianças que pensassem sobre o que poderíamos desenhar para identificar cada um dos “dias que têm escola” para, por exemplo, lembrarmos dos compromissos fixos que tínhamos em cada um deles, como Dia do brinquedo, de Educação Física, aula de Música, Ipad e aula de Inglês. O dia para o qual mais surgiram ideias foi o Dia do brinquedo (segunda-feira), pois cada um desejava desenhar o seu brinquedo preferido. Dessa maneira, precisei intervir e sugeri que desenhássemos dois brinquedos e para isso necessitaríamos fazer votação. Para cada brinquedo que foi citado, pedi que levantassem a mão aqueles que desejavam que fosse representado no nosso calendário, ficando decidido pelo grupo que desenharia um carro e um urso de pelúcia. No dia da Educação Física (terça-feira), imediatamente aceitaram a ideia de uma colega de desenhar um tênis, pois vir de tênis nesse dia é um combinado com a professora de Educação Física e todos o cumprem. Houve consenso, também, na escolha do símbolo para a aula de Música (quarta-feira), sendo escolhido um violão para representá-la. Quanto ao Ipad, afirmaram ser muito fácil escolher: “*Profe, o Ipad é muito fácil né, é só desenhar ele mesmo!*”. Já para escolhermos o símbolo para as aulas de Inglês (sexta-feira), surgiram várias ideias, como desenhar a professora, escrever o nome das cores em inglês, entre outras, até que surgiu uma

idéia que conquistou a todos: *“Profe, eu tenho uma ideia! Desenha uma boca falando Bye bye!”*, consultamos os colegas e ficou escolhida a boca falando *Bye bye* para representar o dia de inglês. Por estarmos nos apropriando desse novo formato de calendário, pensei que se eu mesma fizesse os desenhos, neste primeiro momento, para ilustrar os símbolos que escolhemos, ficaria mais visível para as crianças a ideia de criar símbolos para nos lembrarmos dos nossos compromissos. Pensei que seria uma forma de mostrar que o calendário não era só para marcarmos com um “X” o “dia de hoje”, modo pelo qual marcávamos o primeiro calendário, feito por mim, mas que poderíamos criar outros símbolos para nos lembrarmos de eventos, aniversários, até mesmo, poderíamos registrar os dias de sol, chuva, entre outras atividades do dia a dia. Hoje, em decorrência dos estudos para este trabalho de conclusão de curso, já repenso minha atitude, talvez ainda impulsiva naquele momento, talvez ainda sob efeito das marcas da minha docência aquela época. Hoje, penso que estaria mais segura para sugerir que as crianças desenhassem elas mesmas nos símbolos para representarem cada um dos dias da semana, exercendo meu protagonismo mais na condição de organizadora da situação do que de executora dos diferentes aspectos de composição do calendário.

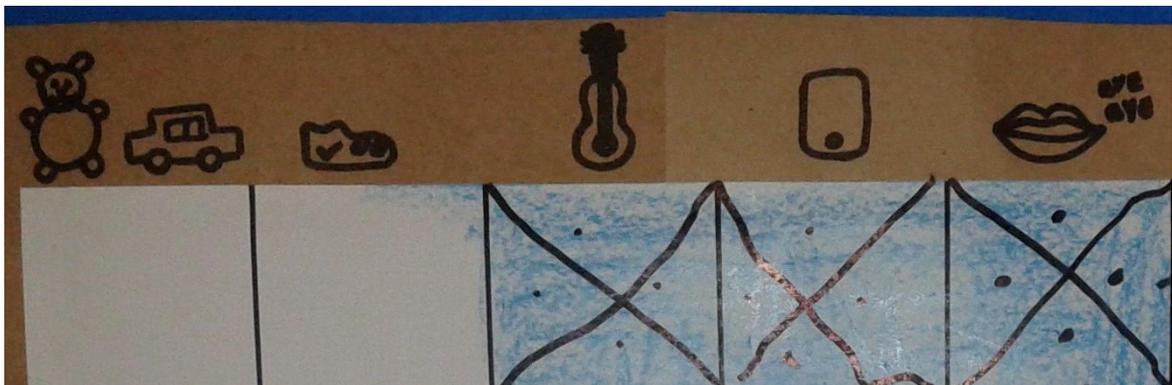


Figura 5 – Calendário – “Dias que tem escola”. Foto: Arquivo Pessoal

O novo calendário é resultado de um estimulante e divertido exercício de protagonismo compartilhado, no qual eu e as crianças nos aproximamos juntos deste novo instrumento de organização do nosso tempo. Esse novo formato de calendário fez com que as crianças, verdadeiramente, se apropriassem da estrutura de organização do tempo por meio da organização do espaço. Inúmeras vezes, presenciei as crianças conversando entre si sobre os dias e marcas feitas por elas e os colegas no calendário, bem como, conversando com o próprio calendário, passando o dedo pelos desenhos feitos, localizando o dia em que

marcaram um “X”, indicando que esse dia já ficou para trás, e o dia em que irão marcar também com um “X”, indicando a dimensão do tempo futuro, identificando os dias em que alguém do grupo faz aniversário, observando os símbolos e identificando a aula especializada do dia. Outra combinação que precisamos fazer sobre o calendário tinha a ver com a seguinte questão: Com saberíamos quem marcaria o “X”, a cada dia, de maneira que todos pudessem marcá-lo e que não nos permitisse esquecer ninguém? As crianças não fizeram nenhuma sugestão, então, propus e acataram que acompanhássemos a ordem das mochilas, as quais foram organizadas por ordem alfabética por mim, no início do ano, quando ainda não pensava sobre a autonomia das crianças. Ao escrever sobre os argumentos dessa nossa combinação, me dou conta que as crianças poderiam ter escolhido o gancho em que colocariam a mochila, independente da ordem alfabética, pois não tinha como objetivo explorar a ordem alfabética – esta era uma organização para mim e não para as crianças –, apenas reconhecer as letras dos nomes das crianças. Foi uma experiência muito significativa para as crianças e para mim, que passou a fazer parte da minha lista de práticas que promovem a participação das crianças no espaço escolar.



Figura 6 – Momento de marcar no calendário os “Dias que não tem escola”. Foto: Arquivo Pessoal.

Ao longo das nossas conversas, e após consultá-las para escolhermos os símbolos para representar eventos da escola como o Dia das mães, socialização com os pais, ou atividades propostas pelas crianças ou por mim, como cineminha, teatro de fantoches, festa a fantasia, saídas de campo, as crianças começaram a perceber que poderiam desenhar o que quisessem. Assim, os meus desenhos deram lugar aos desenhos das crianças e começaram a surgir suas próprias marcas – figuras humanas, desenho de algo que gostaram muito naquele dia na escola, assim como alguns continuaram a fazer “X”, porém com novos detalhes e novos significados.

A partir de então, o momento de marcar o calendário passou a ser muito esperado pelas crianças. Quase que diariamente, ao sentarmos na roda, no início da tarde, as crianças já me lembravam: *“Profe, ontem foi o Caio que marcou, então hoje é o Gabriel!”* e *“É, e se o Gabriel não viesse ia ser o Heitor e depois a Isa”*, acompanhando a ordem alfabética das mochilas. Por vezes, acontecia de algumas crianças precisarem ser lembradas sobre a ordem dos dias, principalmente na segunda-feira, quando voltavam do fim de semana, ficando longe da escola dois dias e, provavelmente, sem ter acesso a essa experiência com o calendário com seus pais e familiares. Quando isso acontecia, imediatamente, algum colega se prontificava a ajudar, mostrando no calendário que, após os “dias que não tem escola”, começa de novo no Dia do brinquedo.

Através da composição, da autoria coletiva e do preenchimento diário também coletivo do novo calendário – dessa vez, genuinamente, nosso calendário –, vivemos uma rica experiência de compartilhamento de nossos protagonismos, no momento em que tanto eu quanto as crianças nos envolvemos no desafio de conhecer, reconhecer, experimentar, explorar juntos este novo formato, até o deixarmos com a nossa “cara”. Neste momento da minha formação como professora de crianças de 4 a 5 anos, não consigo mais imaginar um calendário com números; pelo contrário, só percebo a possibilidade de (re) criar e (re) elaborar outros formatos que sejam tão significativos quanto este foi e está sendo para esse grupo de crianças e para mim. Aprendi também de maneira compartilhada com o professor-orientador de estágio e com minhas colegas de grupo de estágio, que o conhecimento em questão, nesse caso, os conceitos de tempo e espaço explorados no calendário, não precisam de números para ser aprendidos pelas crianças de 4 a 5 anos; que as cores, os quadrados, os símbolos, de maneira articulada, também são capazes de gerar nas crianças o conhecimento sobre tempo – passado, presente e futuro – vividos de maneira significativa em lugares-espaços-ambientes chamados escola e casa.

4.5. Projeto “OLHA O PASSARINHO!”: Pesquisa e protagonismo compartilhado

Durante o estágio, fui apresentada a concepção de Projetos de Trabalho das Linguagens Geradoras, de autoria do professor e orientador de estágio Gabriel de Andrade Junqueira Filho, com a qual me identifiquei e procurei abordar na minha prática pedagógica com as crianças.

Nesta perspectiva, organiza-se o trabalho a partir de dois tipos de projetos, diferentes e complementares, em momentos distintos da relação pedagógica e do ano letivo, os chamados projetos de parte cheia e os de parte vazia do planejamento. O projeto que relatarei a partir de agora – “Olha o passarinho!” –, caracteriza-se como um projeto de parte vazia, pois teve origem durante uma roda de histórias em um fim de tarde, no final do mês de março, momento em que as crianças compartilhavam os livros que trouxeram de casa. Este momento foi descrito na justificativa deste projeto da seguinte maneira:

A partir da narrativa de alguns temas, demonstraram interesse pelo livro “O menino e a rolinha”, de Jorge Fernando dos Santos (2011), cuja história descreve a experiência de um menino que vive com sua família em uma fazenda e possuem um viveiro com diversos pássaros. Um belo dia, o menino foi colocar comida para os pássaros e ficou trancado no viveiro até seus pais chegarem em casa, e, a partir desse fato, compreendeu que os pássaros não eram felizes ao viverem presos, e assim pediu para que os soltassem. Essa história despertou questionamentos e curiosidades sobre o canto dos pássaros, as gaiolas e o porquê eles ficavam nelas e os diferentes tipos de pássaros.

A partir da história “O menino e a rolinha”, as crianças passaram a observar nos livros os pássaros que encontravam, mostrando-os empolgadas para os colegas. Nas idas ao pátio, assim que viam algum pássaro sobrevoando, logo apontavam “*Olha, Profe! Os pássaros voando muito alto!*”, chamando atenção dos colegas também, que imediatamente paravam suas brincadeiras para observá-los e vinham me perguntar: “*Que pássaro é aquele?*” “*Como eles voam tão alto?*”. Perguntei o que eles achavam e em coro responderam: “*Não sei*”, “*Ainda não sei profe!*”. E uma das crianças perguntou: “*E como vamos descobrir?*”. E entre elas responderam “*Podemos pesquisar!*”. E voltaram para suas brincadeiras. (Relatório Final de Estágio, 2016, p. 56-57)

A partir do interesse das crianças sobre os pássaros, retomei na roda de conversa a história “O menino e a rolinha” e dialogamos novamente sobre ela. Dessa vez as crianças passaram a relatar seus conhecimentos sobre as aves e fazer novas perguntas sobre elas. Assim, conversamos sobre o que sabíamos e o que gostaríamos de saber. As perguntas iniciais, que deram origem à pesquisa do projeto foram: “*Como elas voam? Como elas pegam as minhocas embaixo da terra? Comem flor? Como fazem os ninhos? Por que elas cantam? Eles se casam?*”. Baseada nessas perguntas, questionei as crianças de que maneira poderíamos começar as pesquisas sobre as aves e algumas ideias foram surgindo, entre elas:

ver fotos de aves em livros, revistas, confeccionar binóculos de rolos de papel higiênico, observar os pássaros nas árvores, pesquisar no Ipad fotos, vídeos e jogos de aves. Após elencarmos as sugestões, acatamos a ideia de confeccionarmos os binóculos com rolos de papel higiênico. Em outro momento, ao arrecadarmos em número suficiente os rolos de papel higiênico, escolheram as cores que desejavam pintar seus binóculos e, uma vez seca a tinta, auxiliei-as a colar os rolos um no outro e a fixar o barbante como alça do binóculo. As crianças já sabiam como era e como fazer um binóculo, tendo apresentado um único modelo de binóculo, que foi replicado por todas, portanto, os executamos a partir das referências delas sobre o que era um binóculo; eu apenas as ajudei a colocar em prática o modelo que haviam recobrado. Binóculos prontos, combinamos que iríamos ao Museu “Joaquim Felizardo”, próximo a escola e com uma grande área verde, para podermos observar as aves. E assim fomos à busca das aves. Ou seria dos pássaros?



Figura 7 - "Profê! Tem aves ali no chão!". Foto: Arquivo Pessoal.



Figura 8 – “Olha profe! Tem uma ave lá em cima da árvore!”. Foto: Arquivo Pessoal.

Outra fonte de pesquisa foi o uso de imagens de aves trazidas pelas crianças de casa, a meu pedido, com a intenção de envolver as famílias no projeto, a partir das quais observamos semelhanças e diferenças entre elas, classificando-as por cores, tamanhos, tipos de bicos e patas. Entre as imagens, havia várias araras, e uma delas era a arara-azul. Algumas crianças reconheceram-na por terem visto o Filme “Rio” (2011), surgindo, nas conversas sobre o filme, a questão da extinção dessa espécie e muitos pedidos para assistirmos o filme na escola. Combinamos de assisti-lo e, após conversarmos sobre as diversas questões que aparecem no filme – captura das aves na natureza, uso de penas de aves nas alegorias do carnaval, habitat das araras-azuis, extinção, entre outros –, tive a ideia de propor-lhes confeccionarmos araras (também) de rolos de papel higiênico:



Figura 9 – Araras de rolos de papel higiênico. Foto: Arquivo Pessoal.

Horn et al (2014) afirmam que o professor precisa refletir sobre o planejamento de atividades dirigidas que proporcionam um único fim, devendo evitar modelos prontos com os quais as crianças apenas reproduzem o que já está determinado, tendo pouca participação das crianças. Desta maneira, ao propor essa atividade, não refleti sobre a participação das crianças, as quais receberam os mesmos materiais, com a única possibilidade de escolher a cor com que iriam pintar suas araras, pois até mesmo as asas eram um traçado oferecido por mim para que recortassem, assim como a cauda, para a qual também não havia possibilidade de criação, resultando em araras muito semelhantes, tal qual os binóculos propostos e produzidos pelas crianças dias antes – todos muito parecidos. Hoje, a essa altura das minhas reflexões, fico pensando: será que as crianças propuseram um único modelo de binóculo porque só tiveram professoras com quem aprenderam que as coisas só podem ter uma única forma? Se tivessem tido professoras que as convidassem a pensar diferentes formas de construção de binóculos, teriam sugerido também diferentes possibilidades de criação de binóculos? Tinha noção de que propor a confecção das araras dessa maneira não era a forma ideal, pois não estava de acordo com as minhas reflexões sobre autonomia e protagonismo das crianças, porém, essa incomodação só se intensificou quando olhei a imagem das araras na tela da TV durante a reunião semanal de orientação de estágio, a partir de fotos que o professor-orientador de estágio havia feito em uma de suas visitas à nossa sala. Naquele momento, percebi que aquelas araras faziam parte de “atividades mecânicas que nada contribuem para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças” (HORN et al,

2014, p.95). Saí da reunião de estágio com o desafio de repensar essa prática pedagógica e propor às crianças a construção de aves com materiais diversos. Já havia feito isso com o calendário. Por que não também com as aves? Por mais que tivesse aprendido com a experiência com o calendário, parece que ainda insistia em mim um funcionamento de reprodução sem fundamentação, sem reflexão, como se operasse no piloto automático. Até quando?

Mais do que depressa, providenciei que tivéssemos materiais suficientes (objetos descartáveis que iriam para o lixo seco), solicitando aos pais das crianças que enviassem para a escola sucatas para realizarmos nossas produções. Já de posse desses materiais, diversos e em quantidade suficiente, conversamos sobre eles, de onde vieram, para que serviam e para onde iriam, e ainda os separamos conforme sua composição – papel, plástico, metal e vidro. Feito isso, propus que confeccionássemos aves ou pássaros com estes materiais trazidos de casa. Num primeiro momento, perguntaram-me: "*Mas como profe?*", e questionei-as dizendo: "*Como são as aves?*". Conforme suas respostas (têm bico, asas, penas, cabeça, corpo, patas, algumas tem cauda, etc), incentivei-as a pensar que os materiais poderiam ser cada uma das partes citadas por elas. A partir disso, as crianças agarraram-se em todos os materiais que conseguiam segurar, umas queriam os materiais que outras já haviam pegado, sendo preciso intervir nas negociações para definir o que realmente iriam precisar para a construção de suas aves. Acredito que isso tenha acontecido, pois as crianças estavam acostumadas a receberem os materiais que usariam para suas construções sem opção de escolha, ou seja, se o modelo que elas iriam construir era o mesmo, os materiais eram os mesmos também para todas. Então, no momento em que foram convidadas a criarem um modelo e, conseqüentemente, escolherem os materiais para produzirem suas criações, partiam para pegar o máximo de materiais possíveis, sem ainda pensarem sobre o uso que fariam deles.



Figura 10 - Momento da escolha dos materiais para a criação das aves e pássaros. Foto: Arquivo Pessoal.

Horn et al (2014) argumentam que

Ao trabalhar com sucata, as crianças precisam descobrir formas, maneiras de utilizar o material e de construir, utilizando sempre a criatividade e a experiência pessoal. Nessa construção, elas abandonam uma atitude passiva, de receber as coisas prontas e trabalhar mecanicamente, e passam a adotar uma postura ativa, de construir seu próprio trabalho, impingindo-lhe seu estilo pessoal. (HORN et al, 2014, p.93).

Após conversar com cada uma e perguntar como gostaria que fosse sua ave, foram se dando conta de que algumas coisas não seriam necessárias, devolvendo aos colegas os materiais que haviam gerado conflito, passando a trocar os materiais umas com os outras. Ao propor que as crianças criassem suas próprias aves, possibilitei que elas utilizassem sua imaginação e criatividade e surpreendi-me com os resultados. Penso que elas também se surpreenderam com os resultados de suas criações. Nenhuma ave ficou igual à outra, assim como, nenhuma criança é igual à outra. Ficaram todas tão contentes com suas aves que já queriam levá-las para casa mesmo antes de as pintarmos, fase final da produção do trabalho. Empolgaram-se com suas produções e aplicaram seus conhecimentos sobre as aves, não se

esquecendo de nenhuma parte importante delas, como o corpo, asas, bico, olhos e alguns colocaram até mesmo a cauda. Eu tenho dito aves o tempo todo. Mas, não seriam pássaros? Afinal, confeccionamos aves ou pássaros? Hoje, em decorrência dos estudos realizados ao longo do projeto “Olha o passarinho!” (pássaros, portanto), eu diria que alguns confeccionaram pássaros e outros, aves. Digo isso porque uma de nossos aprendizados nesse projeto foi que aves e pássaros não são a mesma coisa, ou seja, todos os pássaros são aves, mas nem todas as aves são pássaros, isso porque pássaro é uma categoria de ave, passeriformes, caracterizados pelo seu canto melodioso. Então, dentre as produções das crianças, encontramos pássaros e aves, tais como arara, João-de-Barro, pica-pau, beija-flor, sabiá-laranjeira, gavião, quero-quero, entre outras.



Figura 11 – “Minha ave e a comidinha dela. É uma barra de cereal especial para aves!” Foto: Arquivo Pessoal.



Figura 12 – Última etapa da construção das aves ou pássaros: Pintura Foto: Arquivo Pessoal.



Figura 13 – “Essa é a Ladybug, minha pássara heroína!”. Foto: Arquivo Pessoal.

As crianças ficaram tão satisfeitas e felizes com o resultado de suas aves e pássaros que, além de quererem levá-los para a casa antes mesmo de pintá-los, brincaram, criaram histórias entre aqueles bichos, deram nomes para eles a partir de seu repertório, como na foto anterior, na qual Maria Eduarda nomeou sua “pássara” de “Ladybug”, personagem heroína de um desenho infantil que ela aprecia muito. Propor que as crianças criassem suas aves e pássaros, propiciou, efetivamente, que elas tivessem liberdade de criar, inventar, elaborar algo que fosse realmente seu. Propiciou também que eu, como professora, revisse minhas práticas e percebesse, de fato, como as crianças “são protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento” (EDWARDS, 2016, p.155).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu sou maior do que era antes
 Estou melhor do que era ontem
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 [...]

 Evoluindo a cada lua a cada sol
 Se era certo ou se errei
 Se sou súdito se sou rei
 Somente atento à voz do tempo saberei”

Dani Black part. Milton Nascimento

Durante a escrita deste trabalho, ouvi muito a música “Maior” de Dani Black com participação de Milton Nascimento, que me remeteu imediatamente a minha trajetória profissional e acadêmica, desde a entrada na Faculdade de Educação da UFRGS, me fazendo refletir sobre a maneira como praticava minha docência antes, durante e depois do estágio e, agora, nesta escrita reflexiva sobre a minha prática. Percebo o quanto, ao longo desses anos, fui me modificando, transformando minha docência, e o auge deste processo aconteceu no estágio, quando tive a oportunidade de ter outros olhares que me ajudaram a refletir e (re) organizar minhas atitudes junto com as crianças.

Antes da pesquisa e elaboração deste trabalho de conclusão de curso, conceitos como o de autonomia e independência eram significados e praticados sem propriedade por mim, acarretando consequências como as aqui relatadas e analisadas. Hoje, felizmente, enfrentadas as turbulências provocadas pelos olhares externos – ainda bem que amorosos e construtivos – de meu orientador e minhas colegas de grupo de estágio, e pelas reflexões produzidas pelas leituras dos autores estudados, esses conceitos estão mais claros para mim e, avalio, incorporados de maneira coerente na minha prática pedagógica, assim como os conceitos de participação, protagonismo, protagonismo infantil e protagonismo compartilhado.

Durante o estágio, ao me abrir as novas possibilidades de ser professora, a partir da revisão de práticas e das reflexões sobre elas, entre outras coisas, convidando as crianças a participarem comigo de diferentes aspectos e momentos do nosso cotidiano, proporcionei a mim e as crianças vivenciarmos um novo modo de nos relacionarmos com o conhecimento e uns com os outros, pela via do protagonismo compartilhado, atitude que fez toda a diferença na nossa vida cotidiana, aproximando-nos uns dos outros, (re) criando, (re) inventando e atualizando nossas maneiras de experimentar, sentir e vivenciar a produção da relação pedagógica no cotidiano na escola.

Ao garantir a participação das crianças na elaboração das regras e combinados, promovi o desenvolvimento da autonomia e independência das mesmas e também a minha, pois deixei de ser o centro da relação, abri mão de ser requisitada a todo momento para grande parte das ações cotidianas das crianças, assim como, ao propor que as crianças desenhassem os equipamentos eletrodomésticos da sala de aula. Essa, aparentemente, pequena atitude, fez uma enorme diferença no nosso dia a dia, tornando a sala de aula um espaço nosso, não apenas meu; tampouco, exclusivo das crianças, mas nosso, e se é nosso, todos somos conhecedores e responsáveis por ele, em diferentes instâncias de participação da sua gestão.

Ao reinventarmos conjuntamente o calendário, compartilhamos nosso protagonismo, que possibilitou que as crianças estabelecessem outra relação com o tempo e o espaço, fazendo com que tomassem parte verdadeiramente de um instrumento que antes servia mais para a minha organização do que para a delas. Assim como a confecção das araras com rolos de papel higiênico, que não era nada significativa para as crianças, pois reduzia-se a um exercício de obediência, diferentemente do exercício de criação das suas próprias aves e pássaros com materiais diversos.

Tornar-me professora de um jeito diferente do que vinha sendo antes da realização do estágio, experimentando-me protagonista em relação com os outros dois elementos da relação pedagógica, ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças e o conhecimento também o são, modificou não somente minha maneira de ser professora, mas também minha maneira de ouvir, sentir, ser e estar no mundo, no momento em que meu olhar, minha escuta e, conseqüentemente, minhas escolhas, práticas, diálogos, atitudes, tornam-se e tornam-me mais sensíveis ao que me acontece.

Espero que esse trabalho de conclusão de curso contribua para que professores e professoras possam refletir, sem resistência, sem culpa e sem receio, sobre seus valores, suas concepções e suas práticas, a fim de promover a efetiva participação das crianças no cotidiano da vida do grupo. E, resultado desse encontro reflexivo, possam, conseqüentemente, experimentar a vertigem e a alegria de exercer seu protagonismo em consonância com o protagonismo das crianças e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A participação de crianças e adolescentes e os planos de educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao_Crianças_Adolescentes.pdf> Acesso em: 12/10/2016.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** Universidade do Minho, 2010. Tese de Doutoramento em estudos da Criança. Área de especialização em Sociologia da Infância. Portugal, 2010. Ori.: Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127 - 1143, set./dez. 2014.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil:** aprendendo a roda aprendendo a conversar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In.: FELIPE, Jane (Orgs) **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano.** Porto Alegre: Evangraf. UFRGS, 2016. Cap. 8, p. 161 – 181.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: agosto/2016.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In.: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Elise (Orgs) **Aprender pela vida cotidiana.** Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. Cap. 21, p. 307-320.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. In:

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georde (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 9, p. 153-174.

ENCONTRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, Portugal. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar.** Educação, Territórios (Des) Igualdades., Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal: 2011.

FERRARI, Juliana Spinelli. "Independência da Criança: a autonomia que carece de suporte". **Brasil Escola.** Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/independencia-crianca.htm>>. Acesso em 24 de setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível: Protagonismo das crianças e educação.** Tradução Paola Baggio. Itália: La Bottega di Geppeto. 2016.

GAULKE, Alvine. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Dissertação de mestrado, -. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs]. **Métodos de pesquisa.** Série Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 24/09/2016>.

HAWKINS, David. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georde (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 3, p. 87-94.

HORN, Cláudia Inês et al. Jogar e brincar com materiais de baixo custo. In: HORN, Cláudia Inês et al (Org.). **Pedagogia do Brincar**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 3, p. 81-145.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (ors.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 127-140.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1985.

KAMII, Constance. **Aritmética: novas perspectivas: implicações na teoria de Piaget**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.20, n.61, abr./jun. 2015, p. 521-541. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>>. Acesso em 04 set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1631>>. Acesso em: 07 set. 2016.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário? Um estudo sobre registro e formação de professores**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação de mestrado, -

Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAMOS, Anna Claudia; RAQUEL, Ana. **A gente pode/A gente não pode**. Brasil: DCL Editora, 2003.

RINALDI, Carlina. A pedagogia de escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georde (Org.). **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 13, p. 249-271.

SALDANHA, Carlos; ANDERSON, Bruce; DONKIN, John C. RIO. Estados Unidos: Blue Sky Studios, 2011. Português, 96 min.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças”. **De olho no Plano**, 2011. Entrevista concedida a Fernanda Campagnucci. Disponível em: <<http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>>. Acesso em 20 ago. 2016.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm>. Acesso em 28 ago. 2016.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“VOCÊ VAI TER QUE APRENDER A DESOBEDECER!” A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**: um estudo de caso na educação infantil. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Dissertação de mestrado. Educação e Infância do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Ori.: Prof. Dr. Eloísa Acires Candal Rocha.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais e/ou responsáveis

A proposta de pesquisa que pretendo realizar, na condição de aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Aprendendo com a própria prática: a participação das crianças de 4 a 5 anos na minha formação como professora de Educação Infantil” procura compreender como se deu a participação das crianças no cotidiano da vida do grupo, no primeiro semestre letivo de 2016, período em que fui, simultaneamente, professora e estagiária do curso de Pedagogia desta turma.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, observei as crianças no período da tarde, durante o estágio obrigatório do curso. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuei pessoalmente as observações e demais atividades do grupo.

Os dados – fotos e anotações de situações do nosso cotidiano - serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e, tampouco, o da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. Esta pesquisa não oferece risco ou prejuízo aos sujeitos que dela participam.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o(a) participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do fone:ou pelo endereço eletrônico.....

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG sob o número, responsável pelo(a) aluno(a) da escola, autorizo que meu(minha) filho(a) participe da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a participante – Pai, mãe ou responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora – Prof. Cristielem Feijó Leal