

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

GABRIELA COSTA CARVALHO

**A ESCOLHA DOS LUGARES NA RODA E NAS MESAS:
um estudo sobre participação, autonomia e protagonismo compartilhado na Educação
Infantil**

Porto Alegre
2º semestre
2017

GABRIELA COSTA CARVALHO

**A ESCOLHA DOS LUGARES NA RODA E NAS MESAS:
um estudo sobre participação, autonomia e protagonismo compartilhado na 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

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais Vera Márcia e José Antônio, que sempre me encorajaram a estudar e a persistir meus sonhos. Agradeço à minha família, sempre unida, carinhosa e motivadora, que me apoiou muito sempre.

Agradeço à professora titular da turma que estagiei, que me possibilitou participar ativamente de todos os aspectos do trabalho com ela e as crianças e, conseqüentemente, fazer escolhas, exercitando e desenvolvendo, dessa maneira, minha autonomia e protagonismo durante as práticas. Agradeço às crianças da turma e às suas famílias, que me receberam tão carinhosamente, pelo protagonismo compartilhado que exercemos. Agradeço também à escola em que estagiei, por ter me recebido de portas abertas.

Agradeço a todas as crianças que passaram pela minha trajetória, nos estágios, práticas do curso e escolas que trabalhei, pelos aprendizados e trocas que tivemos.

Agradeço ao meu orientador de estágio e desta pesquisa, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, por ter apostado em minhas escolhas, guiado meus processos de aprendizagem e por ter aceitado dividir essa jornada comigo.

Agradeço a todos os professores da UFRGS que fizeram diferença na minha formação, que tanto me instigaram e possibilitaram inúmeros aprendizados.

Agradeço às amigas Daphne e Juliana, sempre presentes e incentivadoras, dividindo momentos alegres e intranquilos comigo. Agradeço especialmente à amiga Delene, companheira dessa longa caminhada, que me motivou a seguir em frente e é muito responsável pela conclusão de uma etapa tão importante da minha formação.

Agradeço às amigas Cibele e Amanda pelas parcerias que se formaram este ano, pelas trocas e pelas vivências.

Agradeço aos colegas de curso e de profissão pela convivência e aprendizados, e por dividirmos as alegrias e inquietudes de ofício e de formação.

[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. [...]

[...] Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. [...]

Jorge Larrosa

RESUMO

Neste trabalho analiso as repercussões do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, desenvolvido por mim junto a uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade, na condição de professora-estagiária, durante o período de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado em um jardim de praça da rede municipal de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2017. A elaboração desse projeto se indicou como prioridade, providência e resposta ao ponto de vista da professora titular, que considerava inapropriada a escolha, pelas crianças, dos seus lugares para as rodas de conversa e para as situações diversas ao redor das mesas, principalmente nos momentos iniciais da rotina. O argumento principal era que as crianças não seriam capazes de coordenarem tais escolhas com responsabilidade, evitando, assim, possíveis conflitos, bem como, a dispersão das crianças durante esses momentos. O projeto tinha como objetivo possibilitar e estimular a participação ativa das crianças a partir do respeito e da problematização dos lugares escolhidos por elas, viabilizando os princípios relativos à construção da autonomia para a auto-organização e o exercício do protagonismo compartilhado entre professora, alunos e conhecimento. Analiso, portanto, os efeitos desse projeto, tomando como referencial teórico a imagem de criança da sociologia da infância, como sujeito de direitos; diferentes significações, classificações e tensões relativas ao conceito de conteúdos, no âmbito da Educação Infantil, e os princípios dos projetos de trabalho. Para tanto, reflito sobre a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida e de que maneira o olhar da professora de Educação Infantil sobre e para as crianças, na proposição e acompanhamento da ação pedagógica cotidiana, sustenta ou impede as aprendizagens relacionadas à participação autônoma e ao protagonismo das crianças e das suas próprias aprendizagens, na produção dinâmica da sua professoralidade? Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de abordagem qualitativa e teve como instrumento de geração de dados o levantamento bibliográfico e análise de documentos produzidos durante o período de estágio, como o caderno de registros e o Relatório Final. As análises apontam que os investimentos em projetos que proporcionem a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia propicia o aumento das negociações e responsabilidades entre as crianças, e entre elas e a professora, auxiliando-as a produzirem uma auto-imagem positiva, além de estimular a prática da democracia e garantir o direito das crianças à cidadania na escola.

Palavras-chave: Conteúdos na Educação Infantil. Projetos de trabalho. Participação. Autonomia. Protagonismo compartilhado.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Relato de Estágio I.....	41
Quadro 2 - Planejamento	43
Quadro 3 - Projeto.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA	12
3	MARCO TEÓRICO	14
3.1	A IMAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA SOBRE A CRIANÇA, O ADULTO E A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA	14
3.2	AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO, PROTAGONISMO E PROTAGONISMO COMPARTILHADO	18
3.2.1	Princípios de autonomia e auto-organização	19
3.2.2	Participação	21
3.2.3	Protagonismo e protagonismo compartilhado	24
3.3	OS CONTEÚDOS NA ESCOLA: COMO PODEM SER SIGNIFICADOS, RESSIGNIFICADOS, CLASSIFICADOS? QUEM OS ESCOLHE?	27
3.3.1	Conteúdo atitudinal e conteúdos-linguagem	30
3.3.2	A escolha e organização dos conteúdos por projetos de trabalho	33
4	CONSTITUINDO OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ÀS SUAS REPERCUSSÕES.....	37
4.1	A ESCOLA, SEUS ESPAÇOS E AMBIENTES	38
4.2	A TURMA E SUA ROTINA.....	39
4.3	“PROFE, ONDE EU SENTO?” A ESCOLHA DOS LUGARES DAS CRIANÇAS NAS RODAS DE CONVERSA E NAS MESAS	45
4.4	PRECISAMOS FALAR SOBRE A PROFESSORA TITULAR.....	48
4.5	O OLHAR DO ADULTO QUE SUSTENTA OS APRENDIZADOS DAS CRIANÇAS: JUSTIFICANDO O PROJETO	51
4.6	O NOVO PROJETO: AS CRIANÇAS ESCOLHEM SEUS LUGARES NA RODA E NAS MESAS	55
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE.....	69

1 INTRODUÇÃO

Durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, deparei-me com situações que foram me instigando, movendo-me e constituindo-me como professora-pesquisadora. O estágio obrigatório do curso, que optei realizar na Educação Infantil (uma das alternativas entre anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA) era composto por três dimensões dinâmicas e articuladas – supervisão, observação e docência –, sendo possível a atuação da estagiária como regência única ou co-regência entre professora-estagiária e professora titular. Realizei meu estágio em um jardim de praça da rede municipal de Porto Alegre, em uma turma de Jardim B, composta por crianças entre 5 e 6 anos de idade e uma professora titular, no primeiro semestre de 2017, em situação de co-regência.

O presente trabalho originou-se dessa experiência, mais especificamente sobre a forma como era conduzido um aspecto central da rotina daquela turma: a escolha dos lugares em que as crianças iriam se sentar durante as rodas de conversa e situações a serem realizadas ao redor das mesas, que ocorria de forma heterônoma, focada nas escolhas da professora titular para as crianças. O argumento principal da professora era que as crianças não eram capazes de coordenarem tais escolhas com responsabilidade, evitando, assim, possíveis conflitos, bem como, a dispersão das crianças durante esses momentos. A partir das conversas com o professor-orientador durante os encontros de supervisão de estágio e das inquietações que eu tinha com aquela situação, que não condizia com a forma como as demais situações do dia a dia da turma eram conduzidas pela mesma professora titular, propus um projeto que previa uma nova forma de organização para esses momentos, centrada na confiança na capacidade de organização autônoma e responsável das crianças de realizarem, elas mesmas, a escolha dos lugares em que iriam sentar. Pensando que os diferentes olhares que os adultos que compõem a escola, principalmente as professoras¹, têm sobre e para as crianças irão possibilitar – ou inviabilizar – determinados aprendizados e conhecimentos sobre elas e sobre o mundo, a pergunta a que se propôs esta pesquisa é a seguinte: em que medida e de que maneira o olhar da professora de Educação Infantil sobre e para as crianças, na proposição e acompanhamento da ação pedagógica cotidiana,

¹ Utilizo a palavra *professora* para me referir ao todo, tanto a professoras quanto professores, como crítica à regra gramatical de concordância de gênero da língua portuguesa, que estabelece que ao fazermos referência sobre um conjunto de pessoas do sexo feminino e masculino o substantivo deve estar no masculino. Considero tal movimento importante visto que somos, em grande maioria, professoras mulheres no ensino básico, e que, portanto, a palavra no feminino pode representar a todos.

sustenta ou impede as aprendizagens relacionadas à participação autônoma e ao protagonismo das crianças e das suas próprias aprendizagens, na produção dinâmica da sua professoralidade? Entendo que, para refletir sobre esta questão, é preciso refletir também sobre o ponto de vista das professoras sobre a participação das crianças na organização de aspectos distintos ligados à rotina das mesmas na escola. Nesse sentido, minha escolha e ponto de vista é o de valorizar as crianças como sujeitos de direitos, investindo na construção de uma relação calcada na capacidade delas de construir assistida, confiante e dinamicamente sua autonomia, como consequência da participação ativa das mesmas na tomada de decisões referentes a diferentes aspectos da composição, do desenvolvimento, do acompanhamento e da avaliação da sua rotina na escola de Educação Infantil.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de geração de dados o levantamento bibliográfico, bem como a análise de documentos produzidos por mim durante o período de estágio, como o caderno de registros e o Relatório Final. Os objetivos desta pesquisa consistem em refletir sobre como o olhar do adulto sobre e para as crianças que estão sob sua responsabilidade mais imediatamente pode sustentar ou até mesmo impedir determinados aprendizados das crianças – e também, por que não dizer, da própria professora – no dia a dia da Educação Infantil, principalmente aqueles relativos à organização da rotina, à construção da autonomia e à participação ativa das crianças, conseqüentemente, à (in)viabilização da prática dos princípios do protagonismo compartilhado, na lógica de construção da relação entre professora, alunos e conhecimento. Minha escolha, nesse sentido, é o de abordar a relação pedagógica, ou seja, a relação da tríade professora-alunos²-conhecimento, a partir do protagonismo compartilhado (GAULKE, 2013). Considero, portanto, a relevância deste estudo, na medida em que analisa criticamente, numa situação concreta de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, a prática de uma professora-estagiária junto a um grupo de crianças e a professora titular da turma, o tensionamento entre a redução do exercício da democracia – e, conseqüentemente, do protagonismo compartilhado – em prol da organização e do controle de uma turma de crianças, colocando a professora como o elemento principal da relação pedagógica, desconfigurando, dessa maneira, a lógica e a prática do protagonismo compartilhado.

² Entendendo que aqui há maior equilíbrio de gênero, portanto, irei me referir ora a *alunos*, ora a *alunos e alunas* e ora *crianças*.

Dentre os conceitos que fundamentam esta pesquisa, considero importante destacar a visão contemporânea da Sociologia da Infância sobre as crianças como atores sociais protagonistas e sujeitos de direitos, a partir de Corsaro (2011), Sarmiento (2011) e Pinto (2011), assim como dos educadores italianos de Reggio Emilia, como Carlina Rinaldi (1999) e Andrea Pagano (2017), sobre a importância do olhar do adulto sobre a criança para o seu desenvolvimento integral e suas aprendizagens. Sobre a concepção de autonomia e auto-organização e suas implicações na Educação Infantil, tenho como referência os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Em Montandon & Longchamp (2007), encontro os planos de manifestação da autonomia (reflexivo, relacional, de ação e identitário) para entender como ela se apresenta nas ações cotidianas. Dialogo também com Sarmiento (2006) sobre a efetividade da participação como direito da criança, e com Tomás e Gama (2011) e com Vasconcelos (2015) sobre a participação como processo de aprendizagem. Já Edwards (2016) e, novamente Rinaldi (2016), possibilitaram-me refletir sobre o protagonismo infantil, e Gaulke (2013) sobre protagonismo compartilhado. No que diz respeito aos projetos de trabalho na Educação Infantil, as abordagens escolhidas foram as de Hernández e Ventura (1998) e de Junqueira Filho (2014) e suas linguagens geradoras. Por fim, as reflexões sobre diferentes maneiras de significar o conhecimento, um dos elementos da tríade que configura a relação pedagógica, foram produzidas a partir do diálogo com César Coll (1992) e sua abordagem em relação aos conteúdos atitudinais; com Junqueira Filho (2014) e sua concepção de conteúdo-linguagem; e os campos de experiência e os direitos de desenvolvimento e aprendizagem, apresentados pela terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (2017).

O presente estudo está dividido em cinco capítulos. No segundo deles, serão definidas a metodologia e os objetivos que nortearam a pesquisa. No terceiro, apresento os principais conceitos que dão sustentação teórica a esta pesquisa e que serviram como base para as reflexões sobre o tema. No quarto capítulo, desenvolvo as análises e reflexões sobre os dados empíricos, tomando como objeto de estudo a contextualização da escola, da turma, da rotina da turma e de uma prática específica da professora titular, que deu origem ao desenvolvimento do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, conduzido por mim, na condição de professora-estagiária, em que investimos na participação e autonomia das crianças para a escolha responsável de seus lugares nas rodas de conversa e às mesas, bem como a determinação do olhar

do adulto sustentando ou impedindo os aprendizados das crianças no dia a dia na Educação Infantil, revelado, fundamentalmente, nas suas escolhas para e ou com as crianças e na imagem das crianças como sujeitos de direitos, de valores e de atitudes. Encerrando este capítulo, discorro sobre as implicações desse projeto na rotina da turma, como o aumento das negociações entre as crianças e entre crianças e professora. E, para concluir, as Considerações Finais sobre esta pesquisa, em que avalio os aprendizados que este estudo, em decorrência da experiência vivida ao projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças” me possibilitaram sobre a importância de confiar nas capacidades das crianças e de envolvê-las nas decisões que lhes dizem respeito como forma de afirmar as suas potencialidades e os seus direitos. Reflito também, neste último capítulo, sobre as possibilidades de interações e aprendizados a serem vividas na Educação Infantil, com base nas percepções dos olhares das professoras para a proposição e sustentação de aprendizados significativos às crianças.

2 METODOLOGIA

A referida pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de abordagem qualitativa, pois consiste na análise de um aspecto particular da minha prática pedagógica, no período de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, durante o primeiro semestre de 2017: o desenvolvimento de um projeto de trabalho intitulado “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, que visava possibilitar a participação ativa e responsável das mesmas, a consequente construção da autonomia e exercício do protagonismo compartilhado. O estágio, como já mencionado, foi realizado em um jardim de praça da rede municipal de Porto Alegre, junto a crianças com idade entre 5 e 6 anos, na condição de regência compartilhada entre mim e a professora titular da turma. Esta pesquisa teve como instrumentos de geração de dados o levantamento bibliográfico e a análise de documentos como o caderno de registros e o Relatório Final de estágio.

O estudo de caso é, segundo Triviños (1994, p.133), “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”. Sendo assim, nesta pesquisa, busco analisar um aspecto da minha prática em período de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, produzindo possíveis articulações entre teoria e a prática efetiva, com os seguintes objetivos: apresentar a prática da autonomia e da participação ativa das crianças nas escolhas e tomadas de decisões como direito de aprendizagem das crianças; compreender a possibilidade da relação professora-alunos-conhecimento na Educação Infantil pela ótica do protagonismo compartilhado; analisar as intercorrências de um projeto de trabalho de conteúdo atitudinal e; refletir sobre como o olhar dos adultos sobre e para as crianças pode sustentar ou até mesmo obstruir determinados aprendizados, seja das crianças, seja dos adultos. Outra característica do estudo de caso, de acordo com André (1984, p.52), é que ele “valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento”. Nesse sentido, segundo a autora, “é o leitor que deve perguntar a si mesmo: O que existe neste estudo que eu posso aplicar à minha situação?” (ANDRÉ, 1984, p. 53). Espero que esta pesquisa se faça relevante nesse sentido, servindo como um convite à reflexão sobre aspectos ligados à participação, autonomia e protagonismo – das crianças e dos adultos, dos alunos e alunas e das professoras e professores – no dia a dia e na rotina das escolas de Educação Infantil.

Com relação aos instrumentos de geração de dados, analiso dois documentos produzidos por mim: o caderno de registros, em que eu anotava as observações que fazia sobre as crianças, sobre as relações que se construíam entre as crianças e entre as crianças e eu, sobre as minhas

práticas e intervenções, durante todo o período de estágio; e o Relatório Final de estágio, produzido parte durante e parte ao final do período de prática docente. O caderno de registros contém anotações tanto diárias quanto semanais, individuais e de grupo. Já o Relatório Final é composto por diversos documentos, como os projetos escolhidos pelas crianças e por mim, os planejamentos semanais, relatório individual e da caminhada do grupo, fotos e registros das crianças e autoavaliação.

Entendo que não é uma tarefa fácil refletir sobre a própria prática, principalmente por se tratar de um momento que pertence ao passado, mais ainda a um passado recente, dos quais ainda estou bastante impregnada, e por abordar objetos de pesquisa que não posso avaliar de forma totalmente neutra, dentre eles eu mesma e uma etapa significativa do processo de produção de minha professoralidade (Pereira, 2013). Ao realizar tal movimento tão desafiador para mim, trago como referências e inspiração exercícios de autorreflexão de outros educadores como "Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor", de Marcos Villela Pereira (2013); "Como nos tornamos professoras?", de Roseli A. Cação Fontana (2007); "Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil", de Mari Carmen Diez Navarro (2004); "Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador *on the road*", de Gabriel de Andrade Junqueira Filho (1994); "A paixão de conhecer o mundo", de Madalena Freire (1983), entre outras, que reconhecem, sustentam e valorizam a relevância da reflexão sobre a própria prática como perspectiva de pesquisa no âmbito da Educação, da Educação Infantil ao ensino universitário. Acredito, portanto, que este estudo se faz relevante, entre outros motivos, porque propõe repensar a tradicional hierarquia professora-alunos-conhecimento no que se refere, principalmente, à maneira pela a qual a interferência demasiada dos adultos na tomada de decisões sobre o que diz respeito a todos – crianças e adultos –, em aspectos distintos da vida cotidiana na escola de Educação Infantil, impede as crianças de construir conhecimento. A partir da proposta, desenvolvimento e articulação do referido projeto de trabalho, essas questões foram reavaliadas por entre todos os sujeitos daquela relação – alunos e alunas, professora-estagiária e professora titular –, pois as crianças foram estimuladas e valorizadas em suas hipóteses, argumentações, negociações de pontos de vista, estabelecimento de acordos e tomada coletiva de decisões. A seguir, portanto, apresento os conceitos estudados para esta pesquisa, no capítulo referente ao marco teórico.

3 MARCO TEÓRICO

Neste capítulo, busco aprofundar os principais conceitos que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, discorro sobre os dois sujeitos da relação pedagógica – as crianças e a professora – considerando as crianças como atores sociais protagonistas e sujeitos de direitos, a partir dos estudos da sociologia da infância, bem como sua importância para a imagem que os adultos têm de criança, em contexto escolar e não escolar. Nesta pesquisa, a imagem de professora defendida por mim é de parceira das crianças, que reconhece e defende os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, valoriza seus saberes, respeita as suas opiniões e divide aprendizados com elas. Em seguida, dialogando com diferentes teóricos, problematizo os princípios de autonomia e participação das crianças como parte dos seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como os desdobramentos da garantia desses direitos em diferentes formas de participação no cotidiano da escola de Educação Infantil, vividos, por exemplo, na lógica do protagonismo e do protagonismo compartilhado. Por fim, exploro a dimensão do terceiro elemento da relação pedagógica – o conhecimento –, a partir, primeiramente, de três concepções de conteúdo, segundo diferentes autores, e, depois, pela perspectiva dos projetos de trabalho, como exercício de autonomia na relação com o conhecimento, para a organização e a articulação de conteúdos e saberes nessa etapa da educação básica.

3.1 A IMAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA SOBRE A CRIANÇA, O ADULTO E A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Durante muito tempo, a infância foi vinculada a uma fase de incompletude do ser e a criança enxergada pelos adultos e pela sociedade de forma prospectiva (CORSARO, 2005), ou seja, associada à imagem futura do tipo de adulto que irá se tornar um dia, bem como das suas possíveis contribuições ao social e ao coletivo. Apesar de tal percepção ainda existir atualmente, sociólogos como Jens Qvortrup (Dinamarca), William Corsaro (Estados Unidos), Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (Portugal) tiveram grande contribuição para o início de um novo olhar para as crianças, apresentando-as como sujeitos ativos socialmente, participantes e, principalmente, sujeitos de direitos, a partir de estudos gerados pela sociologia da infância.

Corsaro (2005) afirma que as teorias advindas da psicologia do desenvolvimento influenciaram os estudos da sociologia sobre a socialização inicial na infância, que garantiam um

papel mais ativo à criança frente à sociedade. Segundo o autor, as teorias construtivistas sobre o desenvolvimento de Jean Piaget e Lev S. Vygotsky tiveram grande importância nesse sentido. Piaget entendia que o desenvolvimento intelectual ocorre progressivamente, através de processos de assimilação e acomodação de novos conhecimentos, advindos da relação da criança com o meio e com objetos ao seu redor, ao longo de diferentes estágios. Sendo assim, “a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos” (CORSARO, 2005, p.23). Nesse sentido, é possível perceber a criança como sujeito distinto e descolada do adulto, que cria e organiza suas próprias hipóteses diante de novos estímulos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento social da criança resulta da sua ação coletiva para e com a sociedade. Os contextos histórico e social da criança são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, pois ela irá agir de acordo com o ambiente cultural ao qual está inserida – numa visão muito mais coletiva do que individual, conforme indica Corsaro (2005), ao contrário de Piaget. Vygotsky entendia que a fala é essencial nesse sentido, afirmando que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VYGOSTKY, 1984, p.13). É a partir dessa interação com o meio através da fala, segundo a concepção sociointeracionista de desenvolvimento e aprendizagem desse estudioso, que ocorre o processo de formação de conceitos. E é a partir da interação da criança com o mundo e com seus pares – outras crianças, jovens e adultos – que ela se desenvolve social e intelectualmente. Nesse sentido, segundo Oliveira (1992), a escola exercerá um papel importante na formação de conhecimentos que diferem daqueles aprendidos na vida cotidiana, visto que possibilita às crianças a mediação cultural diante das relações com outros indivíduos de diferentes idades e contextos socioculturais, além daqueles pertencentes ao seu núcleo familiar.

Apesar das grandes contribuições do construtivismo para a validar a ideia de que a criança atua sobre os próprios conhecimentos e aprendizados, Corsaro (2005) entende que o foco desta corrente teórica continua sendo o desenvolvimento individual, e a criança, percebida como imatura quando comparada a competências adultas. Isso ocorre porque o ponto principal permanece sendo o processo evolutivo da criança, interagindo com o mundo adulto, até se tornar um. O conceito de “socialização” da criança a que o autor se refere ainda lhe atribui um papel coadjuvante, de aprendizado e apropriação do mundo e cultura dos adultos. Era necessário,

portanto, que tal concepção transcendesse os limites da mera socialização, e que os estudos sobre a infância partissem do princípio de que a criança, além de ser produzida pelo meio social, também o produz. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997),

o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social (SARMENTO;PINTO, 1997, p.2).

Dito desta maneira, temos que, para os sociólogos da infância, a criança é um ser ativo na sociedade, ator social e sujeito de direitos, compondo uma *categoria social autônoma*. Essa é uma questão fundamental para pensar sobre o papel da criança na sociedade, já que se reconhece que ela não pode mais ser categorizada como uma simples reprodutora dos elementos do mundo adulto, no qual é inserida desde o seu nascimento e exigida a absorver um *modus operandi* específico para que se torne uma cidadã completa. A partir da ótica contemporânea da sociologia da infância, a imagem da criança como um “vir a ser”, constituída histórica e socialmente, se modifica, e afirma-se a necessidade de garantir a ela um espaço próprio na sociedade como um ser que já é, que age, produz e transforma – a si mesma e o meio no qual está inserida.

A partir da Convenção Internacional de Direitos das Crianças aprovada pela ONU em 1989, é garantido às crianças direitos de proteção, de provisão e de participação (SARMENTO; PINTO, 1997, p.5). Este último é particularmente importante à esta reflexão, pois é a partir do direito à participação que se legitima que a criança exerça função ativa em seu meio de convívio, e principalmente na escola, onde passa grande parte de seu dia. Vasconcelos (2015) afirma que

com a emergência dos direitos das crianças afirmados por diversos movimentos sociais e instituídos legalmente na Declaração Internacional dos Direitos das Crianças (ONU,1989), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) a frequência a escola passa a ser um direito das crianças. Direito de participar de um espaço educativo, social e político que deve contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral. Nesse sentido, a escola desde a Educação Infantil precisa ser pensada para que as crianças possam participar da organização do processo educativo enquanto sujeitos de direitos, ativos e capazes de escolher, decidir e opinar (Vasconcelos, 2015, p. 30).

Diante de tais argumentos fica evidente que não é mais possível negar à criança sua participação ativa frente às decisões que lhes dizem respeito, inclusive e principalmente na sua vida na escola. Refiro-me especificamente ao âmbito escolar neste momento, mais especificamente à primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, por ser o foco desta pesquisa. A garantia deste direito das crianças pelos adultos à sua volta – pais, professoras,

coordenadores/orientadores pedagógicos e diretores – torna-se essencial para a constituição das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos. Investir em uma educação que olha para a criança como cidadã desde sempre ao invés de um ser em desenvolvimento, em formação e incapaz, é crucial para o nascimento e a propagação de uma pedagogia transformadora, praticada por profissionais cuja imagem de criança considera-a em sua totalidade, fundamental para formar sujeitos participativos e autônomos, críticos e confiantes, respeitados e respeitadores, valorizados e que valorizam a relação com o outro.

Em entrevista à Lella Gandini (1999), Carlina Rinaldi, educadora e primeira coordenadora do sistema municipal educacional de Reggio Emilia³, afirma que a imagem que se tem sobre as crianças é essencial nesse processo. Ela as descreve como “ricas, fortes e poderosas”, afirmando que elas “não apenas desejam receber, mas também querem oferecer” (RINALDI, 1999), em um olhar consoante com aquele apresentado pelos sociólogos da infância. Andrea Pagano (2017), também educador em Reggio Emilia, entende que o olhar que o adulto tem para e sobre as crianças é determinante para que elas se sintam importantes, em um ambiente que valoriza as suas opiniões e as respeita como indivíduos. Com estas palavras, o autor considera que é preciso, além de considerar os saberes das crianças e as estimular para que descubram o mundo a partir das suas próprias hipóteses e estratégias de aprendizagem, que se pense espaços, situações e práticas na escola que possibilitem que as crianças se expressem livre e ativamente.

É, portanto, a partir dessas definições de criança, infância, adulto e professora que podemos pensar em uma escola que considera e estimula a participação das crianças nas avaliações, decisões e composições de aspectos relacionados à sua rotina, já que a escola é também delas e, principalmente, para elas. Entendo que a garantia do direito da criança a uma escola que a reconheça como participante ativa e essencial para as decisões e construções coletivas é determinante na Educação Infantil, etapa escolar que tem como funções o cuidado e a educação das crianças, quando se dá o começo do seu desenvolvimento psicológico e emocional e, portanto, ser a etapa em que começam a constituir uma imagem sobre si e sobre o mundo. É, portanto, dever dos adultos que compõem e organizam essa etapa da educação escolar das crianças assegurar-lhes, no dia a dia da vida na escola, condições para que se constituam como cidadãs e cidadãos que agem sobre si e sobre a escola e a sociedade, pois elas também são integrantes tanto da escola como da sociedade em que a escola está inserida. Sobre o significado

³ Site Redleaf Press. Disponível em: <<https://goo.gl/sVgdwp>>

de participação e sobre a participação ativa das crianças na escola, bem como, sobre a construção da autonomia das crianças, apresento maior fundamentação na seção a seguir.

3.2 AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO, PROTAGONISMO E PROTAGONISMO COMPARTILHADO

O desenvolvimento da autonomia como prática escolar é algo que vem crescendo no Brasil desde as pedagogias libertárias da década de 1920, mas que começou a ganhar maior visibilidade e integrar os fundamentos dos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), principalmente na Educação Infantil, nos quarenta últimos anos, aproximadamente. Apesar da inclusão do termo nos currículos e PPPs das escolas, é comum observarmos que o exercício da autonomia dos alunos, de uma forma geral, não ocorre efetivamente (ou é restringido a poucos momentos da rotina) e que as práticas pedagógicas baseadas no controle, na contenção e na hierarquização de saberes e dos protagonismos dos sujeitos da relação, infelizmente, ainda se fazem muito presentes. Acredito que existem diversos motivos que corroboram para que isso aconteça que não cabem a esta reflexão e que seriam, por si sós, objetos de outras pesquisas e dignos de maior aprofundamento teórico. Porém, penso que para que tais direitos sejam garantidos às crianças na escola, é preciso refletir sobre o significado de conceitos como autonomia, suas implicações na vida cotidiana de alunos e professoras e na importância da sua efetividade na Educação Infantil em relação à auto-organização e autogestão das crianças, como pensado no projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, desenvolvido durante o período de estágio obrigatório, o qual este estudo se propõe analisar. E, para falar de autonomia na vida cotidiana escolar dos alunos, no que diz respeito a este estudo, considero imprescindível me remeter a dois outros conceitos, o de participação e o de protagonismo, compondo um dentre os diferentes feixes de princípios que fundamentaram minha prática durante o período de estágio obrigatório e, conseqüentemente, na elaboração e desenvolvimento do projeto.

3.2.1 Princípios de autonomia e auto-organização

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996, com última atualização em 2017⁴, a autonomia do educando só aparece na etapa final da educação básica, no Ensino Médio, no âmbito intelectual. O terceiro parágrafo do artigo 35 da LDB 9394/96 prevê como uma das finalidades do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.12, grifo meu). Nas etapas da escolarização que precedem esta última, neste documento, a construção da autonomia não é mencionada. Vemos, contudo, expressões como *liberdade, desenvolvimento integral, tolerância e formação de atitudes e valores* como parte dos princípios gerais, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Como o foco desta pesquisa diz respeito à Educação Infantil e parte da concepção de que a construção da autonomia é processual, além de integrar os princípios apontados pela LDB, verifiquei como ela é pensada para esta etapa da escolarização nas últimas versões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As DCNEI, formuladas pelo Ministério da Educação em 2010, apontam como um de seus princípios éticos o respeito à autonomia pelas propostas pedagógicas na Educação Infantil. Analisando apenas essa ideia, a questão da autonomia ainda aparece de forma muito ampla, sem um conceito formalizado. Mais adiante, é indicado que a proposta curricular deve garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, *auto-organização*, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2010, p.26, grifo meu). Percebemos aqui um alinhamento com a proposta desta pesquisa, ou seja, a construção da autonomia como prática que institui, valoriza e visibiliza a auto-organização das crianças na Educação Infantil, como previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), como algo a ser proporcionado pelas professoras no dia a dia e nas relações com seus alunos.

A BNCC (2017), em sua terceira e penúltima versão, aponta como competências educacionais gerais, ou seja, para todas as etapas da educação básica, que os saberes da escola possibilitem ao aluno “fazer escolhas alinhadas a seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, *autonomia*, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p.18,

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

grifo meu). No âmbito da Educação Infantil, é assinalada a importância das interações para a construção da autonomia e “senso de *autocuidado*, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2017, p. 36, grifo meu). O autocuidado pode estar relacionado a diversos aspectos, tanto físicos quanto psicológicos e emocionais, que não estão especificados no documento. Dessa forma, podemos inferir que a construção da autonomia para o senso de autocuidado das crianças na Educação Infantil deve partir de situações que estimulem não apenas a noção de preservação e segurança físicas, mas também a escolha da criança perante decisões que visem o seu bem-estar emocional.

A construção da autonomia, como indicado, é algo previsto por lei e enfatizado nas diretrizes e bases dos currículos que regem as escolas brasileiras de Educação Infantil. Mas, o que ela significa? E, mais especificamente, o que ela significa para o princípio de auto-organização das crianças?

A partir dos estudos realizados para esta pesquisa, considero que a autonomia se caracteriza, de uma forma geral, pela capacidade individual de governar-se, de tomar decisões para si – ao contrário da heteronomia, em que as decisões que dizem respeito ao indivíduo são assumidas por outrem. Montandon & Longchamp (2007) afirmam que a autonomia pode se manifestar nos seguintes planos: reflexivo, relacional, de ação e identitário. O plano reflexivo diz respeito ao intelectual, capacidade de julgamento, opiniões e escolhas racionais. O plano relacional está ligado à afetividade, tanto à independência de relações familiares e parentais como a construção de outras ligações afetivas. O plano de ação tem sentido prático, e relaciona-se tanto à capacidade de realizar tarefas de forma independente visando à sobrevivência quanto em decidir agir frente a alguma situação e afirmar a sua vontade. E o plano identitário está ligado à autonomia de ser, de apresentação de si, de suas características pessoais, preferências etc.

Os planos de manifestação da autonomia que se fazem relevantes a esta pesquisa, para pensar na auto-organização das crianças na Educação Infantil e estimular o senso do autocuidado para o bem-estar emocional, são os planos reflexivo e o de ação. As situações de aprendizagem propostas para alcançarem esses objetivos devem proporcionar às crianças o desenvolvimento da sua capacidade de, primeiramente, formar opiniões. É questionando, instigando e estimulando a formulação de hipóteses que a professora vai ajudando seus alunos e suas alunas a tecer a base da autonomia no plano reflexivo, em que será possível a cada indivíduo pensar em escolhas viáveis a cada situação. A partir disso, ou ainda, concomitantemente, o plano de ação emerge, e as

crianças colocam em prática as suas escolhas, tomando decisões que lhes concernem e assumindo responsabilidade pelas mesmas. Isso só será possível, entretanto, caso sejam oferecidas as condições necessárias a tais aprendizados, mediados e organizados pela professora, no dia a dia da escola. É importante lembrar que a autonomia também precisa ser entendida e exercida como escolha de percurso e de possibilidades, e é nesse sentido que se deve garantir as escolhas às crianças no seu dia a dia para que estas possam traçar seus processos de constituição de si mesmas como seres autônomos. Pois, nesse sentido, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011, p. 58).

3.2.2 Participação

Como indicado na seção anterior, os estudos da sociologia da infância entendem as crianças como atores sociais e sujeitos ativos e participantes, cuja participação em sociedade passa a ser um direito. É indispensável apresentar essa questão, pois, como direito, não pode ser negligenciada e precisa estar presente no cotidiano das relações escolares. O que comumente presenciamos nas escolas de Educação Infantil, no entanto, é uma certa minimização da participação das crianças, em que os processos de avaliação, de tomada de decisões e de organização dos espaços, dos combinados e da rotina centralizam-se nas escolhas dos adultos, principalmente pela persistência da imagem da criança como ser imaturo e incapaz, que os adultos insistem em sustentar. Como, etimologicamente, a palavra *participação* se refere a fazer parte de algo ou de alguma coisa, pode-se justificar que a simples presença das crianças nas escolas as caracteriza como participantes do seu espaço e da sua rotina, mesmo sem tomarem parte das decisões sobre o que quer que lhes diga respeito. Ou seja, participam com sua obediência e resignação às determinações, escolhas e orientações da professora – o que é bem diferente de participar com seu consentimento. Entretanto, para que seja possível a construção da autonomia das crianças para a sua auto-organização, autocuidado e escolha de percurso, bem como nos demais planos de manifestação da autonomia, a participação ativa das crianças na composição e organização dos aspectos ligados ao seu cotidiano escolar é essencial. Sarmiento (2006), em entrevista a estudantes brasileiras, afirma que

a participação não é uma pedagogia, é um direito. Como direito, exprime-se contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico contra o “ofício do aluno”, para lembrar uma expressão trabalhada e desconstruída por vários sociólogos da

infância. A participação implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interactiva, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural. Mas fá-lo na escola, essa instituição secular continuamente investida da missão de renovar a tradição democrática e igualitária que a instituiu como escola pública. A participação infantil na organização pedagógica da escola é um caminho incontornável dessa relação (...).(SARMENTO, 2006, p.22).

A partir do momento que a participação infantil se institui como um direito, formaliza-se a efetividade da mesma no cotidiano escolar, independentemente da formação, dos conhecimentos ou da linha pedagógica que a professora opta em seguir. A BNCC (2017) classifica a participação das crianças como parte dos seus *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil*, tanto quanto conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se. Neste documento, se estabelece que a criança tem o direito de participar ativamente “tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização de atividades da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p.34), em conjunto com os adultos e com as outras crianças que compõem a escola. Exemplifica-se a participação nessas atividades cotidianas pela “escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (BRASIL, 2017,p.34).

Entretanto, não podemos pensar em restringir a participação das crianças à simples possibilidade de fazer escolhas. Fazer escolhas é apenas uma forma de participar. O conceito de participação ativa das crianças ao qual me aproprio para este estudo está relacionado a escolhas e tomadas de decisão, mas também às opiniões, sugestões, avaliações e considerações das crianças nos processos de formulação e desenvolvimento do planejamento da rotina do grupo e das situações de aprendizagem que serão vivenciadas por todos, bem como na organização dos materiais, dos tempos e dos espaços da escola. Apresento essas questões porque entendo que, em relação a determinados aspectos, situações e contextos da vida cotidiana na escola, as escolhas cabem exclusivamente aos adultos, uma vez que as crianças, mesmo competentes para fazer escolhas sobre uma série de coisas, podem escolher uma alternativa que indica que não avaliaram os prós e contras da situação, deixando-se levar apenas pelas suas vontades. Isso é natural e faz parte de um processo que vai sendo construído a cada escolha e os argumentos que as justificam. Por exemplo, a criança não terá a possibilidade de escolher brincar no pátio em um dia frio e chuvoso, pois tal escolha trará consequências negativas a sua saúde. Contudo, ela poderá e deverá participar das discussões, conversas e sugestões de como utilizar aquele momento da rotina que

estava destinado a ir ao pátio. A questão, a meu ver, é que em dados momentos, é preciso que seja possibilitado às crianças participar também com as suas críticas, sugestões e opiniões, por mais que a escolha final seja a do adulto, que consegue ponderar mais criticamente as situações que as crianças, em defesa e benefício de aspectos essenciais das vidas delas. As crianças aprendem a escolher muito a partir da maneira pela a qual os adultos viabilizam essas escolhas junto a elas. A escolha, portanto, é uma das vias de participação ativa das crianças, entre outras dimensões que compõem a participação das crianças como um todo, que precisam, em conjunto, ser pensadas e afirmadas no cotidiano das relações na Educação Infantil.

A participação, assim como a construção da autonomia (abordada na seção anterior) é, portanto, algo que tem a ver com processo e com aprendizagem. Sendo assim, é preciso que ela aconteça, dia após dia, em todos os âmbitos possíveis da vida na escola, para que se constitua de forma efetiva e para que faça sentido a todos que compõem o grupo – crianças e professora. Tanto é assim que Vasconcelos (2015), refletindo sobre as ideias de Castro (2010), entende que

a habilidade em participar não se dá em caráter preparatório, pelo contrário, aprende-se a participar, participando. É no exercício diário e social de negociação, de escuta, de argumentação, de escolhas que se constrói o conceito e as práticas democráticas. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um lugar para o exercício da democracia, no sentido reflexivo da palavra: exercitar a arte de conviver com o outro, exercitar a arte de fazer escolhas que considerem a coletividade, exercitar a criticidade e a complacência (VASCONCELOS, 2015, p.31,32).

Aprender a participar participando: essa é a ideia central dessa discussão e princípio fundamental do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, elaborado e desenvolvido por mim junto à turma em que estagiei. É possível compreendê-lo com facilidade se pensarmos no processo de aprendizagem de algo concreto, como tocar um instrumento musical, por exemplo. Com a prática diária, com a insistência em repetir os mesmos movimentos, inicialmente básicos e desajeitados, mas que evoluem progressivamente, logo será possível ao indivíduo tocar alguns trechos simples de músicas, para depois tocar músicas inteiras, até chegar a músicas mais complexas. Além disso, a prática insistente resulta na construção dinâmica de um pensamento crítico sobre si – seus modos de aprender, de se relacionar com o instrumento, com as músicas e com as técnicas – e sobre como tocar aquele instrumento, no que diz respeito a tempos, ritmos, afinações, intervalos etc. Em contrapartida, se apenas se dedica ocasionalmente à prática do instrumento, sem insistência, sem dedicação e continuidade, sem aperfeiçoamento, provavelmente demorará anos para conseguir tocar um pequeno repertório de músicas simples, bem como a desenvolver tal pensamento crítico sobre a sua relação com as músicas e com o

instrumento. A prática da participação, tal qual a prática da autonomia, acontecem na mesma lógica, e é por isso que elas precisam estar presentes no dia a dia das crianças nas escolas de Educação Infantil, contribuindo para a formação das crianças como sujeitos ativos, participativos, críticos, autônomos e de direitos. É a partir dessas práticas diárias que as crianças, como sujeitos que são, exercem sua cidadania, aprendem sobre si e sobre como se relacionar com os demais, além de construírem uma imagem positiva de si mesmas.

3.2.3 Protagonismo e protagonismo compartilhado

Tendo explorado as relações entre autonomia e participação, penso que é chegada a hora de refletirmos sobre os conceitos de protagonismo e de protagonismo compartilhado, e de que maneira esses diferentes feixes de princípios se entrelaçam para a construção de um currículo democrático na Educação Infantil.

Ao consultar o dicionário, encontramos que protagonismo refere-se à qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, a que exerce o papel principal, o primeiro, o mais importante dentre as demais. Quando pensamos em um filme, um livro ou uma peça de teatro, por exemplo, identificamos ou a protagonista como o personagem de maior ênfase na trama, aquele que vive os principais enredos da história ou sobre quem aquela história se debruça. No contexto escolar, principalmente no âmbito da Educação Infantil, encontramos, nos últimos trinta anos, um rodízio, ou um revezamento, no que diz respeito aos três elementos que constituem e põem em funcionamento a relação pedagógica. Tradicionalmente, o papel do protagonista é dado à professora, que guia, lidera e rege a sua turma de alunos e se coloca (ou é colocada) em uma posição superior, reforçando e tendo como argumento a imagem de criança como um ser incompleto, imaturo e incapaz. Em outros momentos, o conhecimento tem ocupado esse lugar de protagonista, justificado pela função social da escola de transmissão de saberes, entendidos como patrimônio cultural da humanidade a que todos têm o direito de acesso. Em contrapartida, algumas pedagogias contemporâneas consideram as crianças, os alunos e alunas, os protagonistas da relação pedagógica, posicionando-os no topo da hierarquia, reforçando, tal qual nas escolhas anteriores, a verticalidade dessa relação.

Na BNCC (2017), por exemplo, encontramos como parte dos princípios subjacentes que regem os objetivos curriculares para toda a Educação Básica, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem como forma de promover seu desenvolvimento global e educação integral

(BRASIL, 2017, p.17). Não há, nesse documento, nenhuma menção ao protagonismo da professora ou evidências de protagonismo do conhecimento para a etapa da Educação Infantil. Contudo, entendo que ao posicionarmos qualquer um dos três elementos da relação pedagógica – professora, alunos e conhecimento – numa perspectiva de pódio, em que somente um dos três ocupa a posição superior, desmerecemos os demais e, de algum modo, afirmamos que há somente um único protagonista e que os outros dois componentes atuam exclusiva e restritivamente como coadjuvantes nesta relação. Compreendo, portanto, que toda e qualquer perspectiva educacional que indique, reconheça e sustente apenas um protagonista na relação pedagógica não contempla e não consegue articular integralmente a complexidade da relação entre todos os seus três elementos, e que é necessário posicioná-los de forma igualitária, horizontal e de correlação, tal qual nos indica a perspectiva do protagonismo compartilhado.

Na abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância, tanto alunos quanto professoras são protagonistas importantes da relação pedagógica (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Sendo assim, todos eles participam ativamente das decisões relativas à vida do grupo, pois todos interagem horizontalmente no funcionamento dessa relação, cada qual no seu papel e no exercício do seu protagonismo, em que o papel da professora, por exemplo,

centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspiradora e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança (EDWARDS, 1999,p.161).

Esse é apenas um dos exemplos de possibilidade do exercício do protagonismo compartilhado na relação pedagógica, em que ficam evidentes dois protagonistas, ao menos: a professora e os alunos. Mas, e o conhecimento? Como ele integra, se articula, participa do protagonismo compartilhado na relação com a professora e os alunos? Katz (1999), refletindo sobre as suas visitas a pré-escolas municipais de Reggio Emilia, fala sobre o conteúdo do relacionamento entre professor⁵-criança, compreendendo que eles precisam “relacionar-se uns com os outros acerca de algo” e que “os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança” (KATZ, 1999, p.46). Minha leitura a esse respeito é que a autora já percebe inter-relações e compartilhamentos entre professora, alunos e conhecimento, apesar de não nomeá-los de protagonismo compartilhado, pois prevê a relação do adulto com a criança a partir de um objeto de conhecimento do interesse de ambos – ambos compartilham o mesmo interesse por um dado

⁵ Mantenho o substantivo masculino para preservar a ideia da autora.

objeto de conhecimento. Assim, é possível que se relacionem professora e aluno uns com os outros, ao se relacionarem com o objeto de conhecimento que tanto os mobiliza, sem hierarquia no protagonismo exercido pelos e entre os três elementos da relação pedagógica.

Também nessa perspectiva, Gaulke (2013) entende que a relação entre os elementos dessa tríade se efetiva na Educação Infantil pela via do protagonismo compartilhado, em que a professora e os alunos estabelecem um vínculo de interlocução e parceria entre si e com o conhecimento, a partir do qual “aprendem a si mesmos, uns aos outros e ao mundo” (GAULKE, 2013, p.33). Considera também que o protagonismo compartilhado se dá pelas relações entre os sujeitos, intermediados pelo conhecimento e pelas situações vivenciadas no dia a dia da escola, a partir de práticas que sustentem o protagonismo de cada um dos elementos que compõem a relação pedagógica. Todos os elementos dessa relação são considerados e posicionados, na perspectiva do protagonismo compartilhado, de forma igualitária e horizontal, tomando parte e arcando, cada um dos três e conjuntamente com o protagonismo da relação. Pela lógica do protagonismo compartilhado, portanto, penso que é possível pensar em uma educação que respeita a criança como indivíduo, cidadã e sujeito de direitos que é, que propõe situações em que as crianças reflitam sobre possibilidades, façam escolhas e sejam responsáveis por elas, avaliando-as continuamente. E que, dessa forma, valoriza as opiniões e os posicionamentos das crianças da mesma forma e proporção que valoriza a professora e o conhecimento.

Diante de todas essas considerações, me pergunto e interrogo as instituições de Educação Infantil contemporâneas: será que autonomia, participação e protagonismo compartilhado fazem parte das realidades das escolas de Educação Infantil contemporâneas? Se, numa pesquisa hipotética, após a apresentação desses conceitos pelas perspectivas as quais esta pesquisa se propôs, questionarmos professoras e gestores a esse respeito, acredito que responderão negativamente a esta pergunta. Uma pena. E por que será? Muitas práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao meu ver, precisam ser (re)pensadas para que promovam a participação ativa das crianças nas decisões que lhes concernem em prol da construção da autonomia, da auto-organização, do autocuidado e da boa imagem de si. Tais conceitos se efetivam como resultado do exercício do seu protagonismo em relação ao protagonismo dos outros dois elementos da relação pedagógica, como um princípio e uma prática de garantia do direito à cidadania das crianças. Concordo com Paulo Freire (1992) quando afirma que “se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um

Estado” e que “cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 1992, p. 25). A garantia do direito da criança à cidadania, que produz, que participa, que age e que muda a sociedade é tão essencial quanto o seu direito à proteção e à provisão. Nesse sentido, é dever da escola garantir-lhes tais direitos, em igual proporção.

3.3 OS CONTEÚDOS NA ESCOLA: COMO PODEM SER SIGNIFICADOS, RESSIGNIFICADOS, CLASSIFICADOS? QUEM OS ESCOLHE?

Após a apresentação dos conceitos de autonomia, participação, protagonismo e protagonismo compartilhado como princípios elementares à prática educativa na Educação Infantil, sigo para a última seção do marco teórico desta pesquisa e terceiro elemento da relação pedagógica, o conhecimento, popularmente conhecido e difundido nas escolas como *conteúdo*. Ao pensarmos em currículos escolares, é impossível não nos remetermos a um de seus elementos fundamentais: os conteúdos que orientam as práticas pedagógicas de cada escola e, conseqüentemente, de cada professora, de cada turma de crianças. Entretanto, nos últimos vinte anos, aproximadamente, nos debates sobre currículo na Educação Infantil, percebemos certa “demonização” do termo *conteúdo*, provavelmente pelo peso histórico que esta palavra carrega como sendo algo inerente às pedagogias tradicionais e, mais especificamente, aos princípios de organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos quais a Educação Infantil tem se esforçado para produzir uma diferença substancial, visando a especificidade de sua atuação na educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Os educadores espanhóis César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls (1992) propõem em sua obra – fundamental para a análise do conceito de *conteúdo* em contextos contemporâneos – uma ressignificação desse termo a partir da Reforma do sistema educacional da Espanha, ocorrida na década de 1990 do século passado, que inspiraram os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros (1997)⁶. Em “Os Conteúdos na Reforma” (1992), os autores classificam os conteúdos escolares em três tipos: fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, e valores e normas. De acordo com os autores, os conteúdos relacionados a fatos e conceitos são os que, historicamente, têm maior espaço e visibilidade na composição dos currículos escolares do Ensino Fundamental até a universidade. Particularmente, penso que pode ser por isso que a

⁶ Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=330>>

palavra *conteúdo* sustenta um significado negativo na contemporaneidade, principalmente na Educação Infantil, visto que é entendido, pela grande maioria dos educadores e educadoras, apenas por sua classificação conceitual, ignorando (ou desconhecendo) os outros dois tipos de conteúdos propostos por Coll et al. (1992). Por esse motivo, os conteúdos passaram a ser vistos como um “mal necessário” (COLL, 1992, p.10), carregando um significado atrelado a uma visão tradicional de educação, em que existem saberes constituídos ao longo da história da humanidade, a princípio dominados pelas professoras, que irão transmiti-los a seus alunos, e estes os receberão de forma passiva e absorviva – perspectiva que coloca a professora e o conhecimento numa disputa praticamente paritária pelo topo do pódio da relação pedagógica. A proposta educacional contrária a essa visão, apoiada nos estudos oriundos da psicologia da infância, do desenvolvimento e da aprendizagem, passou a investir em uma ideia de ensino e de aprendizagem centrada no aluno, relativizando e minimizando a importância dos conteúdos ditos escolares, afirmando que os saberes constituídos não devem ser transmitidos aos alunos e alunas pela professora, mas esta deve garantir condições para que desenvolvam suas potencialidades, atuando como uma facilitadora (COLL et al., 1992) – perspectiva que coloca os alunos e alunas no topo do pódio da relação pedagógica. Entendo que a professora facilitadora a qual os autores referem é aquela que proporciona um ambiente de aprendizagem a seus alunos com condições propícias ao aprendizado pela exploração, pela descoberta e pela formulação de hipóteses, contrapondo o ensino hierarquizado, vertical e centrado nos ensinamentos da professora.

Os autores compreendem, contudo, que essa polaridade entre as diferentes visões de educação não é a ideal, e passam a caracterizar os conteúdos escolares como sendo aquilo que designa “*o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização*” (COLL, 1992, p.12), levando a uma aprendizagem significativa. Segundo os autores, a escola tem a função de ajudar alunas e alunos a assimilarem determinados saberes culturais valorizados na sociedade a qual pertencem, fundamentada em práticas educativas pensadas e planejadas para tal. Penso que essa perspectiva é fundamental para começarmos a ressignificar o conceito de conteúdo, uma vez que os três tipos de conteúdos classificados pelos autores – fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, e valores e normas – terão a mesma importância e o mesmo peso na composição dos currículos escolares (COLL et al., 1992).

A BNCC (2017), por seu contexto, descontinuidade, troca de poderes, disputa de interesses, entre tantos outros aspectos, é o documento contemporâneo mais controverso e que mais perto chegou de apontar caminhos para a Educação Infantil do presente e de um futuro próximo. Na terceira versão deste documento, analisado para esta pesquisa, não encontramos a palavra *conteúdo*, o que, do meu ponto de vista, não significa a exclusão do terceiro⁷ elemento da relação pedagógica – o conhecimento. Penso que é possível dizer que, neste documento, o conhecimento, ou os conteúdos são significados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – já mencionados anteriormente – e também como campos de experiência, tendo as **interações** e as **brincadeiras** como eixos estruturantes das práticas pedagógicas para esta etapa da escolarização, conforme já previam as DCNEI (2010). Organiza-se também por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, referentes a três grupos de faixas etárias, para cada um dos campos de experiência (crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Segundo este documento, os campos de experiência constituem uma organização curricular que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.36).

A partir dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a BNCC (2017) estabelece cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós (interação, experiências sociais, relações); corpo, gestos e movimentos (exploração dos objetos e do ambiente, expressão corporal, cuidado físico, coordenação motora,); traços, sons, cores e formas (produções artísticas e culturais, música, dança, teatro, criatividade); oralidade e escrita (falar e ouvir, contações de histórias, diferentes usos sociais da escrita, gêneros literários, manipulação de livros); e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (fenômenos naturais e sociais, situar-se no espaço/tempo, conhecimentos matemáticos). Apesar de não receberem a dominação “conteúdos”, considero que a matriz dos campos de experiência remete também a conhecimentos, saberes, objetos de conhecimento, conteúdos – tal qual os estamos ressignificando –, pois indicam o recorte do

⁷ O conhecimento está sendo apontado aqui como “terceiro elemento” da relação pedagógica por uma mera ordenação dos elementos de acordo com os momentos em que apareceram no texto. Como alunos e professora estiveram juntos – dois dos elementos – nas primeiras seções do marco teórico, agora o conhecimento aparece como o terceiro elemento. Menciono isso para que não se interprete que os três elementos possam cair novamente em uma perspectiva de pódio, em que se colocam em primeiro, segundo ou terceiro lugar em sentido classificatório, já que defendo que eles devem ser considerados juntos, nas relações que a lógica do protagonismo compartilhado propõe.

mundo que será apresentado e priorizado na educação das crianças, a partir das práticas pedagógicas das professoras desta etapa da educação inicial. As professoras, portanto, precisarão estudar, inteirar-se, e munir-se de aparato teórico para viabilizar, vivenciar, experienciar, pesquisar, explorar, investigar, problematizar, junto a seus alunos e alunas, tanto o recorte de mundo que escolheram apresentar a elas, quanto os mundos que irão conhecer ao interagirem atenta e sensivelmente com as crianças – os mundos das crianças. Esses mundos serão revelados nas interações das crianças com o recorte de mundo oferecido a elas inicialmente pelas professoras, qualquer que seja o nome dado a esse recorte por qualquer um dos documentos analisados.

3.3.1 Conteúdo atitudinal e conteúdos-linguagem

Voltando ao significado e à classificação dos conteúdos escolares segundo Coll et al. (1992), mais especificamente no âmbito das atitudes, Sarabia (1992) afirma que a sua inclusão como conteúdo concreto de aprendizagem nos currículos escolares “amplia as perspectivas pedagógicas dos professores, o que se traduz numa maior complexidade do seu compromisso escolar” (SARABIA, 1992, p.138). Nesse sentido, os autores entendem que as atitudes que permeiam os demais aprendizados na escola, como a socialização, a participação, o convívio, a colaboração, a autonomia, entre outras, deveriam ser formuladas pela escola e pelas professoras com caráter conteudinal, com objetivos pontuais e apoiados a métodos de intervenção que os sustente, como os demais conteúdos escolares. Aquelas atitudes que a professora julga que merecem investimento frente às especificidades da sua turma também seriam elaboradas dessa maneira. Essa é uma questão fundamental para esta pesquisa sobre a qual me dediquei neste trabalho de conclusão de curso, pois apresenta um argumento substancial para a quebra do paradigma de que apenas os conteúdos de cunho conceitual merecem investimento na escola e sustenta que as mudanças nas atitudes, visando a construção do pensamento crítico e em prol dos aprendizados necessários ao convívio em sociedade, é algo que deve ser pensado e formulado pelas professoras para ser compartilhado e implementado junto a seus alunos e alunas. Além de serem direitos de aprendizagem, conforme garantido na BNCC (2017), insisto que a escolha, ou o respeito, pela professora ou professor, aos direitos das crianças e, conseqüentemente, o investimento no desenvolvimento da participação e da autonomia das crianças em sua vida

cotidiana na escola é conteúdo, é conhecimento de si e do mundo e precisa ser pensado, articulado, estudado e praticado pelas professoras, junto com as crianças, na Educação Infantil.

Ainda nessa lógica de redefinição, ressignificação e ampliação do conceito de conteúdo, encontramos as *Linguagens Geradoras*, proposta de seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, originalmente pensada por Junqueira Filho (2014), que, dialogando com a teoria sócio-semiótica do conhecimento do semiótico, filósofo, matemático norte-americano Charles Sanders Peirce, significa *conteúdo* como *linguagem*. Para Junqueira Filho (2014), tomando emprestada a concepção peirciana, linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza. Nessa lógica, argumenta o autor que a produção do conhecimento na Educação Infantil se dará a partir da leitura, significação, armazenamento e circulação das produções, realizações e funcionamentos das crianças e da professora – conversas, desenhos, gestos, brincadeiras, pinturas, jogos, conflitos, regras e combinados, relação com o espaço, o tempo, a rotina, com a alimentação, a higiene, o sono, a literatura infantil, as escolhas, a classificação, a imaginação, a seriação, a construção do conceito de número, a leitura, a escrita –, nas interações entre elas e com o mundo. Dessa forma, o autor argumenta que os seres humanos, – sejam adultos, sejam crianças – ao mesmo tempo em que produzem a Humanidade com suas vidas, modos de ser e atitudes, também são produzidos por ela. Ou seja, as relações entre o homem e o mundo recriarão e criarão novas produções, realizações e funcionamentos, e, conseqüentemente, novas leituras sobre antigos objetos de conhecimento, bem como novos objetos de conhecimento. Sendo assim, tanto a professora quanto as crianças precisam ser aprendidas umas pelas outras, porque, além de sujeitos-leitores uns dos outros, são objetos de conhecimento uns para os outros, em relação uns com os outros, interagindo uns com os outros a partir de inúmeras linguagens, de inúmeros objetos de conhecimento, de inúmeros conteúdos-linguagens:

portanto, em minha proposta de seleção de articulação de conteúdos, organizada, em parte, a partir do conceito de linguagem da semiótica de Peirce, toda e qualquer linguagem – todo e qualquer sistema de produção de sentido, por meio da qual as crianças são produzidas, nos seus processos de ação e compreensão do e sobre o mundo – ou seja, nos seus processos de produção de sentido, de demarcação, comunicação e significação sobre si e o mundo –, seja considerada objeto de conhecimento, portanto, seja considerada conteúdo programático da educação dessas crianças. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 43)

Tudo e todos, portanto, para o autor, é linguagem. E, assim sendo, tudo e todos são conteúdos, pois são objetos de conhecimento e podem ser lidos, significados, aprendidos,

ensinados, transformados, recriados, reinventados (JUNQUEIRA FILHO, 2014). Desse modo, a meu ver, as atitudes ou os conteúdos atitudinais, segundo a classificação de Coll et al. (1992) podem ser entendidos pela perspectiva das linguagens geradoras, como conteúdos-linguagens, como objetos de conhecimento, pois são passíveis de leitura, produção de significados, mudanças, aprendizagens e transformações. O que vai definir a escolha do que mediará a relação entre esses sujeitos – ou seja, o que do mundo, quais conhecimentos, quais conteúdos, quais linguagens, quais objetos de conhecimento –, é o que faz sentido e, portanto, é considerado fundamental à educação das crianças, seja do ponto de vista dos adultos, seja do ponto de vista das crianças. Isso implica escuta, observação, diálogo – em intensa interação – entre os dois sujeitos da relação pedagógica, intermediados pelos conhecimentos dos mundos de cada um e do mundo maior em que todos estão inseridos, sendo afetados por esses mundos e os influenciando mutuamente.

É possível perceber, portanto, pelo diálogo com as ideias dos autores citados nesta seção, que as (re)significações e classificações do conceito de conteúdos escolares para a Educação Infantil podem ser muitas e diferentes, não necessariamente antagônicas. O que não fica de todo evidente, contudo – e esse é um questionamento fundamental –, é: quem escolhe esses conteúdos? Analisando Coll et al. (1992) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), não vejo mencionados (ou não ficam evidentes, ao menos para mim) em que momento e quem faz a escolha dos conteúdos que irão compor o currículo e o planejamento de cada escola, de cada professora, de cada turma. Pensando na perspectiva do protagonismo compartilhado, em que as relações entre professora, alunos e conhecimento são produzidas de maneira horizontal, não hierárquica, é fundamental que a escolha desses conteúdos seja feita de forma a estimular a participação ativa dos alunos e manter uma relação equilibrada entre as escolhas dos alunos e da professora. Dentre os autores estudados para esta pesquisa, encontramos em Junqueira Filho (2014) uma indicação objetiva nesse sentido. Segundo este autor, num primeiro momento, é a professora, em parceria com sua equipe de trabalho, quem faz esta escolha e; num segundo momento, é a professora, em interação com as crianças, quem faz essa escolha. O que eles têm em comum é, por um lado, a busca pela produção de sentido junto aos sujeitos que os investigam, interagem com eles e; por outro, que todos serão estudados, explorados, vivenciados, experienciados a partir de projetos de trabalho. Posso dizer que foi a partir do meu encontro, inicialmente, com a concepção de conteúdo-linguagem e, depois, com a de projetos de trabalho

das linguagens geradoras de Junqueira Filho (2014), que o projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças” – desenvolvido junto à turma de estágio, de cunho atitudinal, segundo Coll et al. (1992), como vim a saber mais tarde –, se fundamentou. Portanto, considero importante que, após refletir sobre as diversas (re)significações e classificações do conceito de conteúdos escolares para a Educação Infantil, discorra também sobre projetos de trabalho.

3.3.2 A escolha e organização dos conteúdos por projetos de trabalho

Historicamente, segundo Barbosa e Horn (2008), os projetos de trabalho surgiram como uma forma de “quebrar o marasmo da escola tradicional” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 19), com uma abordagem metodológica focada na articulação de conteúdos, em contrapartida à segmentação dos mesmos, praticada secularmente na escola tradicional. Os temas geradores, princípio de organização curricular proposto por Paulo Freire (1997, apud BARBOSA; HORN, 2008), por exemplo, surgem neste viés, e têm em comum com os princípios dos projetos de trabalho envolver os alunos e alunas no processo de seleção sobre o que se vai conversar, estudar, pesquisar. Ou seja, ambos partem dos saberes, interesses e motivações dos alunos para a construção de conhecimentos científicos na escola. As perspectivas de trabalho com projetos, bem como sobre pedagogia de projetos, desenvolvidas por diversos autores e estudiosos da educação e, especificamente, da Educação Infantil, são muitas. Nesta pesquisa, no entanto, vou me valer das concepções de projeto de trabalho de Hernández e Ventura (1998) e de Junqueira Filho (2014), pois são as que mais se aproximam do que estudei e realizei ao longo do estágio que ora analiso.

Hernández e Ventura (1998) apresentam os projetos de trabalho argumentando sobre a necessidade de um ensino globalizado nas escolas, sustentada pela revisão crítica ocorrida durante a reforma educativa da década de 1990, na Espanha. Essa nova proposta era contrária à lógica disciplinar e de compartimentalização dos conteúdos escolares, que era (e ainda é) adotada pelos currículos. Os projetos de trabalho surgem como forma de organizar o conhecimento de maneira global e relacional, buscando “a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.62).

Segundo a proposta de organização curricular e de trabalho com as crianças (ou adolescentes, ou adultos) de Hernández e Ventura, os temas dos projetos poderão surgir tanto das

sugestões dos alunos quanto das proposições da professora, desde que sejam discutidas, argumentadas e justificadas pelo grupo. O intuito dos projetos de trabalho é de propiciar aos alunos e alunas saberes que eles desconhecem, mas que os interessam, que os instigam. Portanto, deve-se partir do que eles já sabem sobre o tema, possibilitando a relação com diferentes conteúdos – sem a necessidade, contudo, de abordar o tema em todas as áreas de conhecimento, como algumas propostas de projeto de trabalho de outros autores sugerem. Após a escolha do tema, cabe à professora, nesta perspectiva de projeto, especificar em um primeiro momento os conteúdos que serão trabalhados, bem como os recursos materiais e os objetivos, pensando no que se pode aprender. Os alunos entrarão nesse processo de forma colaborativa, planejando o desenvolvimento do tema, participando da busca de informação e propondo novas perguntas. Durante o desenvolvimento do projeto, a professora deve manter uma postura avaliativa, pensando no que os alunos sabiam inicialmente e o que aprenderam e estão aprendendo de novos conhecimentos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Junqueira Filho (2014) parte de uma perspectiva semelhante de projetos de trabalho, mas irá dividi-los em duas categorias: projetos de parte cheia e projetos de parte vazia do planejamento. Os projetos de parte cheia são aqueles relativos aos conteúdos-linguagens que a professora elencou como sendo de maior importância para a educação das crianças e que, portanto, merecem investimento prioritário. São eles que irão compor a rotina inicial da turma, tendo como objetivo acolher as crianças, começar a apresentar a professora e o que se faz na escola às crianças e, em contrapartida, gerar dados sobre a relação das crianças com os projetos de trabalho de parte cheia propostos pela professora. Já os projetos de parte vazia – conceito elementar a esta pesquisa – são aqueles que emergem do grupo – crianças e professora –, da convivência entre os diferentes sujeitos que o compõem, intermediados pelos conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento. Podem surgir de temas propostos ou sinalizados pelos alunos e alunas a partir de um objeto de interesse coletivo (como super-heróis e heroínas, por exemplo), ou de algo que está em evidência naquele momento e contexto da vida do grupo. Podem também surgir das situações vivenciadas no dia a dia, a partir das relações que se estabelecem entre os indivíduos e da leitura que fazem uns dos outros (como amizades, conflitos, diferentes estruturas familiares, etnias etc.). E podem, ainda, surgir da avaliação que a professora fez da necessidade de investir em um determinado conteúdo-linguagem, principalmente de cunho atitudinal, do qual a turma se beneficiará naquele momento – e, quem sabe, vida afora. Deste

último, tomo como exemplo o projeto desenvolvido na turma de estágio e que esta pesquisa se propõe analisar: ao observar que as crianças não tinham a possibilidade de escolher os seus lugares nas rodas de conversa e às mesas, elaborei um projeto de trabalho – naquele contexto, um projeto de parte vazia do planejamento – que visava à organização autônoma e a participação ativa delas na decisão sobre a escolha dos lugares, que teve como origem a leitura que fiz das características de participação das crianças em interação com a professora titular e diferentes objetos de conhecimento em outros contextos do dia a dia da turma.

Na perspectiva de projeto de trabalho de Junqueira Filho (2014), além de partir dos conhecimentos e hipóteses iniciais dos alunos para a formulação dos projetos de parte vazia do planejamento, questiona-se também o que eles querem saber sobre o assunto desde as primeiras discussões sobre o projeto – ou o que a professora identifica que seus alunos “querem porque precisam” saber (JUNQUEIRA FILHO, 2014), para que, assim, delimite-se o tema e a pergunta de pesquisa responsável pelo desenvolvimento do projeto – já que os alunos são compreendidos como sujeitos pesquisadores. Quanto à professora, da mesma forma que indicam Hernández e Ventura (1998), deverá manter uma postura avaliativa com relação aos aprendizados dos seus alunos. Contudo, na perspectiva das Linguagens Geradoras, alunos e alunas participarão em conjunto desse processo de avaliação, pensando no que antes sabiam e no que aprenderam sobre o tema durante o projeto, além de avaliar coletivamente a possibilidade de dar ou não seguimento ao mesmo. Em projetos de conteúdo atitudinal, a avaliação também ocorrerá de forma conjunta, considerando as atitudes do grupo antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto. Entendo que a perspectiva de projetos de trabalho de Junqueira Filho (2014) condiz com o equilíbrio das relações entre os três elementos que compõem a relação pedagógica, na perspectiva do protagonismo compartilhado, já que a interação entre professora e alunos e alunas dar-se-á pela mediação dos conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos que eles – tanto alunos quanto professora – escolheram para estudar juntos, organizados e formulados pelos projetos de trabalho. A escolha dos conteúdos-linguagens ocorrerá ora pela professora, ora pelos alunos e alunas, mas a participação mediante opiniões, sugestões, avaliações será feita por todos, durante todo o tempo de duração do projeto.

Além disso, Junqueira Filho (2014) sustenta que os projetos de trabalho são independentes e viabilizados em feixes, simultaneamente, no dia a dia da vida dos grupos, não havendo a necessidade de estarem relacionados a um mesmo tema, por exemplo, ou de um

projeto dar origem e continuidade a outro que o precedeu. Ou seja, os projetos de parte cheia e de parte vazia do planejamento – sempre que houver projetos de parte vazia em desenvolvimento – estarão em andamento aos feixes e simultaneamente, sem a exigência de alternância ou revezamento entre um projeto e outro, seja ele de parte cheia ou de parte vazia. Considero importante apontar tal característica porque, na maioria das abordagens sobre projetos, o que encontramos é a lógica de desenvolvimento de um projeto de cada vez, o que significa que é preciso que um projeto termine para que o outro inicie.

Após a apresentação desses conceitos, posso dizer que é a partir dos princípios dos conteúdos atitudinais (COLL ET AL., 1992) como conteúdos escolares concretos e legítimos; das linguagens geradoras e seus conteúdos-linguagens (JUNQUEIRA FILHO, 2014), entendidos como toda e qualquer produção, realização, funcionamento do homem e da natureza; bem como, da concepção de projetos de trabalho, mais especificamente dos projetos de parte vazia do planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2014), parte que é preenchida em parte pelos conteúdos-linguagens que emergem da relação diária entre professora, alunos e conhecimento, que este trabalho e o projeto que o originou e ora analiso – “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças” –, se fundamentaram. No próximo capítulo, portanto, serão apresentadas as contextualizações acerca desse projeto, seus objetivos, situações de aprendizagens que possibilitaram seu desenvolvimento, as suas intercorrências e as reflexões que resultaram após o estudo dos conceitos aqui apresentados.

4 CONSTITUINDO OLHARES SOBRE AS CRIANÇAS: DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ÀS SUAS REPERCUSSÕES

Após investigação e sistematização dos conceitos estudados para esta pesquisa, apresentados no capítulo três, recorro elementos da minha prática como professora-estagiária, refletindo sobre um aspecto do trabalho vivido como experiência, tal qual a concebe Larrosa. Refiro-me ao contexto de identificação, elaboração, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas”. Esse é um movimento bastante desafiador para mim, pois exige um olhar atento às especificidades dos fatos, a seleção das partes desta história vivida por mim e por todos os outros protagonistas que dela fazem parte e também a minha capacidade narrativa para que consiga torná-la clara ao leitor e à leitora deste trabalho e, assim, compartilhá-la e contribuir para a formação de outras professoras e professores.

Iniciei esta reflexão com muitas inseguranças, sem ainda saber ao certo o meu lugar no texto, com uma narrativa intranquila e com o desejo de contar toda a minha trajetória. Após algumas reescritas, sempre em interlocução com meu orientador, com um olhar um pouco mais crítico que o meu, e tendo o marco teórico como apoio fundamental, pude repensar, reavaliar e retomar o meu texto de maneira a costurar aquilo que vivi com os conceitos que estudei, que reforçam a importância de todo esse movimento – tanto do projeto propriamente dito, quanto da reflexão sobre o contexto de sua identificação como prioridade na vida do grupo naquele momento, sua elaboração, implementação e intercorrências. Assim como Paulo Freire (2011), entendo que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p.40), e foi com essa motivação que optei por encarar o desafio e produzir esta reflexão para meu trabalho de conclusão de curso.

Dividi, portanto, esta análise em seis seções. Na primeira, apresento a escola, seu espaço físico e ambientes. Na segunda, discorro sobre as características gerais e de organização da turma e sua rotina diária. Na terceira, apresento como as crianças se organizavam e eram organizadas inicialmente pela professora titular para as rodas de conversa e às mesas. Na quarta seção, exponho o contexto de relações vivido pela professora titular da turma na escola, para que haja maior compreensão sobre as escolhas feitas por ela. Na quinta seção, reflito sobre a importância do olhar do adulto sobre criança para sustentar ou impedir aprendizados significativos às crianças na escola, articulando tais argumentos às justificativas para a realização do referido projeto. Por último, na sexta seção, apresento a análise sobre as diferentes etapas de desenvolvimento e

repercussões do projeto: contexto em que foi identificado por mim como prioritário para a qualidade da vida do grupo, sua elaboração por escrito, como foi recebido pelas crianças e pela professora titular e como se deu o processo de transferência da escolha dos lugares à roda e às mesas, originalmente feita pela professora e, posteriormente, pelas crianças.

4.1 A ESCOLA, SEUS ESPAÇOS E AMBIENTES

A escola era composta por dois prédios: o principal, na praça, e um anexo, em uma casa adaptada, localizado na mesma rua, do outro lado da calçada. Por ser um jardim de praça, era uma escola bem pequena – principalmente o prédio principal. Este primeiro era destinado às turmas de crianças com faixa etária entre 3 e 6 anos (Maternal, Jardim A e Jardim B), que frequentavam a escola em apenas um turno, manhã ou tarde. O anexo era destinado às turmas com faixa etária entre 4 e 6 anos (Jardim A e Jardim B), que frequentavam a escola em turno integral.

Na praça, onde estava o prédio principal, ficava o pátio, que dispunha de brinquedos de madeira (como casinha, escorregador e ponte) e plástico (castelo e escorregador), e tinha o chão coberto por areia; e a quadra, de concreto, destinada principalmente para a Educação Física. Ambos eram ao ar livre, sem cobertura aérea. Tanto o pátio quanto a quadra eram usufruídos pelas turmas dos dois prédios que compunham a escola. As turmas tinham horários específicos e distintos para a utilização do pátio, porém, às vezes, duas ou três turmas compartilhavam pátio e quadra no mesmo horário.

O prédio principal consistia de uma estrutura circular, como uma torre, e possuía dois andares. O primeiro andar era dividido por hall de entrada, cozinha, sala da direção, sala do Jardim A (manhã e tarde) e dois banheiros. O segundo andar do prédio principal da escola era destinado inteiramente à sala do Jardim B, turma que me recebeu durante o período de estágio (a sala tinha toda a extensão deste andar). A sala do Jardim B era bem iluminada e ventilada - havia três janelas grandes com cortinas, e comportava 4 mesas redondas, 2 armários com prateleiras com livros e materiais para desenho, pintura, recorte e colagem, massa de modelar; prateleiras para jogos e brinquedos, uma pia, ganchos de metal para as mochilas das crianças, ventilador de teto, ar condicionado e um cabideiro vertical, utilizado principalmente pelas professoras. Era uma sala diferenciada, pois a outra sala de aula do prédio principal, no primeiro andar, assim como os

demais ambientes do primeiro andar, era pequena – mas abrigava 12 crianças e 2 adultos – e, portanto, a sala do Jardim B possibilitava maior circulação de crianças e adultos.

4.2 A TURMA E SUA ROTINA

A turma era composta por 23 crianças matriculadas (12 meninas e 9 meninos), uma professora titular com formação em Pedagogia e eu, professora-estagiária do 7º semestre do curso de Pedagogia. Destes 23 alunos, cerca de 16 a 18 frequentavam a escola diariamente. Era uma turma conhecida na escola por ser tranquila, considerada pela professora titular como uma “benção” depois de anos enfrentando turmas rotuladas como “difíceis”. Ao iniciar o estágio, pude perceber o envolvimento afetivo entre professora e crianças, que se refletiu na forma receptiva e carinhosa com a qual fui recebida por todos. Assim que cheguei, fui incluída na roda de conversa e a professora explicou às crianças quem eu era, que eu estava ali para o meu período de estágio e que eu faria, por alguns meses, parte da turma. Pediu que as crianças também se apresentassem e que me contassem como era a rotina, como se organizavam, o que faziam e o que gostavam. Nesse momento, crianças e professora também me fizeram perguntas, e nos envolvemos em uma conversa descontraída sobre a escola, sobre nossos interesses e sobre o final de semana anterior. Entendi que eu estava sendo muito bem recebida, de fato, e me senti acolhida para os meses que iriam seguir.

Durante as duas semanas de observação inicial, percebi que a turma, de uma forma geral, era composta por crianças que possuíam grande senso de organização e independência. Solicitavam a professora ou aguardavam por direcionamentos com pouca frequência, pois demonstravam estar familiarizadas com a rotina, tendo conhecimento dos diferentes momentos que a compunham e a colocavam em funcionamento. Foi possível fazer tais constatações por observar momentos da rotina em que as crianças realizavam tarefas autonomamente, como, por exemplo, após finalizarem o lanche, as crianças organizavam seus pertences e se encaminhavam para a pia para escovarem os dentes, sem aguardar o chamado da professora ou, então, aguardar na mesa até todos os colegas terminarem de lanchar. Considero este um bom exemplo da conduta desta professora e do seu olhar em relação às crianças, pois é muito comum observarmos nas turmas de Educação Infantil uma centralização exagerada e desproporcional na figura da professora, em que esta se coloca no topo da relação pedagógica. Neste sentido, o que normalmente vemos é uma certa militarização na organização e funcionamento dos momentos da

rotina da turma, em que, frequentemente, as crianças são orientadas pelas professoras a permanecerem sentadas, por longos períodos, às mesas, até que todas finalizem o lanche (ou outra situação de aprendizagem) para que todas, em conjunto, passem para a próxima etapa da rotina. O que vi, portanto, naquela turma, era algo que destoava do que, infelizmente, é a realidade de grande parte das escolas, inclusive das de Educação Infantil. Ao possibilitar tal movimentação, a professora demonstrava, para mim e para aquelas crianças, que a rotina era de todos, e não somente da professora, em consonância com o equilíbrio e a horizontalidade dos princípios do protagonismo compartilhado. Compreendi, portanto, que já existia ali a descentralização da professora no que diz respeito a aspectos da rotina, já que esta “permitia”⁸ (no sentido de dar espaço e confiar na capacidade das crianças) a organização delas por si mesmas, sem interferências desnecessárias da parte dela.

Outro exemplo da confiança que a professora depositava nas crianças era em relação a situações de conflitos entre as mesmas. Percebi que a professora dificilmente intervinha nesses momentos, adotando a estratégia de se posicionar como observadora para que as negociações emergissem, primeiramente, das crianças, interferindo quando era solicitada por elas. Tal atitude contribuía para maior autonomia das crianças no que diz respeito à resolução de conflitos, fazendo com que elas criassem, inclusive, estratégias como combinados para que resolvessem um conflito imediato, como, por exemplo, disputa de brinquedos. Segundo Kamii (1991) “negociando compromissos com adultos e colegas, expressando suas ideias e ouvindo os outros, as crianças desenvolvem tanto sua linguagem quanto sua inteligência” (KAMII, 1991, p. 16). Uma das situações que observei que ilustra essa questão foi em um momento de brincadeira livre. Usarei nomes fictícios para relatar o episódio, para preservar a identidade das crianças:

⁸ A palavra *permitir* está entre aspas porque entendo que quando o ensino-aprendizado é centrado na professora, esta se coloca na posição de permitir/não permitir, deixar/não deixar que as crianças se expressem de determinadas maneiras. Na perspectiva do protagonismo compartilhado, o triângulo pedagógico professora-alunos-conhecimento está formado a partir de uma relação harmoniosa e equilibrada, na qual nenhum dos três elementos está em evidência, mas andam juntos, alinhados horizontalmente. Nesse sentido, nas situações acima mencionadas, penso que a professora se coloca como organizadora, lembrando as crianças dos combinados que foram feitos entre elas (professora e crianças), e não como detentora do poder de permitir ou não as crianças a realizarem determinadas atividades, pois os combinados foram formalizados a partir da participação de todos. Apesar de não ser centralizadora e controladora na maior parte do tempo e das situações da rotina, avalio que a professora titular ainda tinha práticas que a colocavam no topo do triângulo pedagógico em alguns momentos, e, por isso, utilizo tal expressão neste contexto.

Quadro 1 – Relato de Estágio I

Alice brincava alegremente com o boneco do Homem de Ferro, no Dia do brinquedo. O boneco não era dela, e sim de Felipe. Felipe, então, aproximou-se e o pediu emprestado, pois queria brincar um pouco com ele também. Alice disse que ainda estava brincando, e Felipe perguntou: “Depois tu me empresta?”. Alice respondeu que sim, e Felipe foi brincar em outro lugar. Alguns minutos se passaram (cerca de 5 minutos) e Felipe retornou, perguntando à Alice: “Me empresta agora?”, ao que ela respondeu: “Sim, agora sim”, e prontamente entregou o boneco ao colega” (Caderno de registros, anotações minhas).

Fonte: da Autora, 2017.

A situação acima representa algo característico da turma referente a trocas de materiais e brinquedos, e mostra o respeito ao combinado feito pelas crianças – primeiro, a criança que levou o brinquedo para a escola respeitou a outra que estava brincando, pedindo emprestado ao invés de tomar de suas mãos, como poderia ter acontecido. Depois, combinaram entre si que o empréstimo não ocorreria naquele momento, e sim depois, visto que a colega ainda queria brincar um pouco mais com aquele brinquedo. Quando a criança que pediu emprestado retornou e o pediu novamente, a criança que estava brincando respeitou o combinado e o cumpriu prontamente. É claro que não estamos falando de uma turma utópica e irreal: conflitos aconteciam, e por vezes havia um grupo de crianças que fugia a este combinado. Contudo, de maneira geral, a turma agia de forma cooperativa e colaborativa entre si e com a professora, o que demonstrava que as crianças eram estimuladas a resolverem problemas conversando, primeiramente, entre elas.

Outra característica marcante da turma era a afetividade. A professora era muito afetiva com as crianças, que retribuía igualmente o afeto que recebiam – como abraços, elogios, atitudes empáticas. Segundo Amorim e Navarro (2012), “a afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que as cerca, pois ela é uma importante aliada das interações pedagógicas” (AMORIM; NAVARRO, 2012, p.2), principalmente na Educação Infantil, etapa inicial da escolarização. Felipe (2001), apresentando os princípios do pensamento de Wallon, teórico sociointeracionista que estudou a afetividade, afirma que, nesta faixa etária (entre os 5 e 6 anos), ocorre a “construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim, as relações afetivas (FELIPE, 2001, p.28). Era prática da turma, sugerida inicialmente pela professora, realizar uma "roda de abraços" durante a primeira roda de conversa do dia, quando as

crianças e professora se abraçavam uma após a outra, desejando um bom dia. Além disso, demonstravam empatia uns com os outros. Algo que eu presenciava com frequência era a mobilização das crianças frente a algum colega que estava triste ou chorando, ou que precisava de ajuda para realizar uma tarefa que estava tendo dificuldades em realizar sozinho. Nessas situações, as crianças sinalizavam para a professora que alguém da turma precisava de ajuda, ou então tentavam elas mesmas ajudar o colega que estava enfrentando alguma situação difícil. A empatia, a cooperação e afetividade eram, portanto, características marcantes da turma, além dos visíveis investimentos da professora para a construção da autonomia e da independência das mesmas para a realização de tarefas, como para pendurar as mochilas e organizar os copos e agendas na chegada à sala e se deslocar em seus próprios ritmos para os diferentes momentos da rotina; em situações de aprendizagem, como na busca de materiais para desenhar, recortar ou colar; e de convívio, como negociações para trocas de brinquedos, materiais, ou escolhas de brincadeiras entre as crianças.

Com relação à rotina da turma, pude observar que aquela que estava em curso era bem estruturada e demarcada por horários fixos relativos a cada situação/momento/projeto específico. A seguir, apresento um quadro que exemplifica a rotina inicial da turma em meu primeiro mês de estágio. Trata-se de um quadro que contempla tanto as escolhas da escola e, conseqüentemente, da professora titular, quanto minhas escolhas, como professora-estagiária, ainda que a rotina seja a original, sem nenhuma intervenção de minha parte, no que diz respeito à composição e ordenação dos momentos.

Quadro 2 - Planejamento

Rotina fixa – Situações de Aprendizagem:	Âmbitos de Experiência⁹	Projetos de Trabalho¹⁰:
<p>08:00 – Projeto Acolhida 08:20 – Projeto Roda de Conversa Inicial + Roda do abraço 08:40 – Projeto brincadeiras livres 09:30 – Projeto Paris/ Projeto literatura 10:20 – Projeto Lanche + Higiene 10:40 – Projeto Roda de Conversa Final 11:00 – Projeto Pátio 12:00 – Projeto Despedida</p> <p>*Quinta e Sexta (10:30) – Educação física/Música, respectivamente</p>	<p>Formação Pessoal e Social: Autoestima, nome, independência e autonomia, respeito à diversidade, interação, jogos e brincadeiras, cuidados pessoais.</p> <p>Conhecimento de Mundo: Eixo Movimento: Expressividade e Coordenação; Eixo Artes Visuais: O fazer artístico. Eixo Linguagem Oral e Escrita: Falar e escutar, Práticas de leitura. Eixo Natureza e Sociedade: Organização dos grupos, seus modos de ser, viver e trabalhar. Eixo Matemática: Números e contagem, formas geométricas.</p>	<p>Projeto Literatura (parte cheia) Projeto Paris (parte vazia) Projeto Escovação (parte vazia)</p> <p>Conteúdos-linguagens¹¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagem Oral: Aprender a Conversar ● Linguagem plástico-visual ● Linguagem sonoro-musical ● Linguagem gestual-corporal ● Linguagem do jogo simbólico ● Linguagem Lógico-matemática: contagem e relação símbolo numérico X quantidade ● Linguagem da literatura infantil ● Linguagem da alimentação ● Linguagem da higiene ● Linguagem da organização do ambiente da sala e dos materiais de uso pessoal ● Linguagem da acolhida e despedida das crianças ● Linguagem da rotina ● Linguagem da roda de conversa

Fonte: da Autora, 2017.

⁹Definição oriunda dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), utilizado no PPP da escola.

¹⁰Forma de organização da ação educativa descrito no PPP da escola e proposto pela professora titular.

¹¹Definição oriunda da compreensão de linguagens geradoras, na qual tudo aquilo que é elencado pela professora é um conteúdo-linguagem, conceitualização criada pelo autor Gabriel Junqueira Filho (2014).

A escola abria todos os dias, pontualmente, às 8 horas da manhã. As crianças costumavam chegar entre 8h e 8h15 (às vezes, uma ou outra criança chegava após às 8h30). À medida que chegavam na sala, penduravam suas mochilas nos ganchos, retiravam seus copos e toalhas (que utilizavam no lanche) e agendas e os depositavam nos lugares destinados a cada um deles. Após isso, sentavam-se às mesas e aguardavam o restante dos colegas chegarem. Em seguida, a professora dava início à primeira roda de conversa, e seguia os direcionamentos para o restante da rotina. O período da manhã encerrava às 12h e, normalmente, todas as crianças iam embora até esse horário.

O quadro apresentado acima refere-se à rotina fixa inicial da turma durante o primeiro mês de estágio. Após esse primeiro mês, conversando com a professora titular e com o professor-orientador de estágio, algumas alterações foram feitas. Por entender que as crianças poderiam usufruir do momento de brincadeiras livres logo no início da manhã, deixando aquele primeiro período do dia mais livre, leve e convidativo, invertemos a ordem inicial da rotina original: o horário das 8h às 8h45 passou a ser destinado para o Projeto brincadeiras livres e o Projeto roda de conversa inicial passou a ser desenvolvido logo em seguida, das 8h50 às 9h30¹².

Dos projetos listados acima no quadro da rotina, darei atenção especial ao Projeto Acolhida, ao Projeto Roda de Conversa Inicial e ao Projeto Roda de Conversa Final, pois é onde, do meu ponto de vista, estava instalado um conflito significativo envolvendo todos os sujeitos em relação – a professora titular, eu e as crianças –, pela maneira como a professora titular conduzia a escolha dos lugares em que as crianças se sentariam, tanto para participar da roda inicial e final, quanto ao chegarem à escola e para realizarem diferentes situações de aprendizagem ao redor das mesas, recorte escolhido para análise neste trabalho. Quando digo que estava instalado um conflito significativo envolvendo todos os sujeitos em relação, é porque considero que as crianças viviam o conflito de não terem reconhecida pela professora titular sua capacidade de fazerem escolhas responsáveis em relação a seus lugares à roda e às mesas, capacidade esta reconhecida em outras situações pela mesma professora. Em relação à professora titular, sentia que vivia o

¹² é importante destacar que, inicialmente, o tempo destinado à roda de conversa inicial era de 20 minutos e que, após a alteração da ordem dos dois projetos (brincadeiras livres e roda de conversa inicial), passou para 40 minutos - ou seja, dobrou. Isso ocorreu pelo fato do projeto de parte vazia que iniciei na turma, o Projeto organização autônoma na roda e às mesas, onde a proposta era que as crianças passassem a se organizar para estas situações com maior autonomia, escolhendo seus lugares e decidindo sobre sua organização - contrapondo a organização anterior, feita unicamente pela professora. Por entender que a organização autônoma das crianças leva mais tempo para acontecer, foi destinado maior tempo para esse momento da rotina. Apresentarei o contexto e maiores detalhes deste projeto nas próximas seções.

conflito de colocar sob suspeita sua escolha de fazer uma escolha tão significativa pelas crianças, ao invés de confiar na capacidade responsiva das mesmas de realizarem a escolha de seus lugares à roda e às mesas. Quanto a mim, o conflito era vivido no tensionamento entre tomar a frente e fazer uso da docência para apostar na capacidade responsiva desta escolha pelas próprias crianças, garantindo a elas, pela minha atuação como professora, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e, conseqüentemente, correr o risco de ofender, me indispor e ou desautorizar a professora titular, que vinha conduzindo essa situação de maneira diferente. Todos nós, sujeitos em relação, estávamos envolvidos e desafiados por um conhecimento, por um conteúdo bem definido e objetivo: quem escolhe os lugares das crianças se sentarem para interagirem com os diferentes objetos de conhecimento, com os diferentes conteúdos-linguagem, a partir de diferentes situações de aprendizagem, nos diferentes momentos que compõem a rotina do dia a dia da escola de Educação Infantil? E quais são os argumentos que fundamentam as prováveis diferentes respostas para essa pergunta e objeto de conhecimento? Cabe ainda esclarecer que o projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças” se desenvolvia de forma a problematizar aspectos de dois outros projetos em andamento – Projeto Acolhida, Projeto Roda Inicial e Projeto Roda de Conversa Final. A seguir, apresentarei como era feita a escolha desses lugares nesses dois momentos da rotina dessa turma.

4.3 “PROFE, ONDE EU SENTO?” A ESCOLHA DOS LUGARES DAS CRIANÇAS NAS RODAS DE CONVERSA E NAS MESAS

Apesar de confiar na capacidade de organização das crianças e as estimular diariamente a resolverem questões relacionadas ao convívio e à rotina autonomamente, a escolha dos lugares onde as crianças iriam se sentar durante as rodas de conversa e de situações a serem realizadas ao redor das mesas, dia após dia, era feita majoritariamente pela professora. Ao chegarem à sala no início da manhã, após pendurarem suas mochilas nos cabides e organizarem os copos e agendas, as crianças sentavam-se às mesas e aguardavam o restante dos colegas chegarem, como já mencionado anteriormente, na descrição da rotina da turma¹³. Esse era um momento de conversa

¹³ Vale lembrar que esta era a organização inicial da rotina. Após alterar a ordem dos dois primeiros projetos (brincadeiras livres e roda de conversa inicial), as crianças não se organizavam mais desse jeito, pois chegavam à sala, guardavam suas mochilas, guardavam os copos e as agendas e iam brincar. Contudo, a organização descrita nesta seção ocorria diariamente no primeiro mês que estive presente, e foi, também devido a ela, que o projeto se originou - portanto, sinto que é necessário descrevê-la para maior compreensão do ponto de vista da professora titular sobre a possibilidade das crianças escolherem seus lugares autonomamente.

espontânea e descontraída entre as crianças e entre crianças e professora. As primeiras crianças que chegavam, escolhiam seus lugares frente às mesas e cadeiras vazias. As crianças que iam chegando depois, perguntavam à professora onde deveriam se sentar, e esta as direcionava de acordo com seus próprios critérios: a regra principal para a organização dos pequenos grupos às mesas era o equilíbrio do número de meninos e meninas – número aproximado de meninos e de meninas nas mesas, gerando, assim, segundo a professora titular, menos conversas paralelas. Ela direcionava as crianças, portanto, observando onde havia “muitas meninas” ou “muitos meninos” em cada uma das mesas, ou pelo pressuposto de que determinadas crianças “não poderiam estar juntas” porque “não dá certo, conversam demais, não se comportam, brigam”. Esta era uma regra estabelecida pela professora e cumprida pelas crianças. Quando alguma criança que chegava após a maioria do grupo já estar presente escolhia seu próprio lugar em uma das mesas com quantidade equilibrada ou equivalente de meninas e meninos, desconsiderando a regra, as demais crianças da mesa sinalizavam à professora titular sobre o desequilíbrio causado pela nova criança. A professora, então, prontamente escolhia um novo lugar para aquela criança sentar. Ou seja, havia um respeito à regra possivelmente por haver um grande respeito das crianças àquela professora; entretanto, ainda assim, algumas crianças tentavam, vez ou outra, burlar a regra, como mencionado no exemplo anterior – provavelmente porque a regra não fazia muito sentido a elas.

Outra justificativa que a professora usava para a instituição e necessidade dessa regra era que, assim, as crianças variavam os grupos de afinidade com maior frequência, já que, se ela “deixasse” (mesmo sentido de “permitir” apontado anteriormente), as crianças sentariam sempre com os mesmos pares, nos mesmos grupos e perderiam a oportunidade de relacionarem-se com outras crianças.

O mesmo ocorria na escolha dos lugares em que as crianças iriam se sentar para as rodas de conversa. A roda de conversa era uma prática regular da turma, que ocorria no mínimo duas vezes por dia (roda inicial e roda final), conforme apresentado no quadro da rotina. Havia um espaço circular na sala, entre dois armários, onde as rodas sempre ocorriam. As crianças levavam as cadeiras das mesas para esse nicho, uma a uma, de acordo com o chamado da professora, e as organizavam uma ao lado da outra para formarem a roda. Os lugares eram determinados pela professora na roda inicial e eram mantidos na roda final. As crianças, portanto, memorizavam os lugares que a professora havia escolhido para cada uma delas na roda de conversa inicial e os

mantinham para a roda de conversa final. Os lugares renovavam-se a cada dia, pois não havia uma determinação única e fixa para os lugares das crianças na roda. Então, elas memorizavam seus novos lugares diariamente, na roda de conversa inicial, repetindo-o na roda final. Nesses momentos de organização, tanto às mesas quanto às rodas de conversa, a participação das crianças não ocorria de forma efetiva, pois elas não eram consultadas: seguiam, obedientemente, aos comandos da professora.

Para iniciar a organização das crianças, a professora anunciava que iria começar a chamá-las para a roda. As crianças, que aguardavam sentadas ao redor das mesas – onde estavam posicionadas de acordo com a indicação inicial da professora – deveriam estar em silêncio. Quem estivesse mais “quieto” e, portanto, mais “comportado” (de acordo com as definições da professora) naquele momento, seria chamado primeiro para deslocar-se até a roda, carregando a sua cadeira e instalando-se no lugar também indicado pela professora. Ela intercalava meninas e meninos – utilizando critério parecido ao da organização das crianças às mesas, com as mesmas justificativas. A professora determinava o lugar em que cada uma das crianças deveria sentar por acreditar que facilitava e agilizava aquele momento da rotina, antecipando possíveis conflitos/conversas/distrações que pudessem surgir entre as crianças. Entendia que aquele era um movimento necessário à ordem, à organização prática e efetiva das crianças e que, apesar de organizarem-se autonomamente em diversas outras situações, precisavam de direcionamentos, especificamente nos momentos que sentavam juntas em grandes e pequenos grupos. Assim, a professora titular, que demonstrava trabalhar pela ótica do protagonismo compartilhado nos demais momentos da rotina e situações de convívio com a turma, colocava-se, nesses momentos, no topo da relação pedagógica, obstruindo aprendizados significativos relacionados à autonomia e à auto-organização das crianças e reduzindo a participação das mesmas na gestão democrática da vida coletiva do grupo.

Observando isso acontecer, dia após dia, passei a me questionar: por que a escolha dos lugares onde as crianças iriam se sentar às rodas e às mesas tinha que ser feita sempre pela professora, uma vez que as crianças davam mostras em outros momentos e situações da rotina que poderiam fazer aquela escolha e coordená-las responsabilmente, tanto quanto a professora? Pensando nos princípios de desenvolvimento da autonomia das crianças e na defesa do seu direito de participação ativa frente às decisões que as concerne, era simplesmente inaceitável, ao meu ver, que tais momentos tão importantes da rotina da turma estivessem centralizados nas escolhas

da professora. Os argumentos que ela utilizava não me pareciam suficientes e não correspondiam a sua postura frente à turma em relação a outros momentos e situações da rotina, quando ela se mostrava confiante na capacidade e na inteligência de seus alunos e alunas e os estimulava a tomarem decisões e resolverem conflitos de forma autossuficiente e cooperativa. Quais os reais motivos, portanto, que a levavam a conduzir sua prática daquele jeito, naquelas situações? E, apesar desses motivos, quaisquer que fossem, por que não investir em outra organização? Tais questionamentos me motivaram a refletir sobre o contexto em que a professora titular estava inserida naquele momento, pois precisava entender, afinal de contas, aquela contradição em suas práticas. Entendi que isso me ajudaria muito em relação à minha decisão de colocar tal projeto de trabalho em ação, indo de encontro com as práticas da professora titular, ao apresentar uma nova forma de organização, focada nas escolhas dos lugares pelas crianças. A seguir, apresento as minhas observações e interpretações com relação ao contexto em que se deram as escolhas da professora.

4.4 PRECISAMOS FALAR SOBRE A PROFESSORA TITULAR

Dedico esta seção para me referir especificamente à professora titular da turma por entender que, para que haja maior compreensão sobre as suas escolhas, é necessário que eu faça a tentativa de ilustrar um pouco o contexto no qual ela estava inserida naquele período na escola. Não tenho como objetivo, de forma alguma, julgar e rotular as atitudes dela, inclusive porque, espero ter deixado claro até agora o conflito que, do meu ponto de vista, ela vivia e, tomara, nas próximas linhas, consiga objetivá-lo ainda mais. Desde o início deste relato, venho falando dos investimentos que esta professora fez em prol da autonomia e da participação das crianças, que produziu, como pude compartilhar nos relatos narrados até agora, uma turma cooperativa e organizada, capaz de tomar decisões com pouca intervenção dos adultos. Isso tudo, além de possível devido à capacidade e maturidade das crianças, é também, do meu ponto de vista, mérito dos investimentos desta professora. Ao longo do estágio, estabelecemos uma relação de parceria, principalmente porque tínhamos um olhar parecido sobre crianças e infância, no que diz respeito a sua valorização, e busca por direitos e autonomia para ser, pensar, se expressar. Dia após dia, eu observava os investimentos que ela fazia no sentido de garantir e proporcionar a participação ativa das crianças na roda de conversa – menos na questão da escolha dos lugares para se sentarem –, nas consultas às crianças sobre aspectos ligados a rotina, organização de espaços e

materiais, aprendizagem e escolhas de novos projetos, sobre o que gostariam de aprender, ou sobre o presente que iriam, elas mesmas, fazer para o Dia das Mães, por exemplo. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, ela centralizava em si as decisões e escolhas, principalmente, quando considerava que as crianças não seriam capazes de realizá-las a contento ou adequadamente. Penso que, ao fazer isso, provável e misteriosamente, desconsiderava e até mesmo anulava a leitura que ela fazia sobre as capacidades e habilidades de seus alunos e alunas em relação a outros aspectos da rotina, como também, suas concepções sobre a educação de crianças em fase pré-escolar, que eu constatava e admirava pelas suas práticas em diferentes situações. A cada situação de escolha dos lugares à roda ou às mesas, eu me perguntava: - Por que, por exemplo, ela, ao menos, não ousa experimentar delegar essas escolhas às crianças, investindo no avanço gradativo da atuação participativa e responsável das mesmas?

Talvez estas atitudes dela tivessem a ver com o momento que ela estava vivendo na escola, bem como, com a conjuntura de acontecimentos daquele semestre, naquele contexto em que ela e seu grupo de alunos e alunas se inseriam. Por exemplo, considero, particularmente, que a direção em exercício naquela época adotava concepções bem tradicionais sobre educação: centralizava o processo de ensino-aprendizagem nas professoras, posicionando-as no topo da relação pedagógica, considerando-as as únicas protagonistas dessa relação – ou, pelo menos, as mais importantes dessa relação. Do ponto de vista da direção, as professoras consideradas “modelo” eram as que seguiam essa mesma linha em suas práticas, atitudes e “domínio de classe” junto às crianças. Os alunos e alunas da escola, de uma forma geral, tinham espaço participativo apenas para opinar sobre os projetos que iriam ser estudados em suas turmas, junto a seus colegas e professoras. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a perspectiva de projetos de trabalho de Hernández e Ventura (1998) era apresentada como princípio fundamental da ação pedagógica da escola, que prevê a consulta às crianças para a escolha dos temas a serem estudados a partir dos projetos de trabalho¹⁴. Contudo, pelas minhas observações e conversas com as outras professoras, não ficava evidente a participação ativa das crianças nos demais aspectos relacionados à rotina, organização e composição de aspectos diversos da escola – o que acabava sendo contraditório com os princípios descritos no PPP. A professora titular da turma em que estagiei era, de certa forma, mal vista pela direção e coordenação em exercício, por suas atitudes contrárias àquelas tidas como exemplares pela gestão vigente. Ela era tratada de forma diferente,

¹⁴ Ver capítulo 3.3.2 para contextualização dos projetos de trabalho de Hernández e Ventura (1998).

excluída de muitas consultas e decisões relativas à vida da escola como um todo e considerada incompetente em vários aspectos por ter uma postura que diferia das demais professoras. Isso tornava o ambiente pesado, as relações tensas e deixava a professora titular desconfortável, constrangida e confusa frente a tantas demandas e desafios, pois, por um lado, precisava afirmar sua prática docente de maneira mais enfática, o que era, muitas vezes, desgastante e, por outro, parecia colocar sob suspeita os princípios que acreditava e punha em prática na sua relação com as crianças, contradizendo-se em situações como a da escolha dos lugares para as crianças às rodas e às mesas.

Além disso, a professora vinha recebendo críticas dos pais de alguns alunos com relação aos aprendizados das crianças na escola, pois achavam que “produziam pouco”, que deveriam estar sendo pré-alfabetizados, deveriam ter mais registros e produções concretas individuais, relativos tanto à escrita e leitura com palavras, quanto a outras tantas linguagens (desenho, recorte e colagem, pintura), atividades em que a professora do ano anterior investia muito e que os pais valorizavam. Essa prática e esse discurso são muito comuns na Educação Infantil, visto que as práticas pedagógicas que encontramos geralmente se baseiam em um currículo por atividades, e existe o senso comum de que as crianças aprendem realizando uma quantidade grande de atividades propostas pela professora, geralmente, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e manter as crianças ocupadas, em atividade. Segundo Junqueira Filho (2014),

se tomarmos como referência as pastas com as produções das crianças, vamos chegar à conclusão (os pais das crianças, principalmente) de que aquela professora e seus alunos fizeram muita coisa, “trabalharam” bastante, estiveram em ação, em atividade, do começo ao fim do ano. (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.66)

Pareceu-me que era a partir dessa lógica de produção que também os pais das crianças daquela turma avaliavam os seus aprendizados. Vale lembrar que as crianças estavam no Jardim B, ano anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e a cobrança dos aprendizados institucionais, ou seja, dos conteúdos relativos a fatos e conceitos, era grande. Os pais cobravam a direção, que, conseqüentemente, cobrava a professora para que investisse em aprendizados que eles (pais e direção) consideravam mais significativos às crianças. A partir do momento que fui compreendendo essa situação, entendi que a professora, apesar de protagonista, não tinha a sua autonomia garantida para exercer sua prática da maneira que lhe fazia sentido. Que, apesar de participar de parte das escolhas que diziam respeito ao trabalho junto a sua turma de alunos e

alunas, não tinha suas escolhas respeitadas e valorizadas pela direção da escola, e, portanto, assim como as crianças, a sua participação na escola era reduzida, limitando também as escolhas que condiziam com aquilo que fazia sentido a ela.

Trago à tona todas essas questões por entender que não podemos especular sobre as motivações para as práticas de uma professora sem a tentativa de entendê-las e contextualizá-las; que é preciso, primeiramente, realizarmos uma análise da conjuntura dos fatos e das relações em que ela está inserida para, em um segundo momento, (re)significá-las de uma maneira ou de outra. Entendo que esse movimento é importante, visto que existe uma cultura bastante difundida por nós, graduandas do curso de Pedagogia, em julgar e até invalidar as práticas das professoras titulares das escolas nas quais estagiamos ou realizamos mini-práticas docentes, sem ao menos tentar fazer um exercício, breve que seja, de contextualização da realidade em que essas professoras e seus alunos estão inseridos. Provavelmente, se eu tivesse apenas apontado as atitudes da professora sem contextualizá-las, passaria uma ideia distorcida e leviana sobre os acontecimentos que vivenciei, o que possivelmente acarretaria em um julgamento precoce e injusto sobre essa prática da professora titular. Essa omissão não faria bem a nenhuma de nós. Portanto, a seguir, apresento a justificativa para a realização do projeto a partir do olhar que tive para as especificidades e necessidades das crianças.

4.5 O OLHAR DO ADULTO QUE SUSTENTA OS APRENDIZADOS DAS CRIANÇAS: JUSTIFICANDO O PROJETO

O desenvolvimento do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, bem como os estudos realizados para esta pesquisa e a análise sobre todo o processo de articulação do projeto junto à turma que estagiei me fizeram refletir sobre a importância do olhar do adulto, principalmente o olhar da professora, sobre e para as crianças, para garantir aprendizados substanciais e significativos relacionados à participação e à construção da autonomia das crianças na Educação Infantil – que, conforme defendo neste trabalho, são conteúdos-linguagens que devem ser trabalhados, pensados e viabilizados. Para refletir sobre esse olhar, penso que é necessário entender como ele se constrói, desenvolve-se, e de que maneira ele também se sustenta durante as inúmeras trajetórias que cada professora e seu grupo de alunos e alunas percorre.

Durante nossa formação como professoras, somos apresentadas e absorvemos inúmeras teorias sobre educação, estudamos sobre aspectos relacionados à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem infantis, lemos textos sobre sociologia da educação e da infância e refletimos sobre a filosofia da educação. Esses aspectos vão construindo o nosso olhar sobre e para as crianças, o que nos permite fazer escolhas na hora de planejar a rotina, os tempos e espaços na escola, os projetos e as situações de aprendizagem que constituirão e formarão parte da caminhada de um grupo específico de crianças em sua trajetória escolar. Entendo, portanto, que se constituirão dois tipos de olhares: o olhar sobre criança e o olhar para a criança. Primeiramente, começamos a constituir o olhar sobre criança, ou seja, a compreensão do que é ser criança e do seu papel na sociedade. Em segundo lugar, o olhar para as crianças, no que diz respeito às suas especificidades, ao seu contexto sociocultural, às suas maneiras de ser e às situações que emergem a partir das relações de convivência com outras crianças e adultos. Dessa maneira, o adulto, no caso da escola de Educação Infantil, a professora, com esses olhares, pode pensar em práticas que estejam de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, visando à construção da sua autonomia e participação na gestão da sua vida e da vida coletiva na escola. Assim como Pagano (2017, p. 25), entendo que

além de ser um dos lugares de convivência e de busca, para as crianças, as creches e as escolas infantis também são contextos em que os adultos exercem sua profissão e se tornam envolvidos. O adulto atua durante várias horas por dia na escola, sendo necessário haver tempo e espaço para lhe permitir expressar suas melhores habilidades profissionais. Para que isso ocorra, deve valorizar, todos os dias, o incrível espaço e tempo que estão compartilhando com as crianças. Um espaço e um tempo projetado para dar ressonância a descobertas, à pesquisa e às relações das crianças. Essa é uma atitude necessária, que evita o risco de construir o ambiente da escola como extensão do adulto, e que traduz um olhar mais atento.

O olhar atento da professora para o seu grupo de alunos e alunas, pensando no tempo e nos espaços de convivência e trabalhando a partir da lógica do protagonismo compartilhado, possibilitará a relação das crianças com os elementos da sociedade e do mundo de forma que elas entendam que também são sujeitos que agem, que produzem, que refletem, que opinam e que criticam. A professora, portanto, influenciará a constituição do olhar da criança sobre si, sobre a professora e sobre o próprio conhecimento, a partir da maneira pela qual interage e produz sua relação com as crianças e com o conhecimento, bem como da imagem que ela tem (e apresenta) sobre criança. A partir da constituição desses olhares, a professora, que é o adulto da relação, tem papel fundamental na hora de refletir sobre o que as crianças querem e precisam, ou melhor, “querem porque precisam” (Junqueira Filho, 2014) saber, aprender, conhecer, viver. O olhar que

o adulto tem sobre e para as crianças poderá sustentar ou até mesmo obstruir aprendizados significativos a elas, pois, à medida que ele compreende as crianças como meras reprodutoras do funcionamento do mundo adulto, e imaturas e incompletas, negando o seu direito à participação ativa na escola e não reconhecendo seus valores como atores sociais, retira-lhes a possibilidade de aprender a decidir, opinar e avaliar acerca das questões que as concernem, em uma relação heterônoma com a professora e com o conhecimento. Para que se possa sustentar os aprendizados das crianças, principalmente no que diz respeito à participação e à autonomia, em uma relação de compartilhamento e não de revezamento de protagonismos – como venho defendendo nesta pesquisa –, precisamos observar como nós, professoras e adultos da relação, as enxergamos. Diante disso, nunca é demais lembrar,

é importante que estejamos atentos aos significados de incompletude, imaturidade, os quais posicionam as crianças como dependentes dos adultos. Sim, as crianças são dependentes dos adultos em diversas instâncias, essa não é uma questão, porém, o caráter dessa dependência deve ser pautado na promoção de uma crescente possibilidade de independência e não de uma submissão aos ideais dos adultos. (Vasconcelos, 2015, p. 35)

O olhar da professora tanto em relação à imagem de criança quanto às subjetividades que compõem seu grupo de alunos e alunas, irá refletir, portanto, a sua prática pedagógica. Apesar do olhar em comum que eu e a professora titular da turma tínhamos sobre as crianças – ou seja, a concepção que tínhamos sobre o que é ser criança –, o olhar que tivemos para aquele grupo, especificamente sobre um aspecto da rotina, era divergente. Eu, ao me inserir na turma e observar os ritmos, os movimentos, as particularidades das crianças e do grupo, tive um olhar diferente daquele que a professora titular sustentava e resolvi apostar nele. Percebi que havia se instituído que as crianças poderiam participar dos momentos que já dominavam certa participação efetiva, ou seja, onde não havia divergências ou conflitos (ou eram mínimos). Nesse sentido, entendo que, conforme Pagano (2017),

ser professor significa, principalmente, garantir, a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo de ser, de estar, de brincar, de pesquisar e de descobrir. É um *direito* das crianças terem uma escola que lhes respeite, e onde cada uma encontre a possibilidade de expressar a si mesma. Elas precisam de um lugar que as coloquem no centro, permitindo-lhes atuar como protagonistas **o tempo todo**, do espaço, dos materiais, dos diálogos e das relações. (PAGANO, 2017, p.27,28, grifo meu).

Entendo que a lógica do autor de colocar a criança “no centro”, de acordo com os conceitos defendidos por esta pesquisa, deveria também agregar nessa posição *professoras e conhecimento*, já que esses três elementos devem estar sempre em relação de protagonismo

compartilhado. Apesar disso, concordo que as crianças devem atuar como protagonistas junto aos outros dois elementos da relação, o tempo todo. Foi pensando na constante participação que as crianças devem exercer no que diz respeito a todos os aspectos da rotina na escola que insisti em dividir o protagonismo com elas e confiar na sua capacidade de escolha dos lugares onde iriam se sentar, diariamente. Para mim, pelo olhar que eu estava direcionando àquela turma, era gritante que as crianças estavam perdendo uma oportunidade incrível de negociações, de diálogo e de tomada de decisões – algo que nós, professoras, devemos garantir a elas, novamente, *o tempo todo*. Apesar de entender que a participação não se resume às escolhas, como já mencionado, naquele momento e para aquele grupo, a escolha dos lugares era algo fundamental para validar a participação ativa das crianças, pois nos demais momentos de organização elas demonstravam serem capazes de bancar tal responsabilidade e de aprenderem a se organizar autonomamente em mais um momento da rotina. Segundo Pinto e Sarmiento (1997), não é possível garantir a participação das crianças nas políticas das escolas, “se não garante a provisão educacional aferida por critérios de qualidade, em que o principal é, precisamente, a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação” (PINTO;SARMENTO, 1997, p.5).

Isso não exclui, contudo, a responsabilidade do adulto de avaliar as condições de escolhas das crianças. Por esse motivo, fui questionada por meu orientador, durante o estágio, se aquelas crianças realmente tinham condições de escolherem os seus lugares e se o olhar que a professora titular tinha para elas não estava de acordo com as suas possibilidades naquele momento. Assim, o desenvolvimento do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças” teve, também, caráter experimental em um primeiro momento, para entender se as crianças tinham condições de arcar com tal responsabilidade naquele momento, compreendendo e valorizando também o olhar da professora titular. Apesar de apostar naquele movimento, pelo meu olhar sobre e para as crianças, eu não poderia descartar as considerações da professora titular sobre aquela turma de crianças que ela conhecia desde o início do ano e eu, apenas há um mês. Enfim, entendemos que as crianças tinham condições de arcar com aquele movimento e negociações emergentes das relações de escolhas de lugares, garantindo a elas o nosso apoio e auxílio, como organizadoras e parceiras, sempre que elas precisassem, sustentando os seus aprendizados relacionados à participação e à construção da autonomia.

A seguir, apresento o projeto posto em desenvolvimento a partir da quinta semana de estágio, que tinha como objetivo principal investir na capacidade das crianças de fazer escolhas responsáveis sobre seus lugares nas rodas e nas mesas.

4.6 O NOVO PROJETO: AS CRIANÇAS ESCOLHEM SEUS LUGARES NA RODA E NAS MESAS

Diante das observações que fiz ao longo do primeiro mês de estágio e do olhar que eu tinha para a turma, por acreditar que aquele grupo de crianças era, sim, capaz de bancar as escolhas dos lugares em que iriam se sentar nas rodas e nas mesas de forma autônoma e responsável, passei a pensar na elaboração e desenvolvimento de um projeto de parte vazia, a partir da classificação dos projetos de trabalho de Junqueira Filho (2014), que possibilitasse a escolha, pelas crianças, dos lugares em que elas iriam se sentar nos momentos já indicados. Primeiramente, conversei com meu professor-orientador de estágio sobre as observações que fiz até aquele momento, inteirei-me da proposta de articulação dos conteúdos-linguagens na Educação Infantil pela ótica das Linguagens Geradoras, e me familiarizei com o conceito de protagonismo compartilhado, no equilíbrio de relações da tríade professora-alunos-conhecimento. Tal movimento foi importantíssimo para a minha decisão de elaborar e desenvolver esse projeto, pois me proveram de embasamentos teóricos tanto para formular o projeto, quanto para avaliá-lo e justificar a sua relevância para aquele grupo. A partir deles, levei minha proposta para a professora titular, que concordou, apesar de um pouco receosa, com minhas argumentações. Em seguida, apresentei o projeto às crianças: em roda, conversamos sobre a organização vigente. Perguntei, primeiro, como era feita, e prontamente duas ou três crianças me relataram detalhadamente o método adotado pela professora titular. Refletindo sobre esse momento, hoje, penso que poderíamos ter conversado um pouco mais sobre a regra que já era familiar às crianças: do porquê elas achavam que era feito daquela maneira, quais outras formas poderia ou elas gostariam que fosse feito, antes de apresentar a elas a nova proposta. Talvez pela ansiedade do novo projeto e pela insegurança de estar no papel de professora-estagiária, sem saber ao certo até que ponto as intervenções e as mudanças de cunho atitudinal seriam bem-vindas; e, inclusive, por não saber se funcionaria, se as crianças aceitariam encarar o desafio junto comigo (sim, eu não tinha certeza!), essas questões passaram-me despercebidas.

Após essa conversa inicial, propus às crianças que, a partir daquele dia, elas escolhessem seus lugares sozinhas, autonomamente, nas mesas e nas rodas de conversa de forma responsável. Fizemos dois combinados principais: o primeiro era que as crianças deveriam negociar com os colegas caso quisessem trocar de lugar – recorrendo à professora em um segundo momento, caso necessário –, sem precisar intercalar meninos e meninas, e que deveriam respeitar a escolha dos colegas. O segundo combinado era referente às conversas, pois era uma das preocupações da professora titular. Combinamos, portanto, que durante as rodas as crianças deveriam ouvir respeitosamente a pessoa que estivesse com a palavra, evitando conversar com quem estivesse ao lado para não interromper o colega ou a professora que estivesse falando. Combinamos também que, caso aquela nova maneira de organização não funcionasse (o critério para avaliar tal funcionamento seria se as crianças estivessem respeitando os combinados), iríamos retornar à organização inicial. Cada momento seria único e, portanto, as crianças não precisariam mais memorizar seus lugares na roda inicial e repeti-los na roda final.

Apresento, logo abaixo, o projeto detalhado, elaborado à época do estágio, a partir de roteiro sugerido pelas linguagens geradoras, de Junqueira Filho (2014):

Quadro 3 - Projeto

Projeto de parte vazia
<p>Nome do conteúdo-linguagem:</p> <p>Organização espacial da roda e dos lugares das crianças nas mesas¹⁵</p> <p>Contextualização:</p> <p>A roda de conversa é uma prática regular na turma do JB1 – ocorre no mínimo duas vezes ao dia – e possui objetivos específicos. Na roda de conversa inicial, por exemplo, é realizada a chamada com as crianças, a roda do abraço (onde as crianças desejam umas às outras um bom-dia, seguido de um abraço), e a roda de energia (onde as crianças brincam de passar energia umas às outras, para que estejam todas “energizadas” e bem dispostas para encarar a manhã). Após estes momentos, conversam sobre assuntos diversos, inscrevendo seus nomes em ordem para que falem uma de cada vez, e revisam a rotina do dia. Normalmente, existem pautas fixas de conversa na roda inicial, seja para decidir algo</p>

¹⁵ Nome inicial do projeto. Após os estudos realizados para este trabalho, o nome do projeto foi reformulado para “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”.

que será realizado no dia, para discutir assuntos que as crianças trouxeram ou para dar continuidade a algo que se iniciou naquela semana. As crianças são incentivadas a ouvirem o colega que está falando, a aguardarem a vez de falar e a respeitarem os colegas.

A organização da roda é feita pela professora e notei que dificilmente as crianças tomam a iniciativa para a escolha dos seus lugares, pois esperam a ordem de um adulto para que saibam onde devem sentar. O mesmo ocorre na organização das crianças nas mesas, que é definida pela professora a partir do critério de equilíbrio do número de meninos e meninas – número aproximado de meninos e de meninas nas mesas, gerando, assim, segundo a professora titular, menos conversas paralelas. Portanto, senti a necessidade de desenvolver um projeto de organização com as crianças, para que possam articular as suas escolhas de lugares na roda e nas mesas de forma autônoma e independente, sem precisar de comandos dos adultos.

Justificativa:

Além dos aprendizados gerados pelo conteúdo-linguagem da roda de conversa, a maneira como os sujeitos que dela fazem parte se organizam para este momento é também um conteúdo-linguagem próprio. A partir do momento em que a organização e as escolhas são feitas responsavelmente pelas crianças, oportuniza-se os aprendizados relacionados à construção da autonomia e do pensamento lógico, articulação de pontos de vista e senso de responsabilidade. Segundo Kamii:

quando o poder do adulto é reduzido o máximo possível, as negociações emergem. Quando as crianças participam do processo de decisão, têm que falar com frequência e articular suas ideias da maneira mais lógica e convincente possível (1991, p.16).

Penso que é apenas quando o poder do adulto é reduzido que é possível propiciar o desenvolvimento real da autonomia das crianças em um processo de construção que emerge da possibilidade das crianças se colocarem como protagonistas de suas ações no dia a dia da educação infantil.

Além disso, confiar na capacidade de escolha e decisão responsável das crianças as valoriza como indivíduos e auxilia na construção da sua autoestima. No Projeto Político Pedagógico da escola, o desenvolvimento da autoestima está caracterizado como “ponto indispensável para que as crianças se permitam pensar, confiar em suas potencialidades e, desta forma, produzir uma interação saudável com o mundo” (p.4). Felipe afirma que “cabe ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso” (2001, p.31). Acredito ser primordial a confiança na capacidade de organização das crianças como forma de valorizar suas potencialidades.

Objetivos:**Gerais:**

Propor às crianças que escolham responsabilmente, elas mesmas, seus lugares nas rodas e nas mesas, ajudando-as nessa transição.

Específicos:

Incentivar as crianças a organizarem-se sozinhas nas mesas, quando chegam, e para a roda de conversa (tanto inicial quanto final), bem como a resolverem entre elas os conflitos que possam surgir nestes momentos e a articularem negociações (uma criança que não quer sentar com a outra, ou que não quer ceder o lugar para outra; quando querem trocar de lugar e o colega não quer etc.);

Proporcionar a participação ativa das crianças nos momentos de organização do grupo;

Incentivar e valorizar a escolha das crianças, suas articulações e suas posições.

Marco teórico:

A roda de conversa é, a partir da perspectiva das linguagens geradoras de Junqueira Filho (2014), um conteúdo-linguagem que possui regras e estrutura próprias de funcionamento e que gera combinados entre aluno-aluno e professor-aluno. A roda de conversa busca possibilitar a interação descontraída a partir de histórias contadas pelas crianças e do diálogo gerado entre elas e a professora, bem como proporcionar momentos de organização entre as crianças e adultos que dela participam. Cito Bombassaro para afirmar a importância da roda de conversa, pois “a Roda é uma das situações na qual as crianças podem ter voz, partilhar suas experiências e seus pontos de vista” (2010, p.33) – portanto, momento que deve garantir a participação ativa das crianças. Como a roda de conversa já existe na turma como momento que propicia o diálogo e valoriza a fala das crianças, penso ser importante pensar na organização desta roda de forma que também possibilite às crianças fazerem escolhas e a se responsabilizarem pelas mesmas. A organização das crianças nas mesas nos momentos de atividades, conversas e brincadeiras pelas próprias crianças também se torna, pelos mesmos motivos, algo essencial.

Tal movimento de organização proporciona às crianças o desenvolvimento da autonomia. Entendo autonomia como “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108) e que aparece quando o poder do adulto é reduzido ao máximo, dando à criança espaço para experimentações e para o autoconhecimento. Pois, neste sentido, “seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108). É função do

professor, portanto, garantir situações na escola que propiciem a tomada de decisão pelas crianças, mesmo que não pareçam, à primeira vista, importantes a este objetivo – como, por exemplo, o lugar aonde as crianças irão se sentar nas rodas e nas mesas.

Conteúdos:

Os conteúdos trabalhados com as crianças neste projeto serão relativos à organização (escolher seus lugares nas mesas e nas rodas), negociação e conversa (negociar com o colega caso mais de uma criança queira sentar no mesmo lugar), expressividade (expressarem suas opiniões, afirmarem as suas vontades) e coordenação (movimento de fazer a roda com as cadeiras, de forma que todos tenham espaço para sentar; e desfazer a roda, de modo que coordenem a saída com as cadeiras, aos poucos, para que não se encontrem), estruturação de vínculos interpessoais, aprender a lidar com frustrações (quando não conseguem sentar com os pares que desejavam), autonomia e cooperação.

Situações de aprendizagem apresentadas às crianças:

As situações de aprendizagem se apresentarão em todos os momentos de organização das crianças nas mesas e para a roda, momento esse em que irão conversar com os colegas, fazer escolhas e respeitar as escolhas dos colegas.

Recursos materiais necessários à implementação do projeto:

Espaço físico para a estruturação da roda; mesas e cadeiras.

Registro e documentação:

Fotos e vídeos, caderno de anotações.

Avaliação:

A avaliação deste projeto ocorrerá à medida que ele for se desenvolvendo. Serão observadas as maneiras pelas quais as crianças estão se organizando, suas preferências e as frequências das formações de pares, as articulações de ideias e negociações entre elas, o aumento/diminuição/permanência de conversas paralelas entre as crianças na roda (justificativa da professora de a organização ser feita por ela e não pelas crianças), se a professora está sendo muito ou pouco solicitada durante os conflitos e o envolvimento das crianças com o projeto.

Duração:

Entre a quinta e a última semana do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, contabilizando

dez semanas ao todo.

(Relatório Final de Estágio, 2017, p.8-11)

Fonte: da Autora. 2017.

Ao produzir, formular e desenvolver esse projeto, eu tinha entre os referenciais teóricos com quem dialogava, Constance Kamii (1991), para compreender a importância da redução do poder do adulto em prol da emergência das negociações entre as crianças; Junqueira Filho (2014), sobre projetos de trabalho e conteúdos-linguagens para a Educação Infantil; Felipe (2001), sobre o papel fundamental do adulto na construção da autoestima infantil; e Montandon e Longchamp (2007) em relação ao conceito de autonomia. As leituras que se ampliaram e se aprofundaram para esta pesquisa foram, à medida que eu estudava, afirmando a relevância do movimento de possibilitar a participação ativa das crianças para a organização espacial do grupo, pois transferia um momento de protagonismo exclusivo da professora para o protagonismo compartilhado, estimulando, problematizando e valorizando as escolhas das crianças e transmitindo confiança em suas potencialidades. Concordo com Gaulke (2013) quando afirma que a Educação Infantil deve ser pensada a partir da lógica da ética do respeito à criança e que, sendo assim, essa ética implica, entre outras questões, em:

ouvir e conversar com as crianças, disponibilizar espaço, tempo e situações para compartilhar com elas o protagonismo na produção das relações professor-aluno-conhecimento. O que quero dizer com isso é que quando nós adultos pensamos e planejamos o trabalho na Educação Infantil, uma etapa e um segmento de formação tão importante na vida, não poderíamos considerar apenas o protagonismo do professor e do conhecimento; precisaríamos considerar também as crianças nessa relação com o protagonismo, e o privilégio e o desafio de tê-las como interlocutoras, com sua potência e competência para, em relação, conversarmos, problematizarmos, fazermos escolhas, tomarmos decisões, e providenciarmos encaminhamentos (GAULKE, 2013, p.32).

Entendo que esse movimento é desafiante, principalmente pela lógica educativa tradicionalmente constituída de que a boa professora é aquela tem o controle da sua turma, que não possibilita espaço para a “bagunça” e para a “desordem” – elementos que fazem parte dos aprendizados de conteúdos atitudinais, pois eles mexem com estruturas estabelecidas previamente, e, primeiro, as desestabilizam, para que depois possam se reestruturar de uma nova forma. Em tempos de tele-entrega, de agilidade como sinônimo de qualidade, de produção em massa, existe a cultura de que não se pode “perder tempo” com processos, com aprendizados que não são imediatos. Se tomarmos como base a aprendizagem pela epistemologia genética de Piaget como uma das contribuições para entender o desenvolvimento e aprendizagem do ser

humano, temos os princípios de assimilação e acomodação de novos conhecimentos. O conhecimento novo é assimilado para que, comparado e reestruturado com os conhecimentos que o indivíduo já tem, possa se acomodar às suas estruturas cognitivas. Segundo Marques (2008) “os novos elementos a serem assimilados são as novidades que levam o sujeito a acomodar as estruturas já existentes para possibilitar a assimilação desses novos elementos” (MARQUES, 2008, p. 21). Sendo assim, para que se possibilite a aprendizagem de atitudes, valores e normas, é preciso disponibilizar tempo e espaço às crianças, bem como garantir a insistência nesse processo para a formação de uma compreensão crítica daquilo que se pretende aprender e transformar. A prática da participação e da construção da autonomia se legitima nessa mesma lógica. É preciso compreender que as crianças não mudarão de atitudes de um dia para o outro, que não aprenderão a se relacionar com o novo objeto de conhecimento instantaneamente e que, portanto, precisamos garantir em nosso planejamento e em nosso projeto tempo suficiente para que todos possam se exercitar e se aprender a partir das novas práticas. Esse tempo será relativo a cada grupo de crianças, dependendo da sua faixa etária, nível de conhecimento e estruturas prévias. Portanto, é importante enfatizar que a dita “bagunça” inerente a esses novos aprendizados faz parte do desenvolvimento, bem como da assimilação e acomodação desses novos conhecimentos, logo, ela é, inclusive, previsível, e é também necessário suportá-la, problematizá-la e respeitá-la.

No que diz respeito à experiência vivida por mim, foi isso mesmo o que aconteceu nas primeiras semanas de implementação do projeto: as crianças se desorganizaram. E como pensar que um projeto de organização causaria, nos primeiros momentos, a desorganização? Nas primeiras semanas, as crianças demonstraram dificuldades para se desvincular das antigas regras. Primeiro, algumas ainda contavam meninos e meninas nas mesas e sinalizavam que o número de equilíbrio havia sido excedido, para, logo em seguida, dizerem algo como “ah, é verdade! Agora pode!”. Quando isso acontecia, eu tinha o cuidado de lembrar as crianças que podia porque combinamos que seria assim, porque o combinado foi feito por todos e estávamos dando possibilidade a uma nova forma de organização. Em alguns momentos, a desorganização ocorria nas situações de (re)estruturação da roda de conversa. As crianças experimentavam lugares, às vezes queriam trocar e tinham que negociar com os colegas. Então, começaram a fazer desses momentos os principais da roda, e percebi que eu deveria ser sensível a tal movimentação, já que antes essa escolha não era possibilitada às crianças e aquele era um aprendizado significativo a elas. Durante as primeiras duas semanas, percebi que as crianças estavam bastante agitadas, o que

causou certa preocupação à professora titular, que veio conversar comigo, e isso me fez repensar a escolha que fiz. Porém, acreditando na capacidade de organização autônoma que as crianças demonstravam com tanto vigor em outras tantas situações e pensando que esse tipo de aprendizagem exige respeito a todo o seu processo, procurei a professora titular, conversamos sobre meus argumentos, e decidimos possibilitar mais tempo para as crianças exercitarem as escolhas e negociações. A partir da terceira semana, combinamos que as trocas de lugar, logo após a primeira escolha, deveriam ser negociadas nos primeiros momentos da roda, para que esse momento não se alongasse demasiadamente e comprometesse o desenvolvimento dos momentos posteriores da roda, como conversar sobre assuntos diversos dos interesses das crianças e combinar a rotina do dia. Entre a quarta e a quinta semana, percebi que a turbulência inicial havia diminuído, e que as crianças já davam sinais de estarem conseguindo articular as suas escolhas com mais responsabilidade, negociarem com os colegas as trocas de lugares e de estruturar a roda de uma forma mais organizada, com menos interpelações e atravessamentos, que eram frequentes nas primeiras semanas.

O que senti, de uma forma geral, foi que no primeiro mês de desenvolvimento do projeto, houve maior movimentação das crianças no que diz respeito à organização, em todos os sentidos – na roda e nas situações de aprendizagem ao redor das mesas, e também em relação a outros projetos, momentos e situações da rotina. As crianças negociavam a todo o momento umas com as outras, afirmavam as suas vontades e opinavam sobre as propostas de situações de aprendizagem. Muito provavelmente, como consequência da leitura que as crianças fizeram de mim, das minhas atitudes como professora, ou seja, pela proposta do novo projeto que havia feito a elas, pelo incentivo à participação ativa delas nas decisões e negociações dos lugares, possibilitando um momento de escolha que antes não acontecia, passaram a negociar comigo e com o grupo toda mudança na rotina. Assim, as crianças passaram a propor votações para decidirem questões em conjunto, como, por exemplo, para deliberar como seria feita a chamada (havia diversas variações: com ou sem música, com adivinhações etc.; e as crianças inventavam maneiras diferentes a cada dia) ou para utilizarem um momento livre da rotina, destinado às escolhas das crianças (brincadeiras, desenho, modelagem, pintura, leitura, entre outros), levando em consideração a opinião do grupo.

Algumas crianças, como percebi, tiveram mais dificuldades em se organizarem de forma autônoma, necessitando de certos direcionamentos, bem como maior compreensão dos seus

estranhamentos para que se pudesse investir no processo de construção da sua autonomia e senso de auto-organização. Por esses motivos, entendi que era necessário garantir aquele espaço de participação ativa das crianças, de protagonismo compartilhado, principalmente por aquelas crianças que demonstravam que tal movimento era novidade e estranho para elas. Pelo fato de não ter como expectativa que as crianças tivessem rápida absorção do combinado, mas por compreender que tais aprendizados se dariam de forma processual, dinâmica e contínua, o primeiro momento de desorganização das crianças não me perturbou e nem me preocupou. Porém, percebi que causou maior nervosismo à professora titular, que vez ou outra questionava a efetividade e a falta de progressos daquele investimento. Apesar de suas incertezas, ela atuou o tempo todo como minha parceira, confiando na leitura que fiz da turma e na validade do projeto que estava em andamento, bem como em me assegurar um lugar que eu pudesse me experimentar como professora, já que estava em situação de estágio obrigatório. Nesse sentido, eu fiz uma escolha: possibilitar a participação ativa das crianças, naquele momento, pois não se tratava apenas de confiar na imagem sobre criança que eu tinha, mas também em tudo aquilo que eu já conhecia sobre as crianças daquele grupo. A professora titular também fez uma escolha: decidiu, apesar das suas ressalvas, confiar também na minha proposta e garantir que eu tivesse esse espaço para realizar essa transformação que fazia tanto sentido para mim e, claro, felizmente, fez também às crianças (e, ao final, à professora titular). Assim, na condição de interlocutoras e parceiras, demos continuidade ao projeto, que teve a duração total de dois meses – tempo do início do projeto (quinta semana) até o final do estágio (décima quinta semana). Durante esse período, a desorganização inicial das crianças cessou, e elas, aos poucos, foram se encaixando e se entendendo na nova forma de organização e escolha dos seus lugares nas rodas e nas mesas. Percebi que a participação ativa delas, inclusive daquelas que pouco participavam antes, teve um crescimento substancial, tanto para a escolha dos seus lugares quanto para propostas de diversos momentos vividos por elas na sua rotina na escola, como já exemplificados. Entendo, portanto, que a participação das crianças, naquelas situações, deveria efetivar-se a partir das escolhas dos seus lugares por elas mesmas, algo que deveria ser garantido por suas professoras, e que tal movimento teve consequências positivas na participação das crianças como um todo – avaliando, opinando, sugerindo, negociando e se colocando como protagonistas em momentos que eram apenas coadjuvantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita deste trabalho, relendo o caderno de registros e o Relatório Final do estágio, pude refletir sobre a minha trajetória acadêmica, sobre os conceitos que estudei durante a graduação e que fizeram real sentido para mim, principalmente no período de estágio. Até então, apesar das mini práticas que tivemos ao longo do curso de Pedagogia, percebo que nós, graduandas, ainda caminhamos entre conceitos, incertas sobre os rumos que iremos tomar como professoras, apegadas a muitos romantismos que envolvem a educação como um todo – e acredito que, principalmente, a Educação Infantil. Portanto, foi apenas durante o estágio obrigatório que comecei a sentir que eu estava realmente formando os meus conceitos sobre Educação, sobre criança, sobre professora e sobre conhecimento, entendendo relações e pensando em possibilidades de arcar com os protagonismos de forma harmônica, horizontal e significativa (tanto para mim quanto para meus alunos e alunas).

Posso dizer que o período de estágio curricular do curso de Pedagogia foi um marco em minha formação, momento em que, a partir dos olhares carinhosos do meu orientador, que me guiaram durante todo o percurso, e também com a ajuda da professora titular da turma que estagiei e das riquezas das relações que compartilhamos junto às crianças, possibilitaram-me pensar nas tantas formas de ser professora – e, principalmente, na professora que eu queria ser. Pude entender, durante todo aquele processo – ora feliz, ora intranquilo e sofrido – os diversos olhares que compõem a escola e que podem garantir espaços de relações compartilhadas entre alunos e alunas, professoras, coordenadores, gestores, pais e funcionários da escola, intermediados pelos conhecimentos e reforçados pelas suas práticas, de forma a afirmar a imagem das crianças como sujeitos e atores sociais, participantes, respeitados e respeitadores, em uma relação de parceria e comprometimento. Assim, comemoro a oportunidade das vivências que tive, que me proporcionaram aprendizados únicos e tão importantes para a constituição do meu olhar sobre a Educação Infantil e os componentes da escola e, conseqüentemente, dos meus jeitos em produção de ser professora.

A escrita deste trabalho de conclusão, assim como os estudos que realizei para a sua composição, foram um segundo marco em minha formação, com o desafio de assumir o papel de aluna pesquisadora e dialogar com um período da minha prática como professora-estagiária. Os conceitos estudados aqui me fizeram refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil (porque, sim, as crianças pesquisam e aprendem durante esta etapa da educação básica),

entendendo, pela lógica dos projetos de trabalho, que não existe o que não possa ser trabalhado na Educação Infantil, desde que seja do interesse e da curiosidade das crianças. Pude também refletir sobre a participação ativa das crianças escolhendo, decidindo, opinando, avaliando aspectos que dizem respeito a suas vidas na escola, e na construção da autonomia como processo de aprendizagem e de interação com o outro.

O desenvolvimento do projeto “A escolha dos lugares na roda e nas mesas pelas crianças”, assim como a análise do mesmo durante o estágio e agora, para este trabalho de conclusão de curso, me permitiram (re)afirmar a prática da participação das crianças como aprendizado, como processo, que precisa ser assegurado pelos adultos que compõem a escola e compreendida como construção, visando um currículo e uma escola democráticos, em um compartilhamento de protagonismos entre professora-alunos-conhecimento.

Espero que este trabalho possa humildemente contribuir para que professoras e estudantes do curso de Pedagogia reflitam sobre as práticas pedagógicas instituídas na Educação Infantil, pensando na promoção da participação ativa das crianças, na construção da autonomia de seus percursos e auto-organização das mesmas, entendendo que as vias de possibilidades do protagonismo compartilhado permitem uma relação de real democracia e valorização de crianças, professoras e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Márcia C.S.de; NAVARRO, Elaine C. Afetividade na educação. In: **Interdisciplinar: Revista eletrônica da Univar** (2012) n.7 p. 1-7.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na Educação**. Cad. Pesq., (49): 51-54, maio 1984.

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. 2010.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

GAULKE, Alvine. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia Genética. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATI, Paulo (Org.). **Psicologia e educação: Perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008.

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/1631/1372>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

PAGANO, Andrea. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Educação Infantil em Reggio Emilia: Reflexões para compor um diálogo**. Curitiba: UTP, 2017.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINTO, M; SARMENTO, M.J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, M; SARMENTO, M.J. As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TOMÁS, Catarina; GAMA, Ana. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar.** II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade de Porto. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

VASCONCELOS, Queila A. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:** tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIGOSTKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. COLE, Michael et al. Tradução por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À direção

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 “Escolhas, acordos e compromissos: um estudo sobre participação, autonomia e protagonismo na Educação Infantil”, procura analisar a importância do olhar e do investimento dos adultos – professoras, equipe da escola e pais dos alunos e alunas – na participação ativa das crianças das decisões, composições e funcionamentos do dia a dia de suas vidas na escola de Educação Infantil, sujeitos ativos socialmente e de direitos que são.

Trata-se de um estudo sobre aspectos significativos vividos ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia pela pesquisadora, realizado na turma do JB1, em parceria com a professora titular da mesma, com crianças de 5 e 6 anos de idade, no turno da manhã, nesta instituição, de maio a agosto de 2017, sob a supervisão do professor doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Nesse período, com a autorização da direção da escola e com o consentimento da professora da turma, observei as crianças e atuei como professora-estagiária. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de contrato de formação, efetuei pessoalmente as observações, elaborei, desenvolvi e avaliei os planejamentos semanais e produzi registros sobre diversos aspectos do trabalho realizado junto ao grupo.

Nesta pesquisa, os dados – anotações e relatos de situações gerados no e sobre o cotidiano desta turma – serão analisados e utilizados no texto final do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, bem como, na apresentação e defesa pública do mesmo e poderão ser divulgados também 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 os participantes ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do e-mail: gabrielacostac@gmail.com.

Após ter sido devidamente informada/o sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,

....., RG sob o número
....., diretor/a da escola
....., autorizo a
realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a participante – Diretora da escola

Assinatura da pesquisadora – Gabriela Carvalho



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À direção

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 “Escolhas, acordos e compromissos: um estudo sobre participação, autonomia e protagonismo na Educação Infantil”, procura analisar a importância do olhar e do investimento dos adultos – professoras, equipe da escola e pais dos alunos e alunas – na participação ativa das crianças das decisões, composições e funcionamentos do dia a dia de suas vidas na escola de Educação Infantil, sujeitos ativos socialmente e de direitos que são.

Trata-se de um estudo sobre aspectos significativos vividos ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia pela pesquisadora, realizado na turma do JB1, em parceria com a professora titular da mesma, com crianças de 5 e 6 anos de idade, no turno da manhã, nesta instituição, de maio a agosto de 2017, sob a supervisão do professor doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Nesse período, com a autorização da direção da escola e com o consentimento da professora da turma, observei as crianças e atuei como professora-estagiária. Comprometendo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de contrato de formação, efetuei pessoalmente as observações, elaborei, desenvolvi e avalei os planejamentos semanais e produzi registros sobre diversos aspectos do trabalho realizado junto ao grupo.

Nesta pesquisa, os dados – anotações e relatos de situações gerados no e sobre o cotidiano desta turma – serão analisados e utilizados no texto final do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, bem como, na apresentação e defesa pública do mesmo e poderão ser divulgados também 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 os participantes ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do e-mail: gabrielacostac@gmail.com.

Após ter sido devidamente informada/o sobre todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu,, RG sob o número, diretor/a da escola, autorizo a realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, de de

Assinatura do/a participante – Diretora da escola

Assinatura da pesquisadora – Gabriela Carvalho