



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS



MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES

O (NÃO) LUGAR DO PROTAGONISMO E DA ESCUTA INFANTIL:

um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa

JOÃO PESSOA

2024

MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES

O (NÃO) LUGAR DO PROTAGONISMO E DA ESCUTA INFANTIL:

um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696n Rodrigues, Maria das Vitorias Dantas.

O (não) lugar do protagonismo e da escuta infantil :
um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa / Maria das
Vitorias Dantas Rodrigues. - João Pessoa, 2024.
108 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Escuta infantil. 3.
Protagonismo da criança. 4. Pedagogia malaguzziana. I.
Dias, Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.24(043)

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES, ALUNA DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos vinte e nove (29) dias do mês de fevereiro do ano dois mil e vinte e quatro (2024), às 9:00 horas, de forma híbrida, presencialmente no auditório do PPGE/UFPB e pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de dissertação da mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues, matrícula 20221006390, intitulada “O (NÃO) LUGAR DO PROTAGONISMO E DA ESCUTA INFANTIL: um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Adelaide Alves Dias (Orientadora/PPGE/UFPB); Cleriston Isidro dos Anjos (PPGE/UFAL); Marlécio Maknamara da Silva Cunha (PPGE/UFPB) e demais convidados. A Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra à mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues, a Profa. Dra. Adelaide Alves Dias passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pela Orientadora, a Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:

A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO: Aprovada, considerando a qualidade do texto apresentado e a importante contribuição ao campo da Educação Infantil e das políticas curriculares para este nível de ensino. Recomenda sua publicação em forma de artigo ou capítulos de livros.

A seguir, a Profa. Dra. Adelaide Alves Dias apresentou o parecer da Banca Examinadora à mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 29 de fevereiro de 2024.

Dedico...

Ao meu pai Luiz Batista Gonzaga (in memorian) e a minha mãe Rita Maria Batista (96 anos) pela oportunidade de estudar, ainda que ambos tenha tido tão poucas oportunidades e pela fé que ajudaram a plantar em meu coração me fazendo entender que "sem Deus nada somos".

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter atendido ao profundo desejo do meu coração em realizar esse mestrado.

Aos meus filhos Davi e Mariane por acreditarem em mim, compreenderem as ausências, as muitas vezes que precisei ficar isolada no quarto para estudar, sobretudo, pelo amor e carinho recebidos.

Aos meus irmãos por me inspirarem a ser batalhadora, persistente e consciente dos meus deveres. Por estarem comigo nos bons e maus momentos da vida.

A minha cunhada, porque não dizer irmã, Maria Edite de Medeiros Dantas (in memoriam) por ter sido para mim uma excelente referência de que é ser professora.

Ao meu amado Maurício de Andrade Borba pelo carinho, escuta sensível e presença durante esta trajetória, proporcionando-me um ambiente tranquilo e seguro para o estudo.

À minha querida professora orientadora, Dra. Adelaide Alves Dias, por acolher meu sonho (mestrado) com respeito e empatia desde que cheguei à universidade. Momentos inesquecíveis: depois de uma orientação difícil, receber um recadinho às 5:20 h da manhã que em suma dizia "eu acredito em você, estamos juntas, você pode fazer melhor". Pela forma carinhosa que sempre me recebeu em sua casa, pelas músicas e mensagens sobre o amor de Deus, por respeitar a minha religião (Adventista do Sétimo Dia). Enfim, serei sempre grata por tudo que fez e faz por mim, nossa distancia será apenas de uma ligação, basta chamar e eu vou.

De modo bem particular, agradeço às crianças, coautoras dessa pesquisa, como também aos seus familiares por autorizarem a participação delas neste estudo.

À mulheres inspiradoras que fizeram parte da minha vida, Jeane e a Maria e demais amigas e companheiras de trabalho do Colégio Santa Emília de Rodat, pelas experiências inesquecíveis que compartilhamos.

A professora Dra. Fernanda Mendes pelo o incentivo inicial, dedicando horas do seu tempo para nos trazer as primeiras instruções sobre a pesquisa acadêmica.

Aos componentes da banca de defesa, pela atenção, leitura cuidadosa do texto e, sobretudo, por suas relevantes contribuições.

Aos colegas do mestrado 2022.1, NUPEC, FEIPB, Prefeitura de Bayeux e João Pessoa pelos saberes compartilhados e pelas amizades construídas.

A todos os professores e funcionários do PPGE, pela dedicação e compromisso.

A Vânia, Edenia, Eliana, Valdenise e Elizângela por estarem comigo em cada etapa desta dissertação, tornando a caminhada mais leve e segura.

À prefeitura de João Pessoa por autorizar essa pesquisa, como também aos funcionários da instituição pesquisada por seu apoio e presteza.

Ao contrário, as cem existem

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem

(Malaguzzi, 1999, p. 1).

Rodrigues, Maria das Vitórias Dantas. O (NÃO) LUGAR DO PROTAGONISMO E DA ESCUTA INFANTIL: um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa. 2024. 108 f. Dissertação (Mestre em Educação) Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa – PB.

RESUMO

Constitui-se objetivo principal deste trabalho identificar se no cotidiano da instituição pesquisada as crianças têm o seu protagonismo reconhecido e suas vozes consideradas, destacando a relevância da escuta nas instituições de educação infantil, observando a efetividade ou ausência desta. Cumpre dizer que a investigação se insere nos estudos de políticas educacionais voltados para inserção plena das crianças, na sociedade, com vista à construção de sua cidadania ativa. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza social, qualitativa e interpretativa de inspiração etnográfica, do tipo estudo de caso. Seus fundamentos teóricos e metodológicos estão ancorados na abordagem malaguzziana, Psicologia Sociohistórica, na Sociologia da infância e na Antropologia da criança que ratificam a autoria das crianças, considerando-as como sujeitos capazes de se expressarem por si mesmas, serem produtoras e produzidas na e pela própria cultura. Para a produção dos dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante de forma sistemática, além de entrevistas informais. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil da rede municipal de João Pessoa - PB, que atende crianças com idade entre 2 a 4 anos e onze meses. Os registros totalizaram trinta e cinco visitas com escrituração no diário de campo. Nossa hipótese inicial foi a de que o protagonismo das crianças, assim como a escuta infantil, ainda não ocupam a centralidade na maioria das práticas pedagógicas. Com base nessa hipótese, formulamos a seguinte questão de pesquisa: estamos de fato, no dia a dia das nossas creches e pré-escolas, reconhecendo o protagonismo das crianças e respeitando suas vozes? Em geral, os resultados da pesquisa indicaram que o CMEI idealizado pela criança está ancorado nas brincadeiras e interações, despontando como um lugar divertido, dinâmico, vivo, com muitas possibilidades de escolhas. Em suma, as crianças anelam brincar, criar e viver sua infância, inclusive com acesso a brinquedos estruturados e a aparelhos que fazem parte da cultura mercadológica atual. Os dados também apontam para uma clara disposição das crianças em resistir à pedagogia do controle. Além disso, denunciam o autoritarismo dos adultos ao tratarem com elas sobre as trivialidades do cotidiano, uma prática histórica que desrespeita a sua condição de sujeito, relegando-as à subalternidade, à dominação e à subserviência. Diante disso, fica evidenciada a competência das crianças para dizerem sobre si e sobre o seu cotidiano. Ao indagar as professoras e técnicas sobre a visão da criança como sujeito histórico e de direito, as respostas apresentadas foram curtas e inconsistentes, revelando uma compreensão superficial sobre o tema. Em face do exposto, concluímos que, na instituição pesquisada, o protagonismo e a escuta infantil não ocupam centralidade no processo educativo. Por fim, desejamos que os resultados aqui apresentados sirvam de *insights* para todos os colegas que militam em favor das crianças e suas infâncias, incite reflexões mais aprofundadas sobre escuta e protagonismo na educação infantil. Finalmente, reiteramos nosso compromisso com a construção de uma sociedade mais ética e inclusiva. Esperamos que este trabalho intensifique o enfrentamento ao modelo de educação transmissiva e preparatória, e, consequentemente, fortaleça pedagogias mais participativas e democráticas.

Palavras-chave: educação infantil; escuta infantil; protagonismo da criança; pedagogia malaguzziana

Rodrigues, Maria das Vitórias Dantas. THE (NOT) PLACE OF PROTAGONISM AND CHILDREN'S LISTENING: a case study in a CMEI in João Pessoa. 2024. 108 f. Dissertation (Master's in Education) Federal University of Paraíba, UFPB, João Pessoa - PB.

ABSTRACT

The main objective of this work is to identify whether, in the daily life of the researched institution, children have their role recognized and their voices considered, highlighting the relevance of listening in early childhood education institutions, observing its effectiveness or absence. It should be noted that the investigation is part of educational policy studies aimed at the full inclusion of children in society, with a view to building their active citizenship. To this end, we carried out research of a social, qualitative and interpretative nature with ethnographic inspiration, of a case study type. Its theoretical and methodological foundations are anchored in the Malaguzzian approach, Sociohistorical Psychology, the Sociology of childhood and the Anthropology of children, which confirm the authorship of children, considering them as subjects capable of expressing themselves for themselves, being producers and produced in and by own culture. To produce the data, participant observation techniques were used systematically, in addition to informal interviews. Participant observation took place in an early childhood education institution in the municipal network of João Pessoa - PB, which serves children aged between 2 and 4 years and eleven months. The records totaled thirty-five visits with entries in the field diary. Our initial hypothesis was that children's protagonism, as well as children's listening, do not yet occupy a central role in most pedagogical practices. Based on this hypothesis, we formulated the following research question: are we in fact, in our day-care centers and preschools, recognizing the protagonism of children and respecting their voices? In general, the research results indicated that the CMEI idealized by the child is anchored in games and interactions, emerging as a fun, dynamic, lively place, with many possibilities for choices. In short, children want to play, create and live their childhood, including access to structured toys and devices that are part of today's marketing culture. The data also point to a clear willingness on the part of children to resist the pedagogy of control. Furthermore, they denounce the authoritarianism of adults when dealing with them about everyday trivialities, a historical practice that disrespects their condition as subjects, relegating them to subalternity, domination and subservience. In view of this, children's competence to say about themselves and their daily lives is evident. When asking teachers and technicians about the view of the child as a subject of history and law, the answers presented were short and inconsistent, revealing a superficial understanding of the topic. In view of the above, we conclude that, in the research institution, children's protagonism and listening do not occupy a central role in the educational process. Finally, we hope that the results presented here serve as insights for all colleagues who advocate for children and their childhoods, encouraging deeper reflections on listening and taking a leading role in early childhood education. Finally, we reiterate our commitment to building a more ethical and inclusive society. We hope that this work will intensify the fight against the transmissive and preparatory education model, and, consequently, strengthen more participatory and democratic pedagogies.

Keywords: early childhood education; children's listening; child protagonism; Malaguzzian pedagogy.

SUMÁRIO

1	INICIANDO A CONVERSA	11
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
2.1	TIPO DE PESQUISA	16
2.2	LÓCUS DA PESQUISA	19
2.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	24
2.4	PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA EMPÍRICA	25
2.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	27
3	PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E ESCUTA INFANTIL	29
3.1	CRIANÇAS E INFÂNCIAS	30
3.2	O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE A ESCUTA E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS	39
4	O LUGAR DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS POLÍTICAS CURRICULARES ATUAIS DESTINADAS À PRIMEIRA INFÂNCIA	49
5	O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E A ESCUTA INFANTIL NO COTIDIANO DO CMEI ARCO-ÍRIS	63
5.1	PROTAGONISMO DA CRIANÇA	64
5.2	ESCUTA INFANTIL	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	92
	APRÊNDICE	102
	ANEXO	108

1 INICIANDO A CONVERSA...

Esta pesquisa evidencia a escuta infantil, reconhecendo a potência das crianças e das suas inúmeras linguagens e formas de comunicação no âmbito da educação infantil. Seu objetivo principal foi identificar se no cotidiano da instituição pesquisada as crianças têm o seu protagonismo reconhecido e suas vozes consideradas. Como objetivos específicos, elegemos os seguintes: problematizar conceitos iniciais sobre crianças, infâncias e escuta infantil a partir dos autores e discussões presentes na revisão bibliográfica, situar o lugar do protagonismo da criança e da escuta infantil nas políticas curriculares atuais destinadas à primeira infância, como também evidenciar o protagonismo das criança e a escuta infantil no cotidiano do ¹CMEI Arco-íris.

Nosso trabalho, realizado através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - linha de pesquisa Políticas Educacionais - problematizou a agência² das crianças, buscando identificar opiniões, pensamentos, valores, crenças e preferências das mesmas. Acreditamos que temas como o nosso fomentam novos paradigmas, provocam reflexões necessárias e suscitam olhares mais cuidadosos sobre a cultura vigente nas instituições que atendem crianças pequenas e bem pequenas.

Esta dissertação surgiu a partir das inúmeras inquietações advindas da vida profissional, olhando para nossa práxis, e, também, para os documentos oficiais que regem esta etapa, seja como professora (Prefeitura Municipal de João Pessoa) ou como técnica (Coordenação de Educação infantil de Bayeux), sempre nos perguntamos: estamos de fato, no dia a dia das nossas instituições de educação infantil, reconhecendo o protagonismo das crianças e respeitando suas vozes? Esta pergunta ecoava tão insistentemente dentro de nós, que se transformou na nossa questão de pesquisa.

Nosso desassossego não estava assentado nas formalidades da Lei, e sim, no compromisso de construir novos lugares, a partir de pedagogias mais participativas, ou seja, que a co-autoria das crianças deixasse de ser apenas um discurso eloquente ou talvez uma página bem escrita do Projeto Político Pedagógico da instituição em que estávamos vinculadas. Nosso desejo mais profundo era abandonar os velhos moldes da pedagogia tradicional em que fomos forjados e nos aprofundar nas pedagogias que visibilizam a co-autoria das crianças.

¹Nome fictício, inspirado no desenho de Emanuely, uma das co-participantes desta pesquisa. Suprimimos o nome do CMEI, neste documento, para garantir seu anonimato, conforme informado na metodologia desta pesquisa.

²A agência a qual nos referimos está ancorada na sociologia da infância, na antropologia da criança e na pedagogia malaguzziana que reconhecem a potência das crianças para participarem ativamente da construção de suas próprias vidas, onde as crianças têm vez e voz e assumem efetivamente sua condição de sujeito, não na perspectiva de determinar o caminho, mas de serem co-autoras nesse processo de construção do conhecimento.

Encaramos o desafio de buscar, à luz da ciência, respostas mais coerentes com o que determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Por essa razão, após vinte anos, voltamos à universidade, a fim de confrontar nossa prática com as discussões do meio acadêmico em relação à educação infantil.

Percebemos que a rotina estressante do cotidiano pouco a pouco tinha limitado o tempo de estudo, estávamos apenas repetindo informações e práticas sem avaliar com mais profundidade as consequências delas. Ao chegarmos à universidade fomos bem acolhidos e rapidamente envolvidos: grupo de estudo Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre a Criança (NUPEC), fóruns de discussões, encontros, conferências, seminários, entre outros. Esse reencontro com a academia foi revolucionário, provocou mudanças significativas na vida acadêmica e profissional.

Entre as leituras realizadas, tivemos os primeiros contatos com a Abordagem malaguzziana através de autores como Redin e Fochi (2015), Cruz e Martins (2017) e Rinaldi (2012). Essa abordagem ressoou dentro de nós com muita potência, em alguma medida, apontava caminhos para as nossas inquietações iniciais sobre o protagonismo das crianças. A pedagogia da escuta³ sensível e empática, na perspectiva malaguzziana, a nosso ver, suscita reflexões filosóficas e metodológicas interessantes e desafiadoras.

Passamos a pesquisar mais sobre o tema, buscando nos apropriar acerca dos princípios basilares dessa abordagem desenvolvida em Reggio Emília⁴, uma cidade da Itália que foi praticamente reconstruída após a Segunda Guerra Mundial. Em meio ao caos, famílias de Villa Cella, vilarejo próximo à cidade de Reggio Emilia, liderado pelo movimento de mulheres, juntaram o dinheiro da venda de seis cavalos, três caminhões e um tanque de guerra abandonado pelos alemães para construir uma escola, para essa construção foram usados até mesmo os tijolos das casas bombardeadas (Senna, 2010).

A ideia era reinventar uma escola longe dos moldes tradicionais católicos, com uma visão participativa, em que adultos e crianças e a própria comunidade pudessem contribuir na elaboração do conhecimento. O jovem pedagogo Loris Malaguzzi ficou sabendo desse movimento, pegou sua bicicleta e foi conhecer de perto o projeto. Malaguzzi, junto com muitos

³A origem e o significado da palavra *escuta* deriva do latim *auscultare*, que significa “ouvir com atenção”. No grego, *escutar* se diz *homolegein*, em que o prefixo *homo* é “o mesmo”, “igual” e *legein* está ligado ao “dizer”, ao “diálogo”. Sendo assim, a pedagogia da escuta entende que todas as vozes precisam ser ouvidas, inclusive as vozes (em linguagens) das crianças.

⁴A Abordagem de Reggio Emília foi idealizada pelo pedagogo Loris Malaguzzi e combina princípios como protagonismo infantil, pedagogia da escuta, pensamento crítico, arte e documentação. A primeira escola infantil com base nesse conceito foi criada em 1963 em Villa Cella.

colaboradores, desenvolveu um trabalho denso, baseado na pedagogia da escuta. Essa pedagogia valoriza as vozes infantis, através das suas cem linguagens (Malaguzzi, 1999).

A Pedagogia malaguzziana ousou pensar a educação das crianças bem pequenas a partir de novos paradigmas que consideram a agência e a potência infantil. Ela nos desafia a reinventar o papel dos professores da educação infantil, reinventar tempos e espaços que respeitem o momento de desenvolvimento das crianças, reinventar a forma como estamos planejando e avaliando o trabalho realizado junto às crianças. A aproximação com esse referencial trouxe muitas indagações, culminando com o desejo de aprofundar os estudos sobre a escuta infantil, por essa razão, decidi fazer o mestrado.

As leituras até então empreendidas indicaram que o avanço das políticas públicas voltadas para a primeira infância, bem como as investigações científicas que referendam a ideia de que as crianças são construtoras da sua própria história, afirmam a necessidade de problematizar a relevância da escuta infantil para o nosso fazer pedagógico. Nossa hipótese inicial é que essa escuta, infelizmente, ainda não ocupa a centralidade das práticas pedagógicas e das discussões acadêmicas que, a nosso ver, seriam necessárias para suscitar uma pedagogia mais democrática e emancipatória na educação infantil.

Faz-se necessário lembrar que temos uma dívida incalculável com as crianças. Por séculos e séculos, na história da humanidade, as crianças foram e ainda são invisibilizadas e desrespeitadas nas suas singularidades. Trabalhos como o nosso são provocações à sociedade para repensar seus posicionamentos em relação às crianças e suas infâncias. As ciências humanas e sociais afirmam tacitamente que elas não são seres incompletos, desprotegidos, folha em branco, entre outras ideias ainda arraigadas na sociedade contemporânea. Nossas ações e práticas cotidianas devem visibilizar suas vozes, materializar sua condição de sujeitos.

Ao longo da pesquisa fizemos um esforço hercúleo para nos reinventar, sair da nossa postura adultocêntrica, construindo/reconstruindo recursos metodológicos que possibilitassem um diálogo entre iguais, onde as crianças pudessem se expressar livremente, sem qualquer julgamento ou censura.

Realizamos a investigação num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado num bairro de classe média da cidade de João Pessoa, o CMEI atende crianças de dois a quatro anos e onze meses. Os pressupostos teóricos dessa dissertação estão ancorados na Abordagem malaguzziana, nos estudos na área de Psicologia Sociohistórica (Wallon, 1979; Vygotsky, 2007), da Sociologia da infância (Corsaro, 2005/2011; Sarmento, 2003/2005/2008) e da Antropologia da criança (Cohn, 2005). Essas abordagens teóricas compreendem a criança como um sujeito em desenvolvimento, completo, potente, criativo, interativo, imaginativo e

produtor, ao tempo em que é produzido, na e pela cultura. É importante ressaltar que a pesquisa é sempre uma possibilidade de nos confrontarmos com a realidade e assim compreendê-la a partir da perspectiva filosófica que defendemos, caracterizada por sua incompletude e provisoriedade.

Com base nas premissas, até aqui apresentadas, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de natureza social, qualitativa e interpretativa de inspiração etnográfica, do tipo estudo de caso. Intentamos adensar as “vozes infantis”, investigar o modo peculiar como esses sujeitos sociais pensam e agem no espaço educacional, num esforço profícuo de não colonizá-las pelo prisma adultocêntrico. Sobre o termo destacamos:

a infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (Santiago; Faria, 2015, p. 2).

Acreditando que o conhecimento construído, ao final desta dissertação, destaca ainda mais a agência das crianças, foi o que nos impulsionou, ainda mais, a “mergulhar” nessa pesquisa. A ciência pode nos indicar caminhos, no sentido de desenvolver trabalhos, a partir das vozes das crianças, um esforço diligente que propõe deslocamentos para novas realidades na educação de crianças pequenas.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, contextualizamos o surgimento do nosso objeto de estudo, além disso, discorremos ainda que brevemente, acerca da nossa trajetória e da experiência profissional.

No segundo capítulo, tratamos dos diferentes aspectos da metodologia escolhida: tipos de pesquisa, lócus da pesquisa, procedimentos éticos, procedimentos da pesquisa empírica e análise de dados.

Já no terceiro capítulo, apresentamos problematizações iniciais sobre crianças, infâncias e escuta infantil, tendo por base os trabalhos sobre escuta infantil e protagonismo da criança, a partir de uma revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no portal dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório da UFPB, que nos permitiu construir um importante arcabouço teórico para situar e embasar este estudo.

No quarto capítulo, tratamos do protagonismo da criança e da escuta infantil, nas políticas curriculares atuais, destinadas à primeira infância na perspectiva de identificar se o tema ocupa centralidade nas DCNEI e na BNCC-EI.

O quinto capítulo aborda, especificamente, os resultados da pesquisa realizada e a sua análise a partir da triangulação entre os dados produzidos, reflexão teórica e as políticas curriculares para primeira infância. Fechando o capítulo, apresentamos as considerações finais, uma espécie de conversa entre nós e os leitores deste trabalho, exibindo os destaques do processo vivido, nossas impressões e sugestões, porém sem certezas, nem verdades absolutas a serem indicadas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos sobre a proposta de desenvolvimento e o desenho metodológico da pesquisa. Inicialmente, cumpre dizer que a investigação se insere nos estudos acadêmicos que contribuem para fortalecer as políticas educacionais voltadas para inserção plena das crianças em termos de construção de sua cidadania ativa. Seus fundamentos teóricos e metodológicos estão ancorados na Abordagem malaguzziana, Psicologia Sociohistórica, na Sociologia da infância e Antropologia da criança que ratificam a autoria das crianças, considerando-as como sujeitos capazes de se expressarem por si mesmas, produtoras da própria cultura.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Após algumas leituras sobre os diferentes tipos de pesquisa científica, optamos pela pesquisa de natureza social, qualitativa e interpretativa de inspiração etnográfica, do tipo estudo de caso do tipo estudo de caso por estar em consonância com o propósito desta pesquisa.

Segundo Yin (2001, p. 35), quando a pesquisa precisa responder a perguntas “como” e “por que” o estudo de caso é um tipo bastante adequado, por se tratar de é uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente elucidados. “É a sua tentativa de montar os fatos, um após o outro, sendo cada peça curiosa e depois potencialmente acrescentada a uma explicação”.

Sobre o assunto, Macedo (2006, p. 90), agrega outros elementos que também se coadunam com este pensamento:

o estudo de caso tem como preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico [...] numa totalidade complexa”, possibilitando à pesquisa, inferir singularidades em temas universais e inferir generalizações em temas singulares.

Recorreremos a autores como Mattos e Castro (2011) Lüdke e André (1986), Gusmão (2012), Fonseca (1999), Corsaro (2005) Sarmiento (2008), Rosenthal (2014) para subsidiar nossa pesquisa de campo e respectivos achados.

Para referenciar também, ainda que brevemente, a pesquisa qualitativa como sendo um posicionamento político e epistemológico, frente à realidade circunscrita, recorreremos a Lüdke e André (1986), além de Bogdan e Biklen (1994), ao discorrer sobre pelo menos cinco

características axiais desse tipo de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa é realizada no ambiente natural sendo esta sua principal fonte de dados (estudo naturalístico). O pesquisador deve manter contato direto e estreito com os sujeitos, situações e fenômenos. Não deve realizar intervenções no sentido de transformar a realidade, mas capturá-la com riqueza de detalhes, registrando minuciosamente suas observações.

2. Os dados devem ser fielmente descritos, evitando superficialidades, trazendo ao leitor uma imagem clara do fenômeno investigado (transcrições de entrevistas, depoimentos, desenhos, fotografias, etc.).

3. O interesse do pesquisador não está em concluir o que foi proposto inicialmente na sua pesquisa, mas está atento ao percurso, como o seu objeto de análise aparece no cotidiano inquerido. Observar suas nuances, suas sutis formas de manifestação.

4. Outro ponto relevante é ponderar cuidadosamente como as pessoas envolvidas na pesquisa enxergam a vida, com que olhos, a partir de que valores elas interpelam a realidade. Conversar sobre os diferentes pontos de vista com outros pesquisadores ajuda na interpretação do que inicialmente parecia incompreensível ao investigador.

5. A análise dos dados é baseada num processo indutivo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados, parte-se de algo particular para uma questão mais ampla, ou seja, um aspecto geral.

Para a produção/construção dos dados, inicialmente pensamos em múltiplos instrumentos bem característicos da etnografia com crianças pequenas: registros no diário de campo, desenhos, brincadeiras, produção de videogravações, fotografias e diálogos informais inspirados nos objetivos deste trabalho. Ao longo da pesquisa, percebemos um desconforto acentuado por parte dos adultos quando fazíamos fotos e videogravações, por essa razão decidimos não usá-las, respeitar o que o campo nos sinalizou.

A pesquisa etnográfica está calcada numa epistemologia que mergulha na perspectiva dos sujeitos escolhidos, procurando entender sua forma de portar-se, enxergar e sentir o ordinário da vida, sem fazer julgamentos de certo ou errado, apenas tentando registrar suas impressões, usando as lentes dos próprios sujeitos.

Recorremos ao pensamento Bogdan e Biklen (1994, p. 16) para reiterar que “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.”

Nossa proposta pautou-se em dialogar com as crianças de modo criativo, a partir do seu

universo, identificando sua cultura institucional, seu lugar de pertença, ouvir sobre suas expectativas institucionais, não a partir da perspectiva adultocêntrica da pesquisadora, mas a partir das “cem linguagens”⁵ das crianças. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 26):

[...] para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

Salientamos o nosso esforço em realizar a pesquisa com as crianças e não sobre elas, o foco residiu no processo vivido, no que elas tinham a nos dizer através da palavra, dos gestos, nas brincadeiras e até no seu silêncio e quietude. Propusemos uma conversa sobre as escolas de educação infantil, elas toparam. Tínhamos um ponto de partida, mas não tínhamos um ponto de chegada. Fomos construindo o percurso ao longo da pesquisa, a partir das demandas do próprio campo.

A experiência etnográfica é um processo aberto, vulnerável a ambiguidades, passível de inúmeras leituras interpretativas da realidade investigada, por se tratar de um ensaio pessoal, intersubjetivo, portanto, único. O compromisso da pesquisadora, ao escolher inspira-se nesse tipo de pesquisa, foi traduzir com fidelidade o que foi observado e ouvido no campo, analisando os dados, percorrendo sobre os entendimentos antropológicos e sociológicos tecidos a partir das situações concretas, sendo estas sempre relativas, aproximadas e imprecisas.

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sóciointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (Mattos; Castro, 2011, p. 50).

A presença de crianças na pesquisa científica como coautoras, sujeitos que podem narrar e significar suas experiências, é bem recente. A maioria das pesquisas é sobre as crianças e não com as crianças. A Antropologia (Cohn, 2005) confirma a autoria das crianças. Ratificam a competência delas para falarem sobre si mesmas ao relatarem sobre suas infâncias. Sendo assim, queríamos ouvir das próprias crianças o que pensam sobre as instituições infantis.

⁵Termo cunhado por Lóris Malaguzzi para expressar as incontáveis formas que as crianças têm para comunicar seus desejos e ideias.

Visibilizar a autoria infantil provoca, segundo Santos, Anjos e Faria (2017), uma reviravolta científica no que se refere às pesquisas. A Sociologia da Infância e a Pedagogia da educação infantil confirmam a potência das crianças, notabilizando sua aptidão para circular entre os coautores da pesquisa. Nós, assim como eles, acreditamos que as crianças podem e devem participar ativamente da pesquisa.

Durante as conversas com as crianças recorri a um recurso simples, um fone de ouvido, porém decisivo para registrar nosso diálogo quase sempre em tempo real. Os relatos a seguir foram transcritos (eu ia falando e o computador escrevendo) na presença de Emanuely, uma coautora da pesquisa, assim ela poderia conferir se eu havia entendido tudo direito. Quando eu terminei de gravar/transcrever perguntei:

Emanuely (4 anos)⁶, tá tudo certinho? Ela disse: “não! Você errou uma palavra. Com sorriso nos lábios, meio que se dissesse para mim mesma, será que estou conseguindo fazer pesquisa com crianças? reiterei: eita! Bora lá Emanuely, vamos ver o que eu coloquei de errado... e comecei a reler o texto que escrevi para ela. Já no primeiro parágrafo chegou na parte que eu falei: “ela me disse que a **função** do cinema é deixar a escola mais divertida. Nesse momento ela disse: “não é essa palavra, tipo “não sei nem o que é isso” aí pediu para substituir pela palavra **ideia**, assim o fiz. Perguntei: “e agora, tá tudo direitinho?” Emanuely de maneira séria, concentrada respondeu: “sim” (Diário de campo - 16/11/2023).

Momentos como este sinalizam claramente que as crianças são capazes de colaborar de forma significativa na construção dos dados; nós adultos é que, por vezes, tendemos a subestimar sua capacidade de contribuição neste processo. Viver essa experiência com elas foi impactante, algumas vezes surpreendente.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi iniciada em novembro de 2023 em um CMEI do município de João Pessoa que atende crianças tanto da etapa da creche quanto da pré-escola.

A opção ao realizar a pesquisa com inspiração etnográfica, a nosso ver, foi a ferramenta mais apropriada para visibilizar as vozes infantis. Nosso intuito ao passar um tempo com as crianças foi estabelecer uma relação de confiança, e, assim, poder registrar suas impressões e expectativas no que tange às instituições de educação infantil. “[...] A etnografia é calcada numa

⁶Essa identificação não diz respeito à idade exata das crianças, refere-se ao agrupamento no qual ela estava inserida no ano de 2023. Importante ressaltar também que seus nomes são fictícios, assim como o nome do CMEI que optamos em chamá-lo CMEI Arco-Iris, inspirado no desenho de Emanuell, uma das co-participantes da pesquisa.

ciência do concreto, por excelência, do concreto. O ponto de partida deste método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo” [...] (Fonseca, 1999, p. 58). A etnografia permite uma análise mais introspectiva, com uma descrição minuciosa dos acontecimentos sociais, dos comportamentos, das atitudes e dos contextos institucionais.

Para melhor compreensão do leitor trouxemos um panorama do CMEI. O perfil socioeconômico dos responsáveis pelas crianças é bem diversificado: domésticas(os), advogada(os), funcionárias(os) públicos, trabalhadoras(es) da reciclagem, empresárias(os), professoras(es), feirantes. Algumas famílias sobrevivem apenas com o bolsa família. Segundo o Projeto político pedagógico (PPP CMEI, 2023) da instituição, quanto ao nível de escolaridade “apenas a minoria possui curso superior e o equilíbrio entre os que têm ensino médio e ensino fundamental é muito grande”.

A instituição nunca passou por reformas, apenas algumas adequações no projeto original. Observe abaixo os espaços que compõe a unidade:

Quadro 1 – Panorama CMEI

ESPAÇO	OBSERVAÇÕES	QUANTIDADE
DIRETORIA/SECRETARIA		1
BRINQUEDOTECA		1
SALAS DE AULA		7
BANHEIRO INFANTIL		1
BANHEIRO/FUNCIONÁRIOS		1
BANHEIRO SOCIAL		1
ALMOXARIFADO	MATERIAL DE EXPEDIENTE	1
ALMOXARIFADO	MATERIAL DE LIMPEZA	1
COZINHA		1
REFEITÓRIO		1
DESPENSA		1
ÁREA DE SERVIÇO	LAVANDERIA	1
ROUPARIA		1
PÁTIO COBERTO	PARA RECREAÇÃO	1
Total de dependências		20

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CMEI (2023).

Desejamos trazer alguns detalhes sobre o espaço físico que os números não revelam. Das sete salas, apenas quatro atendem a metragem (1,50 m²) exigida nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), estas fazem parte do projeto original. As outras três foram improvisadas e estão em desacordo com as normas técnicas. O pátio interno deu origem a duas salas, ficando aproximadamente com a metade das suas dimensões originais, a brinquedoteca foi substituída por mais uma sala. Atualmente os livros e brinquedos são colocados no pátio interno e nas salas de referência, sendo utilizados pelas crianças conforme permissão das professoras e monitoras.

Nas quatro salas de referência que fazem parte do projeto arquitetônico original, há um local para as crianças brincarem na areia (2x4m) e pegarem sol, passamos um mês e meio na unidade, nunca vimos nenhuma professora ou criança utilizando, apenas algumas mesas em desuso ocupam o espaço, procurei saber porquê, a supervisora da unidade disse que ele não está ocioso e é utilizado sistematicamente pelas crianças e professoras.

Embora o pátio externo não apareça elencado na tabela acima, ele existe e é enorme: 50x30m de fundo e na lateral direita (90x25m) aproximadamente. As crianças usam diariamente. Existe nesse espaço mesas, cadeiras, ventiladores amontoados sem nenhum isolamento/proteção, apesar disso não houveram acidentes durante o período que lá estivemos.

O prédio está precisando de pintura e reparos, sobre o assunto a supervisora nos informou que o CMEI já foi contemplado com uma reforma, só não está definida ainda a data para dar o início dos trabalhos.

Inicialmente o público alvo da instituição era as crianças de 2 a 5 anos, atualmente contempla apenas as crianças de 2 a 4 anos. Essa alteração foi uma orientação da secretaria de educação do município, através do Departamento de Educação Infantil (DEI), como estratégia para ampliar a oferta nessas respectivas faixas etárias. Veja a distribuição dos agrupamentos no ano de 2023.

Quadro 2 – Quantidade de crianças atendidas

TURMA	IDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS	PROFESSORES	AUXILIARES	CUIDADORES
Maternal I	2 anos	47	2	2	1
Maternal II	3 anos	59	2	2	2
Pré-Escola I	4 anos	77	3	3	2
Total:		183	7	7	5

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CMEI (2023).

O CMEI conta com 32 funcionários, destes sete são professoras. Os profissionais possuem vínculos distintos: comissionados, prestadores de serviço da Rede Municipal de Educação/JP e prestadores de serviços de uma empresa privada (Exemplar Service Ltda), além de cuidadoras voluntárias, oriundas do processo seletivo da Rede Municipal de Educação/JP.

O PPP do referido CMEI atende às exigências do Conselho Municipal de Educação (CME). O planejamento da unidade é construído quinzenalmente, com a participação da gestora, especialista e professoras, tendo como base as Diretrizes Pedagógicas do Departamento de Educação Infantil Municipal. Quanto à formação continuada da equipe, esta é exclusivamente através da SEDEC/PMJP.

As cuidadoras são vinculadas ao Programa Cuidador Social Voluntário, instituído pela

Lei Municipal 14.305/2021, estas desenvolvem suas atividades com crianças público-alvo da Educação Especial, com carga horária de 40 horas semanais (João Pessoa, 2021).

A pesquisa teve como foco as crianças, ainda assim, enviamos para equipe de técnicas, professoras, monitoras e cuidadoras um questionário, através do google, com algumas perguntas pontuais. O objetivo não é traçar um perfil completo dessas profissionais, mas trazer um vislumbre que, a nosso ver, agrega informações interessantes a este estudo. Os dados abaixo compõem o resumo das informações coletadas.

Quadro 3 – Perfil da equipe pedagógica: técnicas, professoras, monitoras e cuidadoras

Função	Quant.	Idade	Formação	Tempo na Educ. Infantil	Renda familiar	Participa de outras formações além do DEI⁷
Professoras	03	39 à 56	Magistério	1 a 5 anos	1 à 2 salários	Não
Professoras	04	46 à 56	03 com especialização	mais de 10 anos	3 à 4 salários	Sim. SINTEP ⁸
Monitora ⁹	01	47	Fund. II	1 a 5 anos	1 à 2 salários	Não
Monitora	04	25 à 65	Ens. Médio	5 a 10 anos	1 à 2 salários	Não
Monitora	02	25 à 32	Superior	1 a 5 anos	3 à 4 salários	Não
Cuidadora ¹⁰	01	50	Fund II	5 a 10 anos	1 à 2 salários	Não
Cuidadora	03	21 à 47	Ens. Médio	menos de 1 anos	1 à 2 salários	Não
Supervisora	01	49	Pós-graduação	1 a 5 anos	3 à 4 salários	Não
Psicóloga	01	61	Pós-graduação	mais de 10 anos	3 à 4 salários	Não

Fonte: Produção própria (2023).

⁷DEI - departamento de educação infantil da secretaria municipal de João Pessoa (geralmente promove duas formações por ano).

⁸SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba.

⁹Assistente da professora.

¹⁰Assistente de crianças com deficiência.

No intuito de complementar as informações acima, fizemos alguns destaque por julgarmos condignos. Os dados revelam que a formação superior das profissionais que trabalham no CMEI é quase que totalmente em faculdades ou universidades particulares. Apenas a psicóloga, única concursada, passou por uma universidade pública e tem especialização em educação infantil. Das sete professoras, três concluíram o magistério e quatro terminaram o curso superior, destas, três possuem especialização. Trata-se de uma equipe experiente, uma vez que a maioria das professoras (57,1%) , estão na educação infantil há mais de 10 anos.

As respostas também revelam uma carência de formação situada, referimo-nos àquelas realizadas dentro da própria unidade, a partir das demandas cotidianas em que refletimos coletivamente e à luz da teoria que norteia o PPP da instituição. Quando perguntamos se a renda permitia investimentos na sua carreira: cursos, livros, teatro e cinema as duas (100%) técnicas responderam que davam sempre um jeito de reservar algum dinheiro para esse objetivo, das sete professoras apenas três (42,9%) conseguiam, para nossa surpresa das onze monitoras e cuidadoras, seis (54,5%) também conseguiam reservar algum recurso para esse fim.

Quando perguntamos sobre os maiores desafios enfrentados no CMEI, dois relatos foram bastante recorrente, o primeiro “dificuldade de lidar com os autistas”, talvez pela ausência de uma formação específica para as professoras, monitoras e cuidadoras e, também, segundo elas, a falta de um trabalho consistente e sistemático que responda às necessidades das crianças com transtorno do espectro autista. Das oito crianças assistidas pelo departamento de educação especial, seis são autistas. O segundo relato foi a dificuldade para “manter a harmonia entre a escola e a comunidade”. Durante a pesquisa, não houve nenhum episódio de discussão ou brigas presenciado por nós.

Outro ponto que nos chamou atenção foram as respostas apresentadas pelas professoras à pergunta: “as leis afirmam que as crianças são sujeitos históricos e de direito. Como é a participação das crianças no CMEI?” “Toda voltadas para elas”, “São criança ativa e incentivada a ter autonomia”, “Todas tem o mesmo direito”, “Participam em tudo” , “É fazer parte da história de cada uma delas ”, “São crianças Ativa”, “As crianças não opinam mas (quis dizer nas) decisões”. As respectivas respostas evidenciam uma compreensão inconsistente sobre o protagonismo das crianças, também observada nas vivências e conversas informais durante a realização da pesquisa de campo.

2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Uma vez estabelecidas as bases epistemológicas da pesquisa, e, por se tratar de uma pesquisa científica, envolvendo seres humanos, foi encaminhada toda documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB, conforme Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum documento foi negligenciado, acrescentamos inclusive um modelo de assentimento destinado às crianças pequenas, mesmo ele não sendo uma exigência, demonstrando, assim, nosso respeito ao aceite, inclusive formal, das crianças que aderiram a pesquisa de campo na condição de coautoras. O parecer consubstanciado do CEP registrado sob nº 6.174.606 autorizou nossa entrada no campo, conforme documentação em anexo.

Logo que chegamos à unidade, não tínhamos clareza sobre a identificação ou não dos coautores da pesquisa, mas, durante a pesquisa empírica, em virtude da pouca idade das crianças, decidimos manter seus nomes no anonimato. Compreendemos que elas ainda são muito pequenas para entender as implicações sociais de ser um coautor declarado ou anônimo, por essa razão, em respeito ao seu momento de vida, preferimos não usar seus nomes reais, portanto, os nomes das crianças que aparecem neste trabalho são fictícios.

Também optamos por não identificar a unidade, mesmo a diretora dando autorização para fazê-lo, queremos evitar possíveis exposições negativas do campo que nos acolheu. Entendemos que o nome da unidade não é relevante, mas os achados e discussões que afloraram no decurso da pesquisa, estes sim são fulcrais.

Somente após o aceite dos sujeitos principais desta pesquisa, as crianças, entramos em contato com seus responsáveis legais para apresentação da pesquisa, e, também para proceder a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Na ocasião, deixamos claro que sua adesão/autorização ao estudo era voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Caso não autorizasse a participação, seu filho(a) não sofreria nenhum dano. Reiteramos também a relevância social do estudo.

Com as crianças, oportunizamos sua agência desde o primeiro momento. Participaram da pesquisa apenas aquelas que nos interpelaram querendo saber mais sobre o projeto, e, que, ao conhecê-lo, deram seu aceite formal e informal. Inicialmente as crianças pensavam que nós estávamos ali para construir de fato uma escola a partir do que elas dissessem, foi necessário explicar que não era isso, nossa intenção era apresentar um CMEI idealizado por elas para os adultos: pais, professores, arquitetos, autoridades e demais pessoas interessadas, assim poderiam conhecer o que as mesmas pensam sobre esses espaços, e, quem sabe, construir uma escola (estrutura física e conhecimento sistematizado) mais conectada com os ideais infantis.

Quanto ao período de guarda e segurança dos dados coletados, ficará sob a responsabilidade da pesquisadora que assume o compromisso de organizar uma pasta digital com todos os materiais produzidos ao longo da pesquisa (formulários, diário de campo, desenhos, produção de videogravações e fotografias) juntamente com a versão física da dissertação. Guardaremos esses dados por no mínimo cinco anos. Enviaremos uma cópia física da dissertação ao NUPEC.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA EMPÍRICA

Inicialmente, agosto de 2023, logo após autorização para iniciar a pesquisa, apresentamos o projeto à direção e à equipe de educadores do CMEI, além de toda documentação exigida pelo CEP da UFPB, com base na Resolução CNS 466/12. Somente em novembro do mesmo ano, iniciamos efetivamente os registros no diário de campo. A princípio, não conversamos com as famílias, porque os sujeitos participantes, conforme explicamos anteriormente, não podiam ser definidos a priori. Ao final da pesquisa, as crianças que confirmaram seu assentimento formal e informal, foram ratificadas como coautoras, após o quê, fomos pleitear o consentimento das respectivas famílias. Ao conhecer os objetivos da pesquisa, todas elas autorizaram a participação do seu filho(a).

Chegamos ao campo com a decisão de reservar um espaço para receber as crianças, com recursos que nos ajudassem a desenvolver um diálogo. Nesse espaço tinha lápis, caneta, massa de modelar, papel e capacetes. Ao iniciar o trabalho com as quatro primeiras crianças, percebemos que muitas outras crianças também queriam apresentar suas sugestões, sempre davam um jeito de ir até lá observar o que estávamos fazendo e logo diziam: “eu também quero”. Foi então que decidimos mudar a metodologia, afinal o foco não eram as esculturas ou desenhos produzidos pelas crianças, mas as ideias que estas poderiam apresentar.

Ao invés de ficar apenas nesse espaço restrito (refeitório), decidimos ir ao parque na hora do recreio para conversar com todas as crianças que desejassem, voluntariamente, participar da pesquisa. O parque ampliou bastante as contribuições para o CMEI das crianças, além de nos possibilitar outras observações e registros pertinentes ao tema. Concordamos com Cerisara ao afirmar que:

[...] ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação coletiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade das instituições de educação infantil (Cerisara, 2004,

p. 39).

Nas primeiras visitas, não usamos os protocolos de observação, fomos definindo suas linhas principais na primeira semana. A função do protocolo era direcionar o olhar, e, também, evitar divagações que nos distanciassem dos objetivos da pesquisa, mas sem roteiros engessados. Os registros no diário de campo guiados por esse protocolo, foram realizados a partir de fatos que nos tiravam do lugar comum, que nos inquietavam como pesquisadora, que imprimiam marcas no sentido da experiência com aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, como propõe Bondía (2002, p. 21).

As crianças são pessoas completas, como nós, capazes, singulares e plurais com traços distintos, peculiares à sua cultura infantil e ao seu momento de vida. Elas “[...] sabem de si, sabem onde estão, o que faz parte de suas vidas; conhecem seu mundo; e se confrontam com os princípios de pertença e identidade que lhes são atribuídos” (Gusmão, 2012, p. 164). Uma pesquisa com crianças precisa está comprometida com a alteridade e a empatia infantil.

[...] É preciso penetrar verdadeiramente no mundo da criança [...] e compreendê-la do seu próprio ponto de vista. É necessário romper com uma ideia (sic) única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade [...] as diferentes infâncias vividas por nossas crianças [...] (Rodrigues; Borges; Silva, 2014, p. 274).

Araújo e Anjos (2023), em seu artigo de revisão bibliográfica intitulado *Pesquisas com crianças na educação infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas*, ao identificarem as principais tendências das pesquisas com crianças entre 2017-2021, reiteram a importância de considerar as vozes das crianças, o que elas têm a nos dizer “sobretudo, aquilo que interfere em suas vidas” (p. 47).

As produções acadêmicas sinalizaram a necessidade de práticas educativas que respeitem a criança em suas singularidades, que considerem suas vozes e possibilitem sua participação nas decisões frente às instituições educativas. Que se garanta o lúdico, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do direito de serem crianças (Araújo; Anjos, 2023, p. 69).

Ao adentrar o campo, como pesquisadora, tínhamos alguns receios, entre eles, não conseguir nos despir do adultocentrismo, não conduzir a pesquisa de modo que as crianças se sentissem confortáveis para manifestar seus pensamentos sobre as instituições de educação infantil. André (1995) afirma que na pesquisa etnográfica, o pesquisador é o principal instrumento de geração e análise dos dados. Embora nossa pesquisa seja de inspiração

etnográfica, está ciente dessa responsabilidade, fez recair sobre nós o peso de cada decisão tomada no campo. A verdade é que como pesquisadora iniciante, enfrentamos nossos medos e reiteramos nosso compromisso ético, político e estético ao estar com as crianças.

Ao realizar esta pesquisa, a questão central não era tão somente produzir dados sobre ou com as crianças, mas ao analisá-los transpor as barreiras da obviedade, apresentando contributos que ampliem a discussão sobre a escuta nas instituições de educação infantil. Rocha (2008) nos adverte sobre a necessidade de nos confrontar e conhecer as significações que as crianças atribuem a determinadas situações, por essa razão essa investigação científica fez um esforço hercúleo para abarcar duas importantes dimensões: a experiência social das crianças, suas ações e significações e, também, o contexto cultural e social em que estão imersas. Um exercício complexo, difícil, que exigiu muito de nós, enquanto pesquisadora.

Desejamos, ao final desse percurso epistemológico, ter apresentado não a nossa impressão acerca do que as crianças nos disseram, mas ter desenvolvido a capacidade de materializar com fidelidade as suas vozes infantis, trazendo suas denúncias, críticas e proposições para as instituições de educação infantil.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Duas decisões foram essenciais na produção dos dados, a primeira foi definir o protocolo de observação, ele nos ajudou a manter o foco. Rosenthal (2014, p. 133) nos orienta que “além de descrever acontecimentos de forma ampla, devem ter como objeto situações específicas observadas em detalhes”. A segunda foi fazer os registros no mesmo dia, se não em tempo real, ainda no local, esse cuidado agregou ao protocolo anotações sucintas que registravam nossas impressões, sensações e subjetividades do contexto, de modo que essas informações não se diluíssem no tempo transcorrido entre a observação, escrituração e análise dos dados.

Ainda segundo Rosenthal (2014) devemos ser ponderados com relação ao tempo de observação, não é quantidade que importa, mas a qualidade das nossas observações, a riqueza de detalhes que registramos sobre o que vemos e vivemos em campo. Por essa razão decidimos limitar nosso tempo a uma, no máximo duas horas, assim nos concentramos em descrever uma ou duas cenas minuciosamente. Após o registro das cenas, “fizemos alguns apontamentos/memos sobre as cenas, o que nos possibilitou desenvolver os primeiros conceitos que subsidiaram nossa análise de dados” (Rosenthal, 2014, p. 133).

Os registros foram organizados a partir da cronologia das observações realizadas, a fim de facilitar, durante a análise dos dados, a reconstrução do nosso percurso investigativo. Já a

análise está de acordo com as categorias analisadas, sem obedecer a uma sequência temporal. As cenas foram separadas objetivando corporificar o que o campo nos trouxe sobre protagonismo da criança e escuta infantil.

Durante a análise dos dados, procuramos sempre nos perguntar, o que o fato/ situação revela sobre o nosso objeto de estudo? Como eles dialogam? Existem imbricamentos entre ambos? É relevante para esta pesquisa? Na análise global dos protocolos, consideramos o processo investigativo das “cenas chaves” (Raab; Tanzler, 2006), relacionadas ao nosso objeto de estudo, o que nos permitiu reconstruir o curso intencionado.

De posse dos dados, com base na hipótese inicial, qual seja, o protagonismo das crianças e a escuta infantil ainda não ocupam a centralidade na maioria das práticas pedagógicas, fizemos a triangulação dos dados produzidos no campo. Os resultados obtidos, assim como suas respectivas categorias, estão disponíveis no capítulo 5.

3 PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E ESCUTA INFANTIL

Este capítulo trata da relevância da escuta, enquanto asseveração de um direito garantido, nas DCNEI (Brasil, 2009), os pressupostos utilizados estão ancorados na abordagem malaguzziana, Psicologia Sociohistórica, na Sociologia da infância e na Antropologia da criança que ratificam a autoria das crianças, considerando-as como sujeitos capazes de se expressarem por si mesmas, produtoras e produzidas na e pela própria cultura.

Sou professora da pré-escola numa instituição pública, há 8 anos, e formadora de professoras há pelo menos 11 anos, em dois municípios distintos, no estado da Paraíba. Percebemos que, embora reconheçamos a criança como sujeito, a nossa voz – adultos – ainda é preponderante, uma vez que as vozes infantis são minimamente consideradas em grande parte das decisões que tomamos, dentro das instituições voltadas ao atendimento da primeira infância.

Debruçamo-nos sobre a realidade vivida tentando enxergar melhor essa criança que opina, interage, discute, pesquisa e, assim, constrói seu pensamento e suas experiências. Acreditamos que teoria e prática devem andar lado a lado, iluminando-se reciprocamente, sem nenhuma relação de superioridade entre elas. Usando as palavras de Freire “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. “No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1997, p. 67).

As pesquisas que tratam sobre escuta interessa-nos, sobretudo, em salientar que as crianças são atores e atrizes sociais, portanto, tem direito a proposituras. É bastante desafiador construir esse lugar onde as crianças participam ativamente, inclusive os bebês. Basta atentarmos para o termo “infância” que deriva do latim *infans* significa aquele que não fala, essa ideia originada na idade moderna, ainda ecoa na sociedade do século XXI, as crianças quase sempre são invisibilizadas e desconsideradas como sujeitos sociais .

Na contra-mão dessa concepção, buscamos uma prática pedagógica que possibilite à criança reconhecer-se e se autocompreender enquanto ser humano inteligente, pensante e construtor de sua própria história. Mas como isso é possível? Será que nós, professores, sabemos nos colocar no lugar da criança? Estamos atentos às suas diferentes formas de comunicação? Conseguimos extrapolar os limites da oralidade? Procuramos interpretar suas ações e emoções dentro do cotidiano institucional? A Pedagogia malaguzziana, assim como as ciências sociais afirmam que elas são sujeitos competentes para nos comunicar sobre o que pensam, gostam e sentem.

Os professores, enquanto seres sociais, são fruto de uma construção histórica, enraizada na cultura adultocêntrica, romper com esse paradigma leva décadas, por vezes séculos. Não basta querer, é um exercício lento, requer tempo, muito estudo, reflexão sobre a prática, formação permanente e, sobretudo, estar cômico do processo nos ajuda a aclarar as concepções sobre as crianças e suas infâncias, avaliando nossa prática e caminhando, se for o caso, em outra direção.

A relação estabelecida entre adultos e crianças ao longo dos séculos quase sempre foi hierarquizada. Nós, professores, nos espaços pedagógicos, reverberamos, ainda que sem querer, essa hegemonia adultocêntrica. A figura do professor que está presente, no imaginário da maioria das pessoas, inclusive no nosso, é daquele que diz, que ensina, que dirige, que conduz, e não daquele que escuta, acolhe, aprende, interage, ajuda, auxilia o desenvolvimento ao mesmo tempo em que também se desenvolve junto com as crianças. Desconstruir esse pensamento requer consciência social, estudo situado¹¹ pesquisa, persistência e muita responsabilidade praxiológica.

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Inicialmente, é importante ressaltar que sempre existiram crianças, mas nem sempre existiu infância. A sociedade medieval não fazia diferenciação entre adultos e crianças, não conhecia esse sentimento de infância conforme compreendemos hoje. Segundo Sarmento (2003), esse é um conceito construído na modernidade.

com efeito, a institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se na conjugação de vários factores. O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas (Sarmento, 2003, p. 3).

Sobre este assunto, Rinaldi (2012. p. 39) também afirma que “a infância não existe, nós a criamos na sociedade, como tema público”. Trata-se de uma construção social, política e histórica. Ariès (1981) é uma referência para o estudo da infância, embora haja muitas críticas aos seus estudos em relação à metodologia e a algumas generalizações, mesmo assim, trata-se de uma obra clássica em que reconhecemos o seu valor para elaboração do conceito de infância. O autor, ao retratar iconicamente as crianças e suas infâncias, narra o modo como as crianças

¹¹Aqui nos referimos ao estudo realizado entre pares.

estavam representadas, ao longo da história da humanidade, também costura uma argumentação para mostrar que a família, assim como as infâncias, as escolas, não são fenômenos naturais, mas construções sociais.

Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a história da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido a partir dela, uma mudança de rumo significativa (Sarmiento, 2007, p. 27).

O trabalho de Ariès evidencia como as crianças eram tratadas pelos adultos na Idade Moderna. As crianças eram adultos em miniatura, desde a sua vestimenta, ocupação, participação em rituais, guerras, jogos sexuais, enfim, não havia nenhuma diferenciação entre adultos e crianças. A família medieval não era sentimental, a preocupação precípua era pautada numa visão utilitarista.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...] (Ariès, 1981, p. 156).

A modernidade imprime mudanças profundas, na sociedade, as relações entre pais e filhos também foram afetadas. Os contributos para educação de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), cada um a seu modo, ajudam a robustecer a necessidade de diferenciação entre adultos e crianças. Sob a influência desses teóricos e muitos outros pensadores, aos poucos, as crianças passam a ser educadas no seio da família, o que não ocorria antes, porque estas ficavam, desde a mais tenra idade, aos cuidados de um preceptor.

O convívio com a família desperta um novo sentimento pelas crianças. Segundo Ariès (1981), esse novo sentimento teve dois momentos: a paparicação despertada pela graciosidade, beleza e ingenuidade da criança, uma espécie de distração para os adultos, porém esse sentimento foi rechaçado pela sociedade da época, que acreditava que a paparicação não era benéfica para educação das crianças. A partir desse entendimento, surge um outro sentimento que recomenda a separação entre crianças e adultos, propondo uma formação moralizadora para as crianças a partir de uma visão racional.

É essa sensibilidade que marcará também os eclesiásticos, os jesuítas, os moralistas do século XVII, já que recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar (Ariès, 1981, p. 163).

Foi nesse período que as crianças passaram a frequentar a escola, uma espécie de quarentena preparativa para a vida adulta. Sobre esse novo paradigma Ariès afirma:

[...] Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p. 11).

Na perspectiva de ampliar nossa inteligência, apresentamos algumas contribuições das ciências sociais. De modo particular, interessa-nos as contribuições da Sociologia da infância e da Antropologia da criança que propõem:

[...] constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (Sarmiento, 2005, p. 363).

Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma Antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege esse objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo (Cohn, 2005, p. 8).

A Sociologia da infância, assim como a Antropologia da criança fazem inserções muito interessantes que nos ajudam a reelaborar o pensamento sobre as crianças e suas infâncias, e, conseqüentemente, sobre a educação infantil. Embora sejam campos teóricos que nascem a partir de epistemologias distintas, através dos seus conceitos e categorias trabalhadas, oferecem um vigoroso lastro teórico para repensar o campo da educação infantil. Corsaro afirma que: [...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural [...] uma categoria ou

uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade (Corsaro, 2011, p. 15).

Estas ciências denunciavam que estudos realizados sobre a criança, até o início do século XX, estavam sob o ponto de vista dos adultos. Tais estudos eram restritos à primazia da ciência médica e à psicologia do desenvolvimento (Kuhlmann Jr., 2010). Essas pesquisas abordavam as crianças individualmente e em locais artificialmente produzidos como os laboratórios de pesquisa (Graue; Walsh, 2003).

As críticas tecidas a esse tipo de estudo que enfatizava os aspectos biológicos, se dava pela desconexão destes com as influências sociais em que os sujeitos são forjados. Sobre o tema, veja o que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 66) afirmam:

produz uma criança pequena que é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por meio de noções abstratas de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento.

Essa concepção invoca uma imagem de criança homogênea e dependente, tendo no adulto, um modelo a ser seguido, além de ofuscar a autonomia das crianças. Segundo Ferreira (2004), a brincadeira das crianças é considerada apenas uma “ação natural e espontânea” (p. 146). Nessa perspectiva, a ênfase está no biológico, no egocentrismo e nas habilidades classificatórias.

Os teóricos observavam que as crianças eram estudadas sempre a partir do papel que desempenhavam socialmente, como aluno, filho, criança pobre que precisava de políticas públicas, entre outras visões, mas nunca a partir delas mesmas. Os sociólogos interessados na infância se perguntavam, mas afinal, onde está a criança? A Sociologia da infância se afirma com o propósito de “[...] estudar as crianças como actores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e analisar a infância como categoria social do tipo geracional é o objetivo a que se tem proposto a Sociologia da infância” (Sarmiento, 2011, p. 27).

Os autores da Sociologia da infância consideram o texto de Marcel Mauss (1950) um marco para a Sociologia da infância. Nesse trabalho, ele faz um enfrentamento à psicologia cognitivista de Piaget (1896 – 1980) e à Sociologia de Durkheim (1879 – 1882) de quem era sobrinho, ele problematiza os níveis de desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva de criança universal, defendida por Piaget, também questiona a postura passiva da criança frente à cultura de Durkheim. Nasce com ele as primeiras provocações para se pensar a Sociologia da infância. Anos depois esse pensamento vai reverberar entre os estudiosos do campo. Assim como Rinaldi, defendemos que “o aprendizado não ocorre de forma linear, determinado e nem

determinista, em estágios progressivos e previsíveis, pelo contrário, é constituído por meio de avanços simultâneos, paralisações e recuos que tomam diversas direções” (Rinaldi, 2012, p. 30).

Essa ideia transgride a linearidade e a progressão rígida para construção do conhecimento, reafirmando que ele brota em todas as direções por meio de conexão e heterogeneidade, uma multiplicidade de saberes que não é dado, mas construído a partir dos sujeitos e suas experiências pessoais e coletivas.

A perspectiva sócio-histórica da teoria de Vygotsky (2007) afirma que a atividade cognitiva, assim como o comportamento humano para ser melhor compreendidos requer que consideremos os fatores históricos e sociais que o geraram. Para ele, transformamos e somos transformados nas relações que estabelecemos dentro de uma determinada cultura. Sua teoria sócio-histórica ressalta que o desenvolvimento humano depende do universo em que estamos circunscritos.

A internalização das atividades tem como base as operações com instrumentos e signos oriundos da cultura. Para Vygotsky (2007), a ação humana se dá a partir de três aspectos: signo, palavra e símbolo, sendo o signo “criações artificiais”. (p. 93). Concordamos com ele ao declarar que “as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (p. 53).

Outro texto emblemático sobre as crianças e suas infâncias foi escrito pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes em 1947: as trocinhas do bom retiro. Nesse texto, há uma primeira referência à cultura infantil, termo cunhado por ele. Ele usa esse termo no singular, evidenciando a singularidade da cultura infantil.

A expressão “cultura infantil” é mais adequada [...], ela é mais inclusiva que “folclore infantil” e traz consigo a conotação específica concernente ao segmento de cultura total partilhada, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever (Fernandes, 1979, p. 168).

Fernandes (1979) reconhece a agência das crianças frente à cultura ao negar que as crianças sejam meras receptoras ou imitadoras de uma cultura adulta. Para ele, as crianças incorporam e modificam os valores e padrões da sociedade em que vivem, a partir das suas interpretações, necessidades e preferências.

A Antropologia da criança, também reafirma a singularidade infantil dentro do coletivo social. Ela vai problematizar essa ideia generalista de enxergar as crianças a partir de padrões universais, assegurando que as crianças são únicas. A esse respeito, Cohn afirma que “a infância

é um modo particular, e não universal de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21).

Cada criança pertence a um determinado núcleo familiar no qual aprende valores, costumes, crenças, brincadeiras, comportamentos, alimentação, modos de viver em comunidade. Numa só família, há um universo de artefatos culturais que já torna cada criança um ser singular. Sobre este assunto Cohn recomenda:

alguns estudos atuais falam de uma cultura infantil, ou culturas infantis. [...] reconheçamos que falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma Antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais (Cohn, 2005, p. 35).

Além disso, é preciso considerar que não é só a influência das famílias e da comunidade que constitui sua singularidade, mas cada criança carrega consigo sua própria essência, suas preferências e inclinações pessoais, logo, generalizações não atendem a essa realidade das crianças. Nesse sentido, as ciências sociais, especificamente a Antropologia, mostram-nos a importância de conhecer cada criança a partir da sua própria essência, levando em consideração seu contexto social e cultural.

É imperioso ressaltar que cada criança vive a infância de uma forma singular, única. A infância é diversa, não é igual para nenhuma criança. Ainda que elas morem na mesma comunidade, há nuances que as tornam peculiares. Sacristán vai dizer que “a infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais” (Sacristán, 2005, p. 22). As crianças vivem realidades diferentes, têm influências diferentes, por isso precisamos considerar essa multiplicidade de crianças e infâncias. Delgado e Müller (2005, p. 3) assinalam: “as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.

A educação que desconsidera o presente e foca no futuro ignora o sujeito-criança, percebiam, elas estão chegando ao mundo, estamos falando de crianças de 6 meses a 5 anos e onze meses, naturalmente têm olhares e interesses bem distintos dos adultos, consequentemente valorizam saberes e experiências que se conectam com suas necessidades e interrogações mais urgentes, estamos apresentando o mundo a elas e, também, estamos sendo apresentados ao mundo delas. Estarmos cientes dessa realidade que nos ajuda a ressignificar tudo aquilo que oferecemos nas instituições de educação infantil.

Como podemos ver, os conceitos de crianças e infâncias foram ganhando novas definições e concepções ao longo da história. O estudo da infância intensificou-se nos últimos 40 anos, especialmente, a partir da década de 1990 (Sarmiento, 2008). A criança que, por

séculos, foi considerada um adulto em miniatura, há pouco, conquistou oficialmente o direito de ser sujeito histórico e de direito.

Pensando sobre os direitos das crianças, ainda que resumidamente, queremos rememorar a sua linha do tempo. Korczak (1872-1942), médico, humanista, professor, educador e escritor, é considerado pioneiro nessa questão, pois dedicou, praticamente, toda sua vida em defesa dos direitos das crianças. Em 1912, inaugurou o Lar da Criança na Polônia. Esse lar ficou conhecido, também, como República das Crianças, administrada pelas crianças, sob um modelo democrático em que a participação de todas elas era garantida por meio de um Tribunal e Parlamento (Wassertzug, 1983). Acerca de uma visita de Piaget ao médico judeu, assim se pronunciou o Diário da Manhã:

este homem maravilhoso teve a coragem de confiar nas crianças e nos jovens, com os quais trabalhava, ao ponto de transferir para as suas mãos as ocorrências disciplinares e de confiar a certos indivíduos as tarefas mais difíceis e de grande responsabilidade (Diário da Manhã, 2018, [s.p.]).¹²

Korcsak era tão firme, em favor das crianças, que deu a própria vida em nome dessa causa. Durante a Segunda Guerra Mundial, várias crianças foram encaminhadas a um Campo de Concentração. O médico, mesmo tendo a opção de permanecer em Varsóvia e escapar da câmara de gás, optou em ir com as crianças e todos, inclusive ele, foram executados em agosto de 1942. Seu exemplo de absoluto respeito e empatia sensibilizou o mundo. Essa história foi contada no filme intitulado “200 crianças do Dr. Korcsak”.

A vida e a morte do Dr. Korcsak evidenciou a dívida que a humanidade tinha/tem com as crianças. Nesse contexto, os princípios da Declaração de Genebra (1924) são retomados, dando origem a novas discussões. Em 1959, a Convenção sobre os Direitos da Criança é oficializada. Esta carta inspirou muitas ações no mundo inteiro e em 1979, a ONU declarou Ano Internacional das Crianças.

Tendo presente que a necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959, e foi reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (nomeadamente nos artigos 23.º e 24.º), pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (nomeadamente o artigo 10.º) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança (Unicef, 2019, p. 6).

¹²Esta citação não possui página “[s.p.]”, pois o trecho foi extraído do jornal “Diário da Manhã” [online].

Os documentos elencados, acima, assim como a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 são conquistas memoráveis em favor das crianças e suas infâncias. Um gesto concreto de todas as nações, ao assumirem oficialmente um compromisso de qualificar a vida das crianças através de políticas públicas que contemplassem as suas especificidades.

No Brasil, após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, muitos documentos normatizadores dirigidos ao atendimento institucional das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sucederam-se, devido à grande pressão dos movimentos feministas e sociais (Campos, 1999). Entre esses documentos, podemos citar: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 2016), que ratifica o dever do Estado em garantir a todas as crianças o atendimento em creche e pré-escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96 que estabelece a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996). Em 1998, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Em 1999 as primeiras DCNEI foram instituídas, e em 2009 foram reafirmadas. Nesses últimos documentos, a criança é vista como protagonista do seu processo de conhecimento.

No entanto, na contramão desses avanços, em 2017, após muitos embates filosóficos e políticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada (Brasil, 2017). Sobre este assunto, dado a importância do tema, optamos por retomá-lo em um capítulo específico que apresenta as atuais políticas curriculares destinadas à primeira infância - DCNEI e BNCC-EI.

Paralelo à construção dessas políticas voltadas à primeira infância, também acontecia uma discussão filosófica sobre uma pedagogia específica para as crianças pequenas e bem pequenas, uma pedagogia que desse conta de abarcar suas particularidades. No ano de 1999 Eloisa Acires Candal Rocha apresenta a tese: A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetórias recentes e perspectiva de consolidação de uma pedagogia, sob orientação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria que cunha, no corpo do seu trabalho, o termo Pedagogia da Infância ou Pedagogia da educação infantil, apresentando as crianças como sujeitos potentes, competentes, capazes de participar da construção de suas próprias vidas (Faria; Melo, 2009; Rocha, 1999). Entre as referências bibliográficas usadas na tese de Rocha está Lóris Malaguzzi (1999) e a sua poesia Ao contrário, as cem existem, utilizada para abrir vários capítulos da tese, notabilizando a pedagogia da escuta no Brasil.

Consubstanciando esse entendimento sobre a protagonismo da criança, a Sociologia da infância não apenas reconhece a criança como sujeito, ela também ressalta que a criança faz

parte de uma classe social, e a infância, embora seja um período temporário, é uma categoria estruturante, permanente de uma sociedade, portanto, não pode ser ignorada ou silenciada (Corsaro, 2011). Assim, corrobora o pensamento de Malaguzzi (1999, p. 4), quando afirma que “uma escola deve ser um lugar para todas as crianças, não baseada na ideia de que todos são iguais, mas que todas são diferentes”, e portanto, precisam ser respeitadas e ouvidas, consideradas na sua individualidade.

Oliveira-Formosinho (2007) têm questionado uma pedagogia de cunho assistencialista e escolarizante que, historicamente, tem marcado o atendimento das crianças nas instituições de educação infantil de nosso país. Não diferente dessa constatação dos autores, na nossa experiência, temos verificado a existência desse modelo escolarizante e homogeneizador das instituições de educação infantil tratarem suas crianças.

Entendemos que as crianças e as infâncias não são as mesmas em todos os lugares, o contexto social é determinante (Dahlberg, Moss; Pence, 2003). Se ensejamos por mudanças para educação infantil, somos nós, a partir das nossas próprias realidades: sociais, políticas, culturais e econômicas que precisamos enfrentar esse desafio. Essa é uma premissa crucial para que os contributos científicos possam se efetivar, promover as transformações necessárias.

Se intentamos construir uma educação infantil mais democrática, é axial reconhecer a agência dos seus principais sujeitos e imperativo lembrar que não há qualidade na educação da criança sem que ela seja ouvida (Bondioli, 2004). “Escutar a criança é uma forma ética de estar e de relacionar-se com ela. Para Malaguzzi, esta escuta é uma possibilidade de os adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças” (Redin; Fochi, 2014, p. 15).

A educação infantil tem objetivos bem distintos do ensino tradicional, o nosso foco não está em resultados/produtos, mas na perspectiva de suscitar boas perguntas, possibilitando bons percursos investigativos Segundo Vecchi (2017), perdemos o foco quando damos maior atenção ao produto final ao invés de refletirmos na tentativa de enxergar melhor o processo vivido por nós, adultos e crianças, na busca do conhecimento. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Bondía, 2002, p. 25).

As instituições de educação infantil estão recheadas de histórias, cada criança carrega consigo sentimentos, desejos, expectativas que podem ser enriquecidas pela qualidade das interações estabelecidas nesses espaços institucionais. Por isso, é importante considerar que:

observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos

contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo de vida (Oliveira-Formosinho; Lino, 2008, p. 70).

As atividades rotineiras: alimentação, banho, sono, troca de fralda, entre outros, também são momentos importantes, dizem muito sobre a visão que temos de educação infantil e de crianças. Como estamos conduzindo esses momentos? Qual tem sido a relação estabelecida entre nós e as crianças na definição e organização desses tempos institucionais? Temos considerado ou invisibilizado suas vozes? Tonucci (2005) convoca-nos a repensar a dinâmica das escolas infantis. Ratificar a potência e maestria das crianças para construir conosco uma escola que atenda aos seus reais interesses, uma escola que referenda sua condição legal de ator social.

Figura 1 – Espanto das crianças ao perceberem que estão sendo ouvidas



Fonte: Tonucci (2005).

Enquanto pesquisadores, somos convocados a desenvolver trabalhos que promovam a inserção ativa desses atores sociais, estimulando o exercício pleno de sua cidadania. As pesquisas com crianças devem agregar elementos científicos que denunciem, reclamem, tragam materialidade à sua cidadania.

3.2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE A ESCUTA E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Este tópico apresenta uma revisão bibliográfica sobre escuta infantil e protagonismo da criança na educação infantil, com base em levantamentos realizados na BDTD, no portal dos

periódicos da CAPES e no repositório da UFPB. Seleccionamos esses portais por sua credibilidade e rigor científico, além do mais eles apresentarem constantes atualizações referentes às produções acadêmicas, o que nos permite situar as discussões do campo que desejamos investigar.

Os dados foram produzidos em agosto, setembro e outubro de 2022. Para realizar a pesquisa, utilizamos os mesmos descritores nos três portais: Escuta da criança. Escola infantil. Protagonismo. Essas palavras-chaves foram usadas juntas e sem delimitação temporal.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, seleccionamos como critérios de inclusão: escuta nas escolas de educação infantil, metodologias malaguzziana que favorecem a escuta e o protagonismo na primeira infância, além de trabalhos científico em língua portuguesa como teses, dissertações e artigos.

Foram desconsiderados os trabalhos que não tinham foco na educação infantil e que eram escritos em língua estrangeira. Também foram descartados os títulos que embora atendessem aos critérios acima, por razões alheias ao nosso conhecimento, não abriram. Os trabalhos que apareceram de modo repetido, foram considerados apenas uma vez (tese, dissertação ou artigo).

Ao realizar a pesquisa, a partir dos critérios mensurados, encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 23 trabalhos, no Portal de periódicos da Capes apenas 05 e no Repositório da UFPB nenhum, totalizando 28 produções acadêmicas. Começa então a segunda etapa: realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves desse conjunto de publicações. Após examinar cada trabalho, aplicados os critérios de exclusão, nossa amostra constituiu-se de um conjunto de doze produções acadêmicas, sendo 08 dissertações, 02 teses e 02 artigos.

Quadro 4 – Resumo dos trabalhos seleccionados

Bases de busca	Total	Seleccionados	Descartados
BDTD	23	10	13
Capes	5	2	3
Repositório	0	0	0
Total	28	12	16

Fonte: Produção própria (2023).

O quadro seguinte apresenta um resumo das produções seleccionadas, trazendo título,

autoria, ano de publicação, instituição e tipo de trabalho.

Quadro 5 – Detalhes dos trabalhos analisados

Título	Autoria	Tipo	Ano de publicação	Instituição
O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: conquistas e desafios	Alboz, Vivian.	Dissertação	2016	PUC -SP
O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	Dal Soto, Diana Vandréia	Dissertação	2014	UFSM
O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagens e sustentação	Vasconcelos S, Queila Almeida	Tese	2021	UFRS
O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma de educação infantil	Schneider, Mariângela Costa	Dissertação	2015	UNIVATES
Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços	Russo, Adriana Siqueira	Dissertação	2020	UNINOVE
A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência.	Aguiar, Regina Jodely Rodrigues Campos	Dissertação	2020	UnB
O currículo integrador da infância paulistana: desafios e possibilidades	Silva, Rosália Maria de Medeiros Torquato	Dissertação	2020	PUC -SP
Estratégias de desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz - MA	Filgueiras, Elieusa de Sousa Silva	Dissertação	2016	UNIVATES
As práticas docentes de uma professora de educação infantil e seus desafios	Coan, Adriana Aparecida	Dissertação	2016	PUC - SP
Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias	Maciel, Rochelle Rita Andrezza	Tese	2019	UCS
O protagonismo e o planejamento diário de professores da educação infantil	Steffens, Carine Rozane e Silva, Jaqueline Silva	Artigo	2019	Cadernos CIMEAC

Título	Autoria	Tipo	Ano de publicação	Instituição
A brincadeira é o que salva: dimensão bricalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP	Prado, Patrícia Dias e Soares, Anselmo	Artigo	2020	USP -SP
TOTAL DE TRABALHOS				12

Fonte: Produção própria (2023).

O objetivo da revisão foi levantar as produções acadêmicas e as discussões do campo, construindo um panorama acadêmico, a fim de consubstanciar nosso aporte teórico, possibilitando refletir e problematizar com mais robustez o nosso objeto de estudo.

No intuito de não perder o foco entre as muitas nuances que trabalhos dessa natureza possibilitam, definimos um roteiro a ser considerado no momento da leitura, buscando identificar, nessas produções, os objetivos, a metodologia e seus principais achados, informações relevantes para nossa pesquisa. De posse dos fichamentos realizados, apresentamos a seguir as temáticas de cada trabalho, com o intuito é evidenciar que temáticas foram mais abordadas nos trabalhos selecionados :

Quadro 6 – Temáticas da amostra

Tema	Quantidade	Plataforma
Protagonismo infantil	7	BDTD (05) e Portal de Periódicos Capes (02)
Lugar da criança no planejamento	2	BDTD
Pedagogia malaguzziana	2	BDTD
Visão adultocêntrica	1	BDTD

Fonte: Produção própria (2023).

A escuta na educação infantil desencadeia questionamentos sobre as práticas pedagógicas adultocêntricas presentes no cotidiano de creches e pré-escolas. Sobre o tema, Alboz (2016) na sua dissertação sob o título: *O olhar do docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: conquista e desafios* traz as seguintes indagações: como os professores realizam a escuta das crianças na educação infantil? As vozes das crianças são consideradas no planejamento? Existe protagonismo infantil nas instituições que atendem a primeira infância? O público alvo não

foram as crianças, mas as professoras da instituição pública, Alboz (2016) investigou as rotinas como também o PPP da escola em questão.

A pesquisa é de natureza qualitativa recorrendo ao campo transdisciplinar das ciências humanas e sociais que busca capturar o fenômeno no lugar em que ele ocorre, sendo a pesquisadora o instrumento principal para produção dos dados, preocupada com o percurso, não apenas com o produto final. O presente estudo faz uma aproximação com os pressupostos da Pedagogia malaguzziana ao afirmar que a escuta, a roda de conversa entre crianças e adultos fazem parte do trabalho diário, enfatiza que há uma valorização das produções infantis devidamente registradas na documentação pedagógica, o planejamento e as tomadas de decisões são ações realizadas por adultos em conjunto com as crianças. Segundo Alboz (2016), há um compromisso com práticas que evidenciam as vozes das crianças, rejeitando os pressupostos de uma pedagogia bancária e transmissiva. Este estudo se inscreve na busca por novos percursos para a educação infantil, corroborando com a consolidação dos direitos das crianças.

O trabalho de Dal Soto (2014) intitulado: *O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola* faz um percurso investigativo ancorado nos preceitos da teoria histórico-cultural vigotskiana, buscando compreender em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas da educação infantil, analisando o seu lugar no planejamento. Essa investigação assume uma natureza qualitativa e também reconhece a agência das crianças, dizendo da (co)construção destas no contexto educativo do qual fazem parte. Seus achados assinalam veementemente a necessidade da escuta atenta para, assim, construir uma educação de qualidade que responda aos interesses, desejos e necessidades dos pequenos.

A tese de Vasconcelos (2021) configura-se como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connely, 2011) através da Formação em Contexto na Escola Sesc de educação infantil de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul. Ela é uma narrativa cronológica sem capítulos específicos somente para o referencial teórico, metodológico ou para a análise. Lembra uma história contada conforme foi vivida. O conceito central deste texto evidencia os princípios pedagógicos da participação das crianças em todos os âmbitos do cotidiano escolar, a expressão das singularidades dos sujeitos e a constituição da continuidade de suas experiências educativas, sustentados por uma rede de responsabilidades dos adultos que instituem o protagonismo das crianças. A tese reafirma a luta pelos direitos das crianças de ocuparem o primeiro lugar nas propostas pedagógicas das escolas de educação infantil.

A dissertação de Schneider (2015) que tem como título: *O protagonismo das crianças*

e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma de educação infantil, aborda o protagonismo infantil inspirado na educação infantil de Reggio Emília, norte da Itália. A autora discorre sobre a competência das crianças ao participar das atividades cotidianas. Os objetivos da pesquisa concentram-se em conhecer e analisar as estratégias potencializadoras da agência infantil. A investigação elegeu como pressupostos metodológicos a pesquisa-ação. Segundo a autora, o planejamento era pautado na investigação, documentação, escuta e participação das famílias. Schneider (2015) afirma que o espaço da sala de aula, apesar de limitado, não foi um impeditivo ao trabalho desenvolvido pela professora pesquisada, uma vez que ela usou as próprias limitações como propulsoras para o protagonismo infantil.

A dissertação: *Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços* foi desenvolvida por Russo (2020). Seu objetivo era analisar o que as crianças, enquanto protagonistas, tinham a dizer sobre os parques infantis criados na gestão de Mário de Andrade que, segundo a autora, deram origem à rede de educação infantil paulistana.

Sobre os espaços do CMEI investigado, as crianças deixam claro que seu lugar preferido é o parque onde elas têm a possibilidade de brincar e se divertir com os colegas. Alice, uma das crianças, traduz bem o sentimento dos demais colegas: “a gente corre, a gente brinca de pega-pega, brinca de se esconder, de mamãe e de filhinha. É... a gente faz muitas brincadeiras” (p. 120). Vários relatos interessantes podem ser lidos neste trabalho a partir da página 79, na qual, a pesquisadora traz as falas literais das crianças. Nelas, as crianças sinalizam aprovar a ideia inicial dos Parques Infantis (PIs) de Mário de Andrade pautados na autonomia das crianças com forte incentivo à propagação e fortalecimento da cultura brasileira.

A pesquisa além de ouvir as crianças, também detalhou como e quando esses espaços eram utilizados. A pesquisa assume uma metodologia qualitativa e tem como fonte de dados o ambiente natural. Os resultados apontam que a utilização dos parques infantis atualmente é bem diferente do que foi inicialmente planejado. Propõe uma sensibilização, através da formação de educadores, para ressignificar as práticas que favorecem uma educação pública e de qualidade.

Para discutir a roda de conversa, a dissertação de Aguiar (2020): *A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência* faz uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e da psicogênese de Henri Wallon, ambas apoiadas no Materialismo Histórico – Dialético marxista, das concepções de Paulo Freire sobre educação, do pensamento e experiência de Walter Benjamin e dos estudos contemporâneos de Walter O. Kohan, Jorge Larrosa Bondía, Lúcia Pulino e Jader Lopes. A metodologia qualitativa apoiou-se na teoria histórico-cultural. O principal objetivo foi compreender a roda de educação infantil como espaço/tempo de

acolhimento da fala e das especificidades das crianças e da construção da relação professor-aluno.

Ao final da pesquisa, Aguiar (2020) reafirma que a ótica adultocêntrica ainda é dominante, a criança é vista como um ser incompleto, muitas vezes silenciadas ou cerceadas. A pesquisadora pontuou em seu trabalho que, mesmo diante da cultura adultocêntrica, as crianças subvertem e demonstram suas ações criadoras, ratificando a ideia de que elas são seres de fala.

Diante disso, defende que a roda de conversa, vivida dentro da temporalidade aiônica apresentada por Sampaio, Santiago e Alves (2016) possibilita uma “movimentação bastante distinta da que é possível estabelecer com o tempo cronológico” (p. 571), apresentando uma manifestação concreta do protagonismo das crianças. Kohan (2004/2010/2015), defende que a questão da infância não é apenas cronológica, mas sim de experiência. O autor faz uma explanação sobre as formas de temporalidade oriundas do grego clássico: *chrónos* (tempo sucessivo), *kairós* (tempo oportuno) e *aión* (tempo intenso, não medido) e cita o Fragmento 42 de Heráclito que define o *Aión* como tempo da criança uma criança-criando. Por fim, Aguiar (2020) reitera “a criança é um ser criativo e epistêmico que nos surpreende sempre, nos deslocando do lugar de nossas certezas”.

No trabalho de Silva (2020) *O currículo integrador da infância paulistana: desafios e possibilidades*, investiga em quais aspectos esse currículo se articula com a BNCC e no que eles convergem. Desse modo, evidencia como o CEI e a EMEI encontram-se organizados hoje na cidade de São Paulo, anunciando tempos, espaços e materialidades enquanto contextos relevantes na implementação de um currículo integrador.

Nesse estudo, a autora considera bebês e crianças (de 0 a 12 anos) na sua integralidade, compreendendo a educação como garantia de direitos na construção de conhecimentos que integra a vida, cultura e a escola, a partir de um processo contínuo de aprendizagem de modo a corroborar para o exercício do protagonismo de cada criança. Além disso, visa anunciar o processo de escuta como fator fundamental, subsidiando a construção da documentação pedagógica enquanto um instrumento que contribui para fortalecer a construção da identidade de bebês e crianças.

Esta pesquisa usou referenciais teóricos por áreas. Para discutir currículo, recorreremos ao estudos de Michael Apple, Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, Ivor Goodson e Gimeno Sacristán; na área de formação de professores Neide de Aquino Noffs, Marina Graziela Feldmann, Mere Abramowicz e Vera Melis; na fundamentação teórica John Dewey, Lóris Malaguzzi, Paulo Freire e Willian A. Corsaro. A metodologia adotada é qualitativa, com

pesquisa bibliográfica e pesquisa de documentos.

Seus achados enfatizam a necessidade de experiências significativas ao pensar e planejar os diferentes espaços, tempos e materialidades numa relação de coconstrução entre os bebês, crianças e professores, condição fundante para o protagonismo infantil.

A dissertação de Filgueiras (2016) apresenta uma imagem de criança participativa e constituidora de várias linguagens, capaz de envolver-se e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem. Sob o título *Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA*, a autora investiga como as estratégias de ensino podem favorecer a oralidade das crianças. A metodologia escolhida recorreu a uma abordagem qualitativa, uma vez que a autora não buscava generalizar os dados, mas apenas entender o fenômeno tal como ele acontece. A professora investigada, no entendimento da autora, contribuiu com o desenvolvimento da linguagem oral ao planejar sua prática com a participação das crianças, entendendo-as como protagonistas, além de valorizar outras linguagens.

Coan (2016), na sua dissertação *A prática docente de uma professora da educação infantil e seus desafios*, apresenta uma reflexão sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do PPP através do olhar e da atuação de uma experiente e bem-sucedida professora da rede privada, com vistas à sua formação inicial, formação em serviço e atuação no planejamento. O caminho metodológico escolhido foi o estudo de caso que se inscreve na pesquisa qualitativa. A autora discorre sobre uma prática pedagógica que considera a escuta da criança, apresentando-a como protagonista e sujeito da sua aprendizagem.

Ao final dessa pesquisa, observou-se que a professora pesquisada mantinha, no seu dia a dia, uma postura coerente entre a teoria que defendia e a prática que realizava. A autora atribui esse resultado à postura reflexiva da professora. Em seu depoimento, a professora pesquisada destacou o quanto sua bagagem como docente, ao longo de várias experiências, trazidas pela formação inicial, continuada e nas situações do dia a dia trouxeram elementos para seu crescimento pessoal e profissional, proporcionando uma atuação mais conectada às necessidades das crianças que estavam diante dela.

A tese de Maciel (2019) *Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias*, vai nos conduzir a um mergulho na Pedagogia malaguzziana, conforme expressa seu referencial teórico. A autora realizou sua pesquisa no sistema público integrado, da Região da Toscana-Itália, que promove um intenso investimento e envolvimento na qualidade educacional das crianças pequenas. A tese assume enfoque qualitativo, sendo utilizados diferentes instrumentos junto as três coordenadoras pedagógicas (pedagogistas) das cidades

italianas de Empoli, Lucca e Pistóia, tais como pesquisa bibliográfica, diário de campo, entrevistas, filmagens e narrativas.

Esse trabalho destaca os artefatos pedagógicos, nomeando-as como teorias que surgem a partir desse processo vivido durante a pesquisa, referindo-se a compreender como os princípios pedagógicos podem ser compartilhados, discutidos e organizados no cotidiano escolar de crianças pequenas, contribuindo para qualificar o processo de atendimento às crianças. Esse itinerário, nomeia as duas categorias a serem apresentadas ao longo da tese, as *Pedagogias dos Começos* e as *Pedagogias das Continuidades*.

A história sobre os *itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre as pedagogias*, sugere, ao final da pesquisa, que a qualidade, num contexto educativo, envolve um pacto no cumprimento das leis, decretos e no acompanhamento constante no trabalho docente, de modo que as práticas pedagógicas da escola tornem a criança uma verdadeira protagonista nesse ambiente escolar. A autora afirma que o Brasil necessita pensar em perspectivas sólidas para a implantação e concretização das leis educacionais voltadas às crianças pequenas, concretizando um trabalho para além do preenchimento de atividades do tempo escolar. A qualidade dos serviços educacionais italiano derivam de uma ideia precisa de educação, de criança e de participação.

No artigo *O protagonismo e o planejamento diário de professores da educação infantil* as autoras Steffens e Silva (2019) apresentam os achados de uma pesquisa qualitativa realizada com professores da educação infantil em uma escola da rede pública de um município do Vale do Taquari/RS. O trabalho usa uma revisão bibliográfica com destaque para ideias de autores como Silva (2011), Costa (2007), Moss (2009a), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999) que aprofundam a discussão sobre protagonismo infantil.

Segundo as autoras, foi possível constatar através deste pesquisa, que a proposta pedagógica da escola investigada dá ênfase ao protagonismo das crianças, uma vez que os projetos que norteiam os planejamentos é decorrente da documentações pedagógicas que os professores realizam diariamente através da escuta sensível, a organização dos espaços também é pensada a partir desses registros, conferindo, assim, maior participação das crianças no processo educativo.

Por fim, trazemos o artigo Prado e Anselmo (2020), *A brincadeira é o que salva: dimensão brinqualhona e resistência das creches/pré-escolas da USP*. Esse artigo apresenta relatos de professoras/es acerca de suas concepções e ações em relação à brincadeira, assim como as observações de suas jornadas educativas em uma das creches/pré-escolas da Universidade de São Paulo (USP). Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de caráter

qualitativo, com um grupo de meninas e meninos pequenas/os (5 anos de idade) e de sua professora. Também foram considerados os documentos a exemplo do PPP da referida creche/pré-escola.

As análises dos dados foram realizadas em articulação com a produção brasileira e estrangeira, fundamentadas na pedagogia da educação infantil, das ciências sociais e das artes na primeira infância, sobretudo corpóreas, centrada na criação de espaços, tempos e relações brincantes que consideravam a escuta sensível e a agência das crianças. Ao final da pesquisa, usando as palavras das próprias pesquisadoras, “verificaram caminhos de lutas e territórios de disputas pelo direito à creche e, por isso, de referência e de resistência pela educação infantil brasileira”.

Os achados da Revisão Sistemática realizada evidenciaram que a escuta malaguzzina foi largamente utilizada pelos pesquisadores e pesquisadoras acima elencados. Dos doze trabalhos, apenas dois tratavam diretamente sobre a pedagogia de Reggio Emília, ainda assim, com maior ou menor destaque, os pressupostos teóricos malaguzzinos estavam presentes nos demais trabalhos, possivelmente por ser uma pedagogia centrada na criança, com resultados expressivos que desfrutam de credibilidade e reconhecimento internacional até os dias atuais (2023).

Os estudos trazidos apelam por uma pedagogia menos adultocêntrica, mais centrada na criança. Apresentam várias instituições que assumiram o desafio de reinventar suas práticas pedagógicas a partir da escuta, anunciando outros fazeres.

Os resultados também apontam que este campo vem crescendo, de maneira mais acentuada, no sul e no sudeste, sendo necessário um aprofundamento da discussão nas demais regiões do país. No Repositório da UFPB não foi localizado nenhum trabalho sobre a escuta com foco na educação infantil, ainda que a cidade de João Pessoa tenha 93 CMEI's, portanto, essa é uma das razões para considerarmos a relevância dessa pesquisa.

Reiteramos a contribuição que a revisão sistemática agregou ao nosso objeto de estudo, sendo possível, através dele, construir um importante arcabouço teórico para situar e embasar o tema proposto.

4 O LUGAR DO PROTAGONISMO DA CRIANÇA NAS POLÍTICAS CURRICULARES ATUAIS DESTINADAS À PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste capítulo, iremos discorrer sobre as atuais políticas curriculares brasileiras destinadas à primeira infância na perspectiva de identificar se o protagonismo das crianças ocupa centralidade nas DCNEI e na BNCC-EI. Antes, porém, de nos debruçarmos sobre o assunto propriamente, queremos rememorar alguns acontecimentos históricos que precederam tais políticas curriculares, de maneira que possamos contextualizar seu surgimento.

O Brasil, no final do século XX, vivia um intenso processo de redemocratização. Nessa efervescência, frutos das intensas lutas dos movimentos sociais, durante a ditadura militar, as creches apareciam como um símbolo concreto das feministas que as colocavam na ordem do dia. Segundo Martins (2010 *apud* Kuhlmann Jr., 2010), a creche passou a ser sinônimo de conquista. O movimento de mulheres reivindicava um novo conceito de creche, em oposição à forma assistencialista e às precárias condições do atendimento educacional.

A abertura política trouxe mudanças significativas tanto para o regime político quanto para Constituição do país, consequentemente, para a forma de construir as políticas públicas. Na tentativa de responder aos reclames sociais, pela primeira vez na história do Brasil a criança pequena passa a ser considerada sujeito de direito, portanto a educação e o cuidado dessas crianças deixou de ser apenas uma responsabilidade da família, passando a ser também uma responsabilidade da sociedade e do Estado. É importante frisar que a educação infantil é uma política social, porque se inscreve no campo do direito universal, ela também é uma política pública por ser alvo das ações do Estado.

Nesse contexto, as instituições de educação infantil assumem um papel mais claro que envolve não apenas o cuidar, mas também o educar. Sendo assim, cabe ao Estado o dever de oferecer educação a todas as crianças, incluindo as bem pequenas, conforme textualmente expresso na CF:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Essa mudança na lei brasileira trouxe importantes alterações para a educação das crianças, tratando como “absoluta prioridade”, entendendo como urgentes ações públicas mais

contundentes capazes de impactar, de forma positiva, a vida das crianças. Baseado nessas prerrogativas legais, foram sendo elaborados documentos orientadores, e, conseqüentemente, desencadeando novas políticas públicas, a fim de materializar o que determinava a CF de 1988. Essas transformações se delinearam, ao longo dos anos, num intenso campo de disputa entre diferentes grupos e atores sociais.

a educação e o cuidado da criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passaram a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controle estatais, de inclusão ou não na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais (Rosemberg *et al.*, 2012, p. 15).

Com a promulgação do ECA - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 reafirma-se o direito ao atendimento em creches e pré-escolas para as crianças:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016); [...] Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: [...]; III - de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). (Brasil, 2016).

A LDBEN – Lei nº 9.394/96, aprovada em 1996, traz um avanço fulcral para a educação infantil, que passou a ser tratada como primeira etapa da educação básica. As crianças conquistaram o direito de frequentar a educação infantil dentro de uma perspectiva que valorizava o desenvolvimento integral, a avaliação não estaria atrelada à promoção da criança para o ensino fundamental. Vejamos o que diz na íntegra o texto da Lei nº 9.394/96, referente a educação infantil:

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I-Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo sendo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

Entrar para educação básica, a nosso ver, foi um divisor de águas para educação infantil no Brasil, que apesar de já ser ofertada há mais de um século, somente após a LDBEN, passa a ser um direito da criança (Brasil, 1996). A inclusão da creche no capítulo da Educação da CF/88 define a função educativa também para esta faixa etária, até então muito vinculada ao assistencialismo e ao cuidar, essa inclusão provoca consequências profundas no atendimento dos bebês. Veja o que o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE), nº 20/2009, que deu origem às DCNEI afirma no seu histórico:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (Brasil, 2009, CNE/CBE) nº 20).

Essa nova concepção de creches e pré-escola trouxe, no seu âmago, consequências direta e práticas na construção das políticas dirigidas às crianças de 0 a 5 anos e onze meses. Esta nova visão obrigou o Estado a definir critérios técnicos para seu funcionamento, além de arranjos curriculares para esta nova etapa da educação básica. Sendo assim, a atuação profissional a partir da LDBEN não seria desenvolvida por qualquer pessoa, mas por profissionais com uma formação técnica específica, no caso, curso técnico - magistério, ou superior - Pedagogia.

Nesse novo cenário, a visão assistencialista vai perdendo força, contrapondo-se a este modelo, desponta um paradigma mais científico, balizado na ciência e nas pesquisas sobre a primeira infância, vai se desenhando uma pedagogia mais específica, a pedagogia da infância.

O Brasil vivia um momento político de intensas mudanças conceituais, a redemocratização exigia novas posturas, novos encaminhamentos legais, a fim de concretizar o que estava posto na Constituição Cidadã de 1988¹³. Estados e Municípios deveriam organizar

¹³A Constituição Federal de 1988 é conhecida como Constituição Cidadã por ter fortalecido a efetivação dos

suas redes de ensino e suas escolas de acordo com a LDBEN, uma vanguarda para construção de novos documentos e, conseqüentemente, para as novas políticas curriculares destinadas à primeira infância.

As discussões, produções literárias e pesquisas em torno da primeira infância se intensificaram. Na luta por mais direitos e garantias, a sociedade civil organizada reivindica políticas públicas que atendam as demandas da população, entre elas, educação de qualidade para as crianças das creches e pré-escola. Embora já fosse um direito, ainda não havia recursos alocados no orçamento da união para o funcionamento dessa etapa.

Com a promulgação da LDBEN em 1996, mesmo a educação infantil sendo parte da educação básica, ainda assim, continuou excluída do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que trouxe inúmeras prejuízos para estruturação e ampliação dessa etapa de ensino (Brasil, 1996).

Somente com a Emenda Constitucional (EC) n. 53/2006, o Fundeb foi sancionado, representando um marco decisivo para a educação básica, como afirmam diferentes estudiosos da educação (Davies, 2006; Pinto, 2015; Amaral, 2021). Trata-se de uma política pública nacional que busca reduzir as desigualdades de financiamento da educação do país, além de proporcionar uma articulação entre Município, Estado e União. Além disso, as verbas contemplam os/as profissionais da educação, garantindo-lhes formação inicial e continuada, além de remuneração mais justa (Pinto, 2015; Farenzena, 2020; Gluz, 2021).

É importante ressaltar que as creches (crianças de 0 a 3 anos) não estavam contempladas no texto original da proposta de emenda do Fundeb, graças a uma ampla mobilização de pesquisadores e de educadores, entre eles o movimento dos “Fraldas Pintadas”, essa exclusão foi corrigida. Ressaltamos o importante papel articulador do Movimento Interfóruns de educação infantil do Brasil (MIEIB) que liderou a luta em favor de um tratamento justo para as crianças de zero até cinco anos e onze meses.

Nesse contexto de resistência e luta, inicia-se o processo de reelaboração das DCNEI (2009). É importante ressaltar que a primeira DCNEI (1999) foi construída no governo de Fernando Henrique Cardoso. A ideia era viabilizar um maior engajamento da sociedade civil. Para isso, foi pactuado um projeto de cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal

direitos fundamentais das pessoas, quais sejam os direitos civis e políticos, os direitos sociais (saúde, educação, assistência social, trabalho, etc.) [...] A Carta de 1988 preocupou-se também com a proteção efetiva dos segmentos mais vulneráveis da sociedade, como as mulheres, as crianças e os adolescentes, os idosos, os indígenas e as pessoas com deficiência. Disponível em:

do Rio Grande do Sul do qual participaram: diferentes universidades brasileiras, pesquisadores/professores e entidades da sociedade tais como a União Nacional de dirigentes Municipais (UNDIME), a União Nacional de Conselhos Municipais (UNCME), a ANPEd e o MIEIB esses foram os protagonistas da construção e elaboração deste documento. Como podem observar, as DCNEI (Brasil, 2009) foram forjadas a partir de uma teia social expressiva, por isso é um documento com densa representatividade e credibilidade até os dias atuais (2023). Para Amorim e Dias (2012, p. 135), as DCNEI (Brasil, 2009) “reafirmam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas”

Este documento, de caráter mandatório, passou a orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da primeira infância. Sua abrangência nacional incluiu as redes públicas e privadas, cabendo às escolas, desde então, alinhar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) às proposições das DCNEI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (Brasil, 2009, p. 11).

As DCNEI (Brasil, 2009) ratificam as enunciações já elencadas na LDBEN (Brasil, 1996) sobre a educação da criança pequena, situando-as no escopo da educação nacional, além de enfatizar que a educação infantil inclui creches e pré-escola, as duas são primeiras etapas da educação básica, a diferença é que apenas na pré-escola a matrícula é obrigatória.

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

O conteúdo das DCNEI (2009) apresenta propostas para o trabalho pedagógico, entre elas reafirma a premissa que a educação infantil não deve ser uma etapa preparatória para o ensino fundamental. O objetivo dessa etapa está centrado na criança, ela é centro do

planejamento, sendo assim, devemos considerar suas vozes nesse processo.

As DCNEI (2009) reconhecem a agência das crianças, na perspectiva de seres integrais, aptos e em pleno desenvolvimento, propondo um maior engajamento de todos os sujeitos, desde os bebês até aqueles que já frequentam a pré-escola. Coadunados com esse propósito, Mignot, Sampaio e Passeggi (2014) defendem que não podemos pensar em propostas curriculares para as crianças, sem as crianças.

Convida-nos, ainda, a mergulhar no universo infantil, considerando sua cultura e interesses peculiares. Respeitar os conhecimentos, tempos, ritmos e espaço de cada criança e a sua forma singular de se fazer presente no mundo. Proporcionar um desenvolvimento integral, entendendo que a criança é partícipe de uma cultura, sendo ela própria produtora de cultura. É nas relações e práticas que ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, deseja, aprende.

Através das brincadeiras e interações, ela vai se constituindo enquanto pessoa humana, nosso papel é, com respeito e alteridade, mediar esse momento na vida das crianças. Instigamos a construir novos arranjos curriculares, novos contornos para organizar os tempos e os espaços das instituições que atendem a primeira infância, abandonar os moldes do ensino fundamental ainda tão presentes em muitas instituições, afinal são etapas e exigências bem diferentes. As crianças da creche estão nos seus primeiros anos de vida, estão chegando ao mundo, descobrindo-se. Nosso papel é sustentar um trabalho a partir das suas reais demandas, usando, mais uma vez as palavras de Passeggi, reiteramos “nada para as crianças, sem as crianças” (Mignot; Sampaio; Passeggi, 2014, p. 103).

Queremos enfatizar a dimensão relacional que as DCNEI nos apresenta sobre criança, ela não está falando de uma criança que recebe, não está falando de uma criança que não precisa dos adultos para ajudá-las no seu processo de construção de conhecimento de mundo, do outro e de si mesmas. Ela está falando de uma criança que, nas brincadeiras e interações vai se constituindo. Segundo Cruz e Martins (2017), esse novo paradigma é constituído por pelo menos três elementos que se articulam: uma nova imagem de criança, a consideração da sua fala como legítima e como direito; o reconhecimento da contribuição dessa fala para ampliar o conhecimento sobre a educação destinada às crianças.

A noção de currículo presente nas DCNEI (2009) não é uma lista de conteúdos, não é uma porção de objetivos divididos por áreas de conhecimento, não dissocia o cuidar e o educar no processo educativo, não faz diferenciação entre momentos pedagógicos e momentos não pedagógicos. Ao contrário disso tudo, currículo na educação infantil segundo as DCNEI (2009) é:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

A conceituação de currículo presente nas DCNEI (2009) nos remete a situações e a experiências que permitam à criança produzir sentido sobre o seu cotidiano, esse é o âmago do currículo da educação infantil. Sendo assim, as brincadeiras, interações, sono, jogos, banho, leitura, troca de roupas e de fraldas, tudo isso faz parte do currículo, portanto, são momentos de aprendizagens significativas. Trazemos a seguir trechos das DCNEI (2010) que ratificam esse pensamento.

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil (DCNEI) ampliam a noção de currículo na educação infantil destacando que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças (Brasil, 2010, pp. 13-19).

As DCNEI em seu escopo reconhece a infância como um tempo que tem valor em si mesmo, sem essa dimensão de educação preparatória, assumindo, assim, maior significado não a partir dos olhos dos adultos, mas a partir das próprias crianças. Este ponto está diretamente imbricado com o nosso objeto de estudo ao propor acolher e considerar a autoria das crianças no cotidiano institucional das creches e pré-escolas. Portanto, a nosso ver, as DCNEI fortalece a escuta e o protagonismo das crianças, sobressaindo-se como um documento nas políticas educacionais brasileiras que contribui para cidadania na primeira infância.

Outro documento que normatiza e tem caráter mandatório para as atuais políticas curriculares destinadas à primeira infância é a BNCC, um documento polêmico que, desde a sua concepção, recebeu inúmeras críticas, na opinião de muitos professores, especialistas e pesquisadores, esse documento desconsidera a complexidade dos contextos educacionais no Brasil que é marcado por diferenças socioculturais, políticas e econômicas. Sobre o assunto as/os autores/as Moimás, Araújo e Anjos (2022) reafirmam que a existência e pertinência da BNCC (Brasil, 2017) para a educação infantil está distante de ser um consenso da área. Eles discordam dos/as consultores/as envolvidos/as com a BNCC (Brasil, 2017) para a educação

infantil (Barbosa *et al.*, 2016) ao afirmarem que a proposta construída (versão preliminar, 2015; versão após consulta pública, 2016), partia do princípio dos consensos possíveis e provisórios da educação infantil brasileira, inspirados no Art. apresentado nas DCNEI (Brasil, 2009).

Na tentativa de contextualizar as discussões que envolvem a BNCC, apresentaremos a seguir algumas proposições que foram elencadas para justificar sua elaboração. A BNCC de 2017 foi idealizada desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ela prevê, em seu artigo 210, a elaboração de um documento com vistas a orientar a construção dos currículos, um ponto de partida e não um currículo mínimo para todo território nacional, possibilitando às crianças acesso aos mesmos direitos quanto a uma formação básica comum, porém sem desrespeitar a autonomia e respectivos contextos sociais e culturais de cada instituição (Brasil, 2017).

Afinal, as intenções educativas da escola devem ser uma decisão dos atores sociais dessa comunidade, precisando estar explicitada no seu PPP. Veja o texto da CF na íntegra: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Dando tangibilidade à recomendação da CF (1988), a LDBEN (Lei 9.394/1996), alterada pela Lei 12.796, que incorporou a educação infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias, traz, em seu Artigo 26, uma determinação para que seja construída uma BNC para a educação básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013, art. 26).

Em meio a muita divergência ideológica e política, logo após a promulgação do Plano Nacional de Educação, sob a Lei n. 13.005/2014 (2014-2024), iniciou-se o processo de mobilização para elaboração da BNC. Foi no governo da presidenta Dilma Rousseff que o trabalho da construção da BNCC (2017) se iniciou. Nesse processo, tivemos a publicação da primeira versão (2015), consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao CNE.

É fulcral lembrar que nesse ínterim, a presidenta Dilma sofreu o golpe (abril - 2016) e Michel Temer assumiu o governo, o que provocou alterações vultosas nas duas primeiras versões da BNCC (2015, 2016), orientadas por um viés conservador e mercadológico. Desde o

início da construção desse documento, grupos empresariais organizados e bem articulados, buscavam imprimir, de maneira direta e indireta, suas ideologias, entre os motivos estava a perspectiva do lucro, uma vez que definir um currículo nacional “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores” (Macedo, 2018, p. 34).

A redação final, mediante censura dos partidos conservadores, desconfigurou ideologicamente o trabalho das versões anteriores que tiveram maior participação da sociedade civil organizada, especialmente da segunda versão que contemplava, ainda que como muitas ressalvas, princípios e concepções considerados basilares na área, possibilitando uma reflexão mais acurada sobre: preconceito, gênero, etnia, religião, classe social, valorização da cultura brasileira e seus ancestrais, amplificando o pensamento decolonial, suscitando concepções mais plurais, mais democráticas e participativas. Uma resposta às questões pautadas pelos movimentos sociais. Vejam a ressalva que Oliveira e Dias (2021) trazem sobre os governos de Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).

[...] apesar da inserção ampla dos empresários e organismos internacionais influenciando na formatação da educação, também presenciamos, nesses governos democráticos populares, a abertura de canais institucionais para participação de entidades acadêmicas, fóruns, ONGS, movimentos sociais e outros, advogando por políticas, programas e ações que garantissem o acesso a uma educação de qualidade socialmente referendada (Oliveira; Dias, 2021, p. 3).

Os partidos conservadores, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), usaram as mídias sociais para espalhar inverdades sobre vários pontos do documento a exemplo das questões de gênero, direito das minorias, entre outros a fim de aleijar e subjugar o texto da segunda versão (2016) às concepções conservadoras e neoliberais. Alguns autores como Dias, Oliveira e Soares (2021) discorrem sobre esses grupos conservadores alicerçados nas políticas neoliberais que promovem censura nos sistemas educacionais e nas escolas, acarretando graves danos para a concepção e a prática democrática nas escolas.

Oliveira e Dias (2021) afirmam que, na perspectiva do capital, a prioridade é o lucro. Os currículos desconsideram a formação crítica e intelectual, proporcionando uma formação aligeirada, a baixo custo, fazendo da educação um produto de consumo, além de usá-la como ferramenta para a manutenção das desigualdades sociais, embora o discurso assumido seja de maior eficiência e resultados positivos para educação.

Essa visão empresarial está se infiltrando em todos os níveis, desde a educação infantil

até a universidade. Os neotecnicistas prometem soluções simples para problemas complexos, imprimindo no imaginário social a ideia que eles são sinônimo de eficiência e economia. Ao que parece, o plano vem dando certo, a força do capital consolidou sua grande influência, sobrepondo-se, na maioria das vezes, aos interesses coletivos, inclusive durante a elaboração da BNCC. Recorremos a Le Goff (1996, p. 545) ao afirmar: “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

O realinhamento, por parte dos conservadores, nas bases conceituais¹⁴ da versão final da BNCC (2017), clarificou as exigências do movimento mundial pela reforma empresarial da educação, a pedido do Banco Mundial e outros organismos e agências internacionais, um projeto global de sociedade que estava e ainda está em execução e que nos submetem aos interesses precípuos do capital.

Faz-se necessário ressaltar que durante a construção de uma política pública, há diferentes embates filosóficos por parte das organizações sociais, governamentais e não-governamentais que disputam benefícios para uma determinada parcela da população. Nas políticas educacionais o processo não é diferente. Azevedo (2004) nos convoca a analisar a política tendo em mente a conjuntura política e econômica, além dos atores sociais envolvidos:

para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura (Azevedo, 2004, p. 60).

Não há espaço para ingenuidade quando o assunto é a elaboração de uma política pública, portanto, não existia imparcialidade ou neutralidade nas ações dos grupos que estavam diretamente envolvidos no processo de elaboração da BNCC. Mas a pergunta que precisamos nos fazer é: a quem esses grupos serviam/servem, a minoria ou maioria da população? Quais foram/são as suas motivações, interesses pessoais ou coletivos? Suas propostas alavancam a emancipação ou a subserviência do povo? A maioria da população ganha ou perde direitos? As minorias são incluídas ou excluídas? Moimás, Araújo e Anjos (2022) alertam que o texto da BNCC (2017) está impregnado de interesses escusos que objetivam desestabilizar as conquistas na área da educação infantil.

¹⁴As bases conceituais das versões anteriores, ainda que em meio a inúmeras ressalvas, suscitavam concepções mais plurais, mais democráticas e participativas. Incluíam questões pautadas pelos movimentos sociais como: preconceito, gênero, etnia, religião, classe social, valorização da cultura brasileira e seus ancestrais, amplificando o pensamento decolonial nos currículos nacionais.

Alterações profundas foram feitas na BNCC (2017) pelo governo Temer, sendo considerado, por parte dos professores e técnicos, universidades, fóruns e secretarias estaduais e municipais uma afronta deliberada, consciente e cheia de intenções político-ideológicas. Na tentativa de resistir, os grupos que se sentiram desrespeitados, desconsiderados no processo, promoveram diferentes manifestos contrários à implantação da BNCC, o que trouxe descrédito ao documento já que ele não representa os anseios do campo educacional (Ribeiro; Craveiro, 2017).

Em meio a toda essa discussão das políticas curriculares destinadas à educação infantil, queremos retomar pontos medulares para nosso objeto de estudo. Os documentos construídos a partir da CF de 1988 que tratam da educação dirigida à primeira infância ratificam a premissa de que a criança é um sujeito histórico e de direito, além dessa premissa, foi ratificada também a concepção de que a criança não é universal, mas plural e diversa, sendo diretamente influenciada e influenciando a cultura na qual está inserida.

Outra concepção que perpassou, em maior ou menor medida, esses documentos, foi a deliberação que a educação infantil não é uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Nesse ponto, em particular, queremos tecer algumas considerações. Embora os documentos legitimem textualmente esse princípio - não é etapa preparatória - a terceira e quarta versões da BNCC-EI assumem como eixo a noção de competência:

[...] utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Barbosa; Silveira, 2017, p. 1).

Perceba toda aquela discussão que fizemos anteriormente de criar mundos possíveis, suscitar bons percursos investigativos, elaboração de hipóteses pelas crianças para responder às suas próprias perguntas presentes na Abordagem malaguzziana e que cabem nas DCNEI (2009), fica comprometida a partir da BNCC-EI em que há uma valorização da competência. Percebe-se, a partir de então:

um recrudescimento nas concepções orientadoras derivadas de uma abordagem tecnicista de currículo e de educação. Destacamos em primeiro lugar, sua subordinação à noção de competências, pois embora não oriente de forma direta esta etapa, tal como se constata com relação ao ensino fundamental, de fato, sua lógica encontra-se imiscuída nos objetivos de aprendizagem definidos para cada campo de experiência e faixas etárias (Campos; Durli, 2020, p. 257).

A BNCC, nas terceira e quarta versões, fala de “direitos de aprendizagem”, relacionando-os ao ambiente de escolarização, bem distante da educação humanizadora que se apresenta como uma prática social ampla e multifacética (Barbosa, 2018). Esse embotamento nas concepções orientadoras, gera impactos sérios ao chegar às instituições destinadas à primeira infância, provocando confusão interpretativa, e, possivelmente, práticas ancoradas numa visão pragmática, segregadora e individualista, bem díspares dos propósitos da pedagogia da infância. Apela para uma pedagogia do controle que monitora e compromete a autonomia das crianças, dos docentes e das instituições educacionais.

Entre as muitas críticas à BNCC-EI (2017), destacamos a falta de reconhecimento das capacidades das crianças, subestimando sua criatividade e participação ativa em seu próprio desenvolvimento. A definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cria padrões e uniformização, a nosso ver, desnecessários uma vez que tende a engessar as práticas pedagógicas, desconsiderando a autonomia e capacidade dos professores e das crianças, tolhendo a diversidade de talentos, habilidades que ambos possuem. Estimula a indústria de livros didáticos para educação infantil no país, trazendo assim impactos negativos e de proporções incalculáveis.

As DCNEI (2009) fazem o caminho inverso, ressaltam a importância de reconhecer e promover o protagonismo infantil como um aspecto vital para o desenvolvimento pleno das crianças. Estimulando o envolvimento ativo e respeitoso das crianças em diversas esferas da suas vidas contribui não apenas para seu desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nessa perspectiva, observe que a pedagogia malaguzziana atreveu-se a sair dos bordões teóricos, trabalhando incansavelmente para resolver questões cruciais e fundamentalmente complicadas, na educação infantil. Essa pedagogia desafiou a racionalidade calculista do neoliberalismo, apostando na renovação dos serviços públicos, feita na relação com o outro, a partir de um profundo senso de responsabilidade ética e política entre adultos, crianças e comunidade. Veja o que diz Malaguzzi:

O sistema de relacionamento em nossas escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema, cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem (Malaguzzi, 1999, p. 79).

Desejamos, a partir da nossa pesquisa, fomentar políticas públicas destinadas à primeira infância que se distanciam dessa premissa escolarizante. Queremos contribuir para consolidar

uma educação infantil mais conectadas aos seus sujeitos, uma vez que é um direito assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 que no seu artigo 12º diz:

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Redin e Fochi (2014), nos falam sobre a relevância de ouvir as crianças, esse exercício legítimo agrega pontos de vistas que expandem as possibilidades de um fazer mais assertivo, diminuindo os equívocos ao deliberar e decidir sobre assuntos que impactam a vida delas. Quem melhor do que elas para falar sobre suas expectativas e necessidades? Por que temos tanta dificuldade de confiar na competência das crianças?

Janusz Korczak, foi uma das primeiras pessoas a confiar as crianças tarefas até então exclusivas dos adultos. Ele, juntamente com as crianças, criaram um sistema judicial autônomo que definiam as regras e as punições do orfanato, adultos e crianças, inclusive ele, todos estavam sujeitos às mesmas regras. Estava convencido que não podia haver duplo padrão de moralidade. Certa vez, ele mesmo foi punido por essa corte. O próprio Korczak certa vez comentou:

Se coloquei tanta ênfase na corte das crianças, foi devido a minha crença de que pode ensinar-lhe o respeito pela Lei e pelos direitos individuais. Toda criança tem direito a uma séria consideração e a uma maneira justa de lidar com suas queixas. No passado, tais coisas sempre dependeram da disposição e das boas graças do professor. A criança não tinha direito de protestar. É hora de acabar com tal tirania (Arnon, 2005, p. 51).

Lembrar a trajetória dele é fazer justiça a sua militância em favor das crianças, mas que isso, é reconhecer sua devoção irrestrita à causa da infância. Seu exemplo foi tão emblemático que existe, em Varsóvia, a Associação Internacional Janusz Korczak, instituições semelhantes existem espalhadas pela Holanda, Inglaterra, França, Rússia, Suíça, Estados Unidos, entre outros países. Aqui no Brasil, a Associação foi inaugurada em 14 de abril de 1987, graças a um grupo de pessoas que tem procurado conscientizar psicólogos e educadores que o Brasil precisa priorizar a educação das crianças.

Este homem tornou-se, através das suas ideias de absoluto respeito pelas crianças, herança para toda a humanidade. Hitler tirou a vida de 55 milhões de pessoas, das quais um milhão e meio eram crianças, incluindo as crianças e o próprio Dr. Korczak, que se negou a

deixá-las caminhar sozinhas para a câmara de gás em Treblinka em agosto de 1942. Korczak honrou as crianças com sua vida, e, também, com sua morte indo até as últimas consequências para defendê-las.

Inspirados em exemplos como este, queremos nos juntar a tantas outras pessoas que dedicaram/dedicam suas vidas para enaltecer a competência das crianças para dizerem sobre elas mesmas e, também, sobre o mundo que as cercam. Assim como Lauglo (1997 *apud* Rosemberg, 2001, p. 21), intentamos “trazer muitas contribuições importantes para a formulação de políticas: poder colocar em evidência problemas que têm sido ignorados, ajudar a diagnosticar problemas sociais, colocar novas questões, colocar os temas em perspectiva mais ampla”. Usar o conhecimento científico produzido para implementar políticas públicas que efetivamente fortaleçam a autoria das crianças.

Por fim, sustentamos que a BNCC-EI não avança nas proposições já elencadas nas DCNEI, uma vez que é prescritiva ao determinar o que deve ser ensinado às crianças da primeira infância, além de desqualificar o trabalho do professor e ignorar o protagonismo das crianças. As DCNEI, ao contrário, apresenta propostas em que são estimuladas a participação ativa das crianças e dos professores, sem engessamentos e sem fórmulas generalistas que desconsideram às múltiplas realidades.

5 O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E A ESCUTA INFANTIL NO COTIDIANO DO CMEI ARCO-ÍRIS

Este capítulo trata, especificamente, dos resultados empíricos da pesquisa realizada e da sua análise a partir da triangulação entre os dados produzidos, reflexão teórica e as políticas curriculares para primeira infância.

Para a produção destes, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação sistemática e entrevistas informais. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil que atende crianças de 2 a 4 anos e 11 meses. Nossa observação não se limitou às crianças de uma turma específica, mas a todas as crianças da instituição que manifestaram o desejo de participar da pesquisa.

Os dados foram analisados a partir de um ponto de vista qualitativo. A fim de empreender uma observação mais minuciosa e densa, utilizamo-nos do recurso da transcrição de voz, através de um fone de ouvido, para fazer as anotações no diário de campo em tempo real, permitindo-nos preservar muito mais da cena observada, uma vez que estávamos impregnados pelo fato vivido.

Nos três primeiros dias dos meses de agosto e novembro não fizemos nenhum registro, queríamos nos tornar conhecidos, conversar, permitir que adultos e crianças se familiarizassem com a nossa presença. Os registros foram feitos do dia 09 de novembro a 11 de dezembro de 2023, fomos à unidade cinco vezes por semana; quarta e quinta manhã e tarde e sexta pela manhã totalizando trinta e cinco visitas com registro no diário de campo.

Nos demais dias, empreendemos algumas leituras para subsidiar a pesquisa de campo: Ostetto (2017), Kramer (2019) e Rosenthal (2014). Essas leituras nos ajudaram a olhar o campo com mais intencionalidade, a tomar decisões metodológicas com mais consciência, enfim foram leituras fulcrais que ressignificam nossa visão enquanto pesquisadora em intenso processo de formação. *No contexto da pesquisa em Ciências Humanas, em que sujeitos e contextos são vivos e dinâmicos, todos nos tornamos educandos na arte de fazer pesquisa, tarefa fundamental também para o professor* (Rosenthal, 2014, p. 154).

Os dados foram focais e de grupo: a princípio, registramos todo o ambiente da instituição - área externa e salas de referência. No decorrer da observação, focamos na participação voluntária das crianças, ao nos apresentar ideias para um CMEI, através de conversas e desenhos individuais. No decorrer da pesquisa, decidimos mudar a estratégia metodológica, fomos ao parque conversar com as crianças, foi nesse momento que as participações se intensificaram, avolumando significativamente as sugestões das crianças.

Após leitura minuciosa dos achados, definimos duas categorias a serem trabalhadas que estão presentes nos dados e que estão diretamente imbricadas com nosso tema de pesquisa, são elas: protagonismo da criança e escuta infantil, que serão apresentadas a seguir.

5.1 PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Este tópico apresenta, inicialmente, a etimologia da palavra protagonismo, para em seguida trazer, a partir de alguns autores, o entendimento sobre o protagonismo das crianças que adotamos neste trabalho. Por fim, apresentaremos a análise interpretativa proposta na abertura deste capítulo.

Para referenciar, teoricamente, a discussão, julgamos oportuno resgatar a etimologia da palavra “Protagonista”. Segundo Costa (2007, p. 10), protagonista vem do Grego *protagonistes*, de *protos*, “primeiro”, mais *agonistes*, “ator, competidor”, de *agon*, “competição”. Ou seja, a palavra “Protagonista” carrega em si a ideia de agência principal, uma vez que refere-se ao “ator que desempenha o papel principal numa peça”, portanto ser protagonista é ter papel de destaque num acontecimento, área ou situação.

Na Educação, o conceito de protagonismo apareceu a partir das discussões anunciadas pelos escolanovistas¹⁵. Aqui no Brasil, esse pressuposto assume bastante destaque, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, onde a criança passa a ser oficialmente sujeito histórico e de direito. A CF (1988), LDBEN (1996), DCNEI (2009), propõem uma maior participação desses sujeitos na vida social. Sendo assim, nós, educadores da infância, assumimos o desafio de diminuir o hiato entre a lei e a realidade vivida dentro das instituições de educação infantil.

Essa política pública em defesa dos direitos das crianças foi uma construção social e histórica lenta que exigiu e exige ainda hoje muitos embates filosóficos e políticos, além de requerer conhecimento, paciência, persistência, e, acima de tudo, compromisso e respeito para com as crianças. Sobre o assunto McCowan (2011, p. 19) faz uma convocação:

[...] as nossas ações precisam ser direcionadas para o engajamento - e para o entendimento mais profundo - dessas práticas, onde quer que elas ocorram. Que o nosso compromisso seja com o bem comum, não de uma minoria de privilegiados, mas reafirmando os direitos de todas as pessoas, acrescentamos,

¹⁵O movimento escolanovista surgiu no final do século XIX e início do século XX. Esse movimento era contrário à educação tradicional e primava por uma educação democrática, construída também pelas crianças e jovens, possibilitando sua participação livre e ativa. Até hoje esses preceitos reverberam nas escolas brasileiras a exemplo do currículo estruturado em projeto.

inclusive das crianças.

Os estudos ancorados na Pedagogia malaguzziana ganham relevância ao apresentar a “criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (Moss, 2009b, p. 419). É exatamente essa visão de que as crianças são pessoas inteligentes, em desenvolvimento, capazes de participar ativamente das decisões concernentes às suas vidas que desejamos referendar neste trabalho. Sobre o assunto Ferreira (2004, p. 19) afirma:

a partir das instituições e/ou da ação social que a infância é socialmente construída pelas próprias crianças e adultos, nas experiências cotidianas em que elas se inserem, negociam papéis, interagem atravessadas por relações, de classe, de gênero, étnicas e geracionais.

Não é difícil encontrar frases nos projetos políticos pedagógicos das instituições do tipo “as crianças são protagonistas” de maneira indiscriminada, sem a consciência devida das suas reais implicações. É preciso cuidado para não banalizar o significado do termo protagonista, ele está vinculado ao desenvolvimento da autonomia social e política das crianças (Cussiánovich, 2006). Portanto, não é uma ação isolada de participação infantil que efetivamente pode ser traduzida como protagonismo das crianças, mas um conjunto de ações permanentes, combinadas e planejadas com elas que podem efetivamente corporificar sua agência. Vejamos um exemplo:

a professora do agrupamento de 4 anos veio ao pátio coberto, onde estou, contar uma história. Ela dividiu as crianças em dois subgrupos. Percebemos uma preocupação excessiva com a contenção dos corpos, há um lugar para cada criança, quem não obedece e sai a professora diz: “se não obedecer vai voltar para sala. Miguel não obedeceu, a professora pediu a monitora para levá-lo de volta a sala onde estavam as crianças que já tinham ouvido a história. Na frente de todos a professora disse: “Miguel Fernando perdeu, enquanto ele não obedecer será assim”. Algumas crianças não queriam ficar no chão, sentaram nas cadeiras, a professora logo disse: “todas no chão, querem ir pra sala, é?” Então todas obedeceram. Uma criança que já tinha ouvido a história, chegou de fininho, pegou outro livro e ficou folheando. Logo chegou a monitora da sala e disse: “para sala agora”. A criança não queria ir, então não se mexeu, a monitora a pegou nos braços e levou. Ao terminar a história, a professora entrega o livro para que cada criança possa folheá-lo. No final, a professora veio até onde eu estava e disse: gosto de deixá-los olhar o livro um a um (Diário de campo - 29/11/2023).

Ao examinar o relato acima nos vem à cabeça algumas indagações: que concepção de criança, e, conseqüentemente, de protagonismo ecoa nas atitudes da professora e da respectiva

monitora? Será que pegar o livro ao final da atividade representa uma participação ativa das crianças? As relações estabelecidas no diálogo acima desconsideram os desejos e as preferências das crianças “... não queriam ficar no chão, sentaram nas cadeiras”, “... Uma criança [...] pegou outro livro e ficou folheando.

Logo chegou a monitora da sala e disse: “para sala agora”, atitudes como estas, denotam a relação de superioridade entre as crianças e suas educadoras. Mesmo sendo ignoradas, as crianças resistiram, não foram passivas, ... “...Miguel não obedeceu...”, A criança não queria ir, então não se mexeu...”. Elas se mantiveram fiéis às suas convicções iniciais e não se submeteram às regras impostas.

Este fato real, apresenta-nos subsídios para repensar atitudes como estas ainda muito presentes no cotidiano da educação infantil. A nosso ver, a Pedagogia malaguzziana propõe deslocamentos interessantes, reposicionando o lugar que as crianças devem ocupar na ação educativa.

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas (Malaguzzi, 1999, p. 62).

Nós, professores, precisamos reaprender a estar com a criança, sair daquela postura de quem propõe o tempo todo. Aprender a falar menos e observar mais, valorizando sua condição de sujeito, protagonista da sua aprendizagem. Respeitar suas negativas, tentando captar os porquês intrínsecos nessas atitudes. Ajudando-os a refletir sobre suas dúvidas, medos, anseios. Formosinho reitera essa proposição, assegurando que são sujeitos “ativos, competentes e com o direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19).

A verdade é que se as crianças não fossem, na maioria das vezes, apagadas nos seus contextos sociais, não haveria necessidade de falarmos sobre protagonismo infantil. Em pleno século XXI, ainda estamos lutando pelos direitos de muitas classes sociais que são marginalizadas: gays, pobres, negros, mulheres, camponeses(as), pessoas com deficiência, crianças, entre outras. Esse tema - protagonismo - entrou para as legislações como uma forma de desinvisibilizar as vozes infantis.

No agrupamento de 4 anos tem uma criança autista que, em virtude da opção

pelo anonimato, vou chamá-la de Lima. Desde que cheguei a unidade, observamos que ele passava um certo tempo fora da sala acompanhado por sua cuidadora e, assim como nós, também parecia acompanhar nossos movimentos. No segundo dia após iniciar as entrevistas individuais com as crianças, Lima se aproximou e, sem nada dizer, pegou o capacete de mansinho como se pedisse permissão. Perguntei: “quer usar?” verbalizou fonemas incompreensíveis, porém seu semblante, gestos pareciam dizer sim! Então, como se entendesse disse: “tudo bem, seja bem-vindo! Olha, estou pedindo ideias às crianças para construir uma escola, você quer me ajudar também? Ele mais uma vez pronunciou algumas palavras e, mesmo sem compreender, arrisquei no sim e entreguei uma folha para que ele pudesse desenhar. Ao entregar a folha para ele, Emanuely, colega de turma dele, falou: “ele não sabe, ele é um bebê!”. Ele ignorou a observação da colega, pegou o papel, sentou na mesinha e fez seu desenho em aproximadamente 10 minutos. Estava calmo, concentrado e revelou, através do desenho, compreender o que fora por nós solicitado. Mesmo estando livre para riscar toda folha, não o fez, foi preciso e claro em seus traços, e, ao concluir o desenho, nos entregou. No final, perguntei: Quem é? Ele apontou e disse: papá! A cuidadora que o acompanhava relatou que o pai vem sempre deixá-lo na escola e de carro (Diário de campo - 10/11/2023).

Lima é um exemplo de que existem muitas outras linguagens a serem consideradas, existem incontáveis formas de expressar vontades, desejos e sentimentos. Estamos prontos para acolher e potencializar essas linguagens? Veja a fala de Emanuely “... ele não sabe, ele é um bebê”. O que está por trás desse entendimento? Será que essa fala é um reflexo da conjuntura cultural e social experienciada por ela?

Seu desenho era compatível com o desenho de uma criança da sua idade, 4 anos. Tinha um boneco grande, um outro menor, mais gordinho e um carro, além de algumas letras. Lima nos confrontou com suas potencialidades, mostrando que a oralidade não era um impeditivo para sua participação, como pesquisadora, ficamos observando cuidadosamente os ícones na tentativa de captar suas sugestões, percebemos que a figura do pai parecia ocupar centralidade na sua vida. Perguntamo-nos, e se existisse uma parceria mais estreita entre a escola e os pais de Lima, que informações poderiam ser agregadas de modo que contribuíssem para melhorar o seu dia a dia na instituição? Como ele se sente no meio de pessoas que, como eu, na maioria das vezes, não compreende o que ele diz? Como a escola poderia intensificar sua participação? As proposições das DCNEI (2009) são reiteradas textualmente na BNCC-EI (2017) quanto a participação das crianças como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao afirmar:

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 40).

As crianças com ou sem deficiência merecem respeito e a melhor maneira de demonstrar e incluí-las em todo processo educativo, honrar a sua condição de sujeito. Lima escolheu participar, a nós cabia viabilizar os recursos necessários, assim o fizemos.

No dia da assinatura do assentimento, após as explicações rápidas e claras sobre sua adesão, perguntei: posso levar seu desenho comigo e mostrar as pessoas? Ele acenou com a cabeça que sim, pegou a caneta hidrocor e escreveu seu nome (apenas uma letra diferente da forma oficial) no lugar indicado, sem nenhum risco em qualquer outro local, por fim nos entregou (Diário de campo - 10/11/2023).

A escola da primeira infância é excelente espaço para que a cidadania de todas as crianças possa ser experienciada, seu protagonismo estimulado, suas proposições consideradas.

Estava no pátio quando Juliana (3 anos) aproximou-se e falou: “tia, você pode vir aqui todo dia? Perguntei: “Por quê”? Ela respondeu: Porque (Diário de campo - 23/11/2023).

Soares (2 anos) estava usando o capacete dando ideia para o CMEI [...] no final acrescentou: queria que tivesse capacete também. Não entendi, então perguntei: Por quê? Com um sorriso sapeca repetiu: porque sim! (Diário de campo - 23/11/2023).

Quando as crianças queriam dar ideias, elas colocavam o capacete, era como se me dissessem: “quero ser um(a) dos(as) engenheiros(as) dessa escola também”. O que pensar diante dessas solicitações, o que as agradavam nessa experiência, ser ouvida? No cotidiano das instituições, o que fazemos com as sugestões das crianças? Sobre o tema, Soares e Tomás denunciam que há mesmo um distanciamento entre o que sabemos sobre e o que fazemos:

[...] o paradigma do protagonismo infantil colide com as práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos (Soares; Tomás, 2009, p. 4).

A Abordagem malaguzziana defende que devemos, antes de mais nada, criar um ambiente desafiador e investigativo, no qual, as crianças possam, com suporte dos professores, elaborar suas próprias hipóteses sobre o mundo, sobre as coisas que as cercam. Os espaços institucionais são planejados para apoiar e sustentar a capacidade inventiva das crianças, valorizando seu ineditismo (Rinaldi, 1999, p. 114).

[...] O marco de nossas experiências, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se.

A curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça, ela gera o interesse, a necessidade de aprofundamento sobre determinado assunto. Na ciência, é assim, no mundo infantil também. Logo, precisamos proteger as perguntas das crianças, elas abrem as portas do pensamento, são imprescindíveis para garantir a agência infantil. A escola precisa ser transformada num lugar de perguntas, um lugar que privilegia o querer saber, em que a criatividade, o pensamento e as possibilidades de escolhas sejam constantemente estimulados.

Thamires está assistindo as apresentações dos alunos de odontologia da UNIESP. Parece atenta e bem concentrada. Ao final, como as demais crianças, foi participar das atividades interativas sobre o tema (saúde bucal) propostas pelos alunos: amarelinha, maquiagem artística, jogos, etc., ela escolheu a maquiagem. Ao sentar, a aluna apresentou as possibilidades disponíveis, e, ela, sem exitar disse: “Quero esse boneco”. A estudante começou a desenhar, ela a interrompeu e falou: “dar licença”, pegou o pincel e meio que traçou como ela queria que fosse seu boneco. A moça deu uma risadinha quase que dizendo “que danadinha, sabe direitinho o que quer (Diário de campo - tarde do dia 09/11/2023).

Não se trata de fazer todas as vontades das crianças, mas é imperativo que a escola infantil seja um lugar onde haja espaço para suas vozes, não como uma benéfica, mas como direito conforme rege as leis nacionais e internacionais (Benevides, 1996; Rosemberg, 2012). No dia 17 de novembro decidimos mudar a estratégia metodológica e fomos ao parque na tentativa de que as crianças nos interpelassem, o que de fato aconteceu. Entre as ideias apresentadas por elas, a de Mauro era bem controversa.

A escola que eu quero vai ter muito doce”. Falei: Eita, é mesmo? E as crianças não vão ficar doentes? [...] (suprimi a resposta de Mauro a minha pergunta em respeito a solicitação feita por ele) Na hora do almoço, Mauro foi deixar o prato na cozinha, passou pertinho de mim e disse “oi”. Aproveitei e convidei: “vem aqui ver o que escrevi sobre o que me disse”. Ele ouviu atentamente e falou: “tá bom”. Perguntei: quer retirar alguma coisa? Sim! Quero deixar só “a escola que eu quero vai ter muito doce”. Acrescentei: “tudo bem, Mauro, assim será (Diário de campo - 17/11/2024).

Durante a pesquisa procuramos, como já dissemos, fazer as transcrições em tempo real usando o fone de ouvido para digitar. Ao registrar as contribuições das crianças, mostrávamos

o texto escrito para elas fazerem os possíveis ajustes. Era muito interessante a postura delas, paravam, escutavam atentamente e, quase sempre, tinham uma consideração ou ajuste a fazer. Observem.

Fui à sala de Emanuelyly que ao me ver disse apressada: “deixa eu ir com você! Eu quero ir com você! Falei: é mesmo? Então deixa eu te explicar, preciso de ideias para um CMEI, mas apenas as crianças podem colaborar, quer me ajudar? Ela disse: Sim! Percebi que estava segura e animada para participar da pesquisa. Perguntou: posso colocar o capacete também (eu estava usando um). Respondi: claro! Pedi desculpas porque tinha esquecido. Ela fez um desenho que ocupou a folha inteirinha. Disse: minha escola vai ter as cores do arco-íris, quero que as crianças fiquem dentro dele e cada sala vai ter um também e com estrelinhas pretas. Aí eu perguntei: “e essas estrelinhas, porque são pretas? Ela disse: “de dia elas ficam paradinhas, de noite elas brilham”. Perguntei “Onde você aprendeu sobre estrelas? Ela respondeu: no livro. Disse mais: “essa escola (se referindo a instituição pesquisada, perceba, ela não disse minha escola) só tem duas cores: vermelha e azul, a minha vai ter muitas cores, igual as do arco-íris.” Emanuelyly estava eufórica, explicando suas ideias. Depois que ela terminou a parte da frente, ela disse: “agora eu quero um cinema, minha escola vai ter um cinema, eu quero assistir o homem-aranha com meus coleguinhas”. Nesse momento, antes que ela pudesse desenhar o cinema, a auxiliar da sala dela chegou e, muito educadamente, disse que precisava levá-la para tomar banho. Agradei e Emanuelyly saiu. Qual não foi a surpresa, aproximadamente três a cinco minutos depois estava a garota na minha frente, banho tomado e roupa trocada. Nunca vi um banho tão rápido! E ela disse: “me dá a folha, quero desenhar meu cinema”. Nesse dia não deu para ela terminar, por essa razão demos continuidade dia 16/11/2023. À medida que desenhava ia justificando suas escolhas ao dizer: sabe porque fiz um cinema para escola? Respondi: Não sei, me diga! A função dele é deixar a escola ficar mais divertida e quem não quiser ir para o parque pode ficar assistindo. Durante o desenho disse: vou fazer uma surpresa. Quando terminou o desenho escreveu seu nome sem faltar nenhuma letra, olhou pra mim e disse: não disse que ia fazer uma surpresa! Seu rostinho estava me dizendo “por essa você não esperava, te peguei”. Ao final agradei, quando já ia saindo, disse: espera! Vou ler o que escrevi sobre suas contribuições, assim poderá me dizer se está certo ou se quer mudar alguma coisa, tudo bem? Balançou a cabeça concordando. Li tudo e ela ouviu atentamente, por fim perguntei: “tá tudo certinho? Ela disse: “não! Você errou uma palavra. (com um sorriso nos lábios, meio que dizendo para mim mesma, será que estou conseguindo fazer pesquisa com crianças?) reiterarei: eita! Bora lá, vamos ver o que eu coloquei de errado... e comecei a reler o texto. Já no primeiro parágrafo quando chegou na parte que eu disse: “a **função** do cinema é deixar a escola mais divertida. Nesse momento ela disse: “não é essa palavra, (tipo “não sei nem o que é isso”) e retrucou: eu disse que a ideia do cinema é deixar a escola mais divertida e quem não quiser ir para o parque pode ficar assistindo”. Logo falei: perdão, Emanuelyly, vamos consertar e assim o fiz. Li mais uma vez para ela e perguntei: e agora, tá tudo certinho? De maneira séria, concentrada respondeu: agora tá. Só então nos despedimos (Diário de campo - 10 e 16/11/2023).

O papel do professor da educação infantil é criar ambientes propícios para que as crianças imaginem novos mundos possíveis, conforme sugere Bruner (1998), sem a necessidade

de responder imediatamente às expectativas do conhecimento canônico, afinal não temos essa obrigação na primeira infância, nem tão apresentar respostas baseada nas expectativas dos adultos. As crianças precisam de um lugar que aguce ao máximo seu potencial inventivo, Pensando nisso, alinhamos os propósitos da pesquisa com essa premissa e propusemos o seguinte desafio: trazer ideias para a construção de uma escola onde apenas as crianças pudessem participar, que pudessem opinar sem julgamentos ou seleções. Vamos conferir suas sugestões

“Minha escola terá as cores do arco-íris e cada sala vai ter um também com estrelinhas pretas. Também quero um cinema, eu quero assistir o homem-aranha com meus coleguinhos” (Emanuelly, 4 anos).

“Na minha escola vai ter muitos, muitos, muitos brinquedos [...], um lugar para escalar, um escorrego que dar acesso a um clube secreto para brincar, os bebês não podem ir, por isso vai ter uma sala arrumada para eles. Também quero uma piscina [...] com proteção vermelha ” (Thamires, 4 anos).

“Quero uma piscina, uma boneca de chupeta, uma boneca aventureira vermelha que fala beijinhos e também uma boneca da baby store, ela come feijão, arroz e dorme” (Maria, 3 anos).

“Quero fotos do papai e da mamãe nas salas” (Ana, 3 anos).

“Era bom uma gaveta para a gente colocar livro, lápis, papel e outras coisas que a gente quisesse” (Maria José, 4 anos).

“As salas poderiam ter muitas letras e números e também um monte de doces e um pop it que aperta e ele fala” (Juliana, 4 anos).

“Quero que na escola tenha toda hora: doce, cama, papel para desenhar, lápis e muitos, muitos livros para ler e salas bem grandes e altas” (Joselane).

“Quero um jacaré gigante (gangorra)” (Wemilly, 3 anos).

“Eu quero uma piscina de bolinha” (Cíntia, 3 anos).

“Quero bolas de todo tamanho e muitas borboletas” (Borges, 3 anos).

“Quero um balanço e um escorrego dentro da sala para poder brincar na sombra” (Ingrid, 4 anos).

“Eu quero que a escola tenha pula-pula, bombeiro que apaga fogo, piscina, um mói de brinquedos e um trator. (Farias, 3 anos).

“Quero que a escola tenha flores e um carrinho de bate-bate”. (Andrea, 3 anos).

“Quero piscina, lápis, papai e mamãe um pouquinho na escola e também capacete, borboletas e uma vaca (ele estava com um livro repleto de bichos)” (Soares, 2 anos).

“Anota aí, quero uma cama elástica grande para brincar com meus amigos” (Tatiane, 2 anos).

“Gostaria que tivesse um ônibus da felicidade, igual aquele que passa na praia, bem animado! Era para dar uma voltinha com meus amigos de vez em quando” (Caetano, 4 anos).

Essas sugestões foram apresentadas pelas crianças em diferentes dias, especialmente no parque, algumas sugestões não foram incluídas porque, embora as crianças tivessem autorizado, os responsáveis por diferentes motivos não conseguiram vir à escola, logo tivemos que deixá-las de fora.

Se pudesse, pediria para você fechar seus olhos nesse momento e com os olhos poéticos, visualize essa escola que as crianças propuseram acima. Agora compare com as escolas que você conhece destinadas a elas e responda: quem é mais coerente com as DCNEI (2009), no seu Art. 9º que diz: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, nós, educadores ou as crianças? Sabemos que existem outras realidades, ainda bem.

Os co-autores dessa pesquisa trazem um recado muito emblemático para nós professores: queremos brincar, criar e viver nossa infância. Das dezesseis crianças, apenas uma criança falou das letras e números. Assim como ela, também defendemos que eles podem estar presentes na educação infantil, mas a partir das demandas das próprias crianças e nessa proporção trazida pelos dados, não o inverso, como temos visto em grande parte das instituições infantis.

Reggio Emília apresenta subsídios para repensar e questionar modelos até então adotados na educação infantil, especialmente brasileira, que, em alguma medida, ainda é baseada no devir. O CMEI idealizado pela criança desponta como um lugar divertido, dinâmico, vivo, com muitas possibilidades de escolhas. Ele está centrado no presente, nas necessidades das crianças, no aqui e agora. Qvortrup (2010) alerta que devemos dar visibilidade à infância e ouvir as vozes das nossas crianças hoje, a partir das suas solicitações no presente, sem ênfase ao futuro.

O CMEI proposto pelas crianças está enraizado numa dimensão relacional, perceba, as sugestões das crianças são, na grande maioria, vivências coletivas, de partilha, de encontro consigo e com o outro. As crianças são claras, pragmáticas, potentes. E, nós, como respondemos às suas solicitações? Malaguzzi diz:

[...] O senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem dos companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola (Malaguzzi, 1999, p. 79).

A cidade de Reggio Emília é uma provocação ao mundo, ela escancara a agência, o protagonismo das crianças, desde a mais tenra idade, propõe novos horizontes para a educação das crianças da primeira infância.

O que desejamos, a partir do cotidiano e suas demandas, é transcender esse modelo de educação transmissiva, que desconsidera as crianças como sujeitos históricos e de direitos, dando lugar a uma pedagogia emancipatória que respeita o protagonismo infantil. Friedmann ratifica esse pensamento ao dizer que “o protagonismo infantil tem um caráter ético, social, cultural, político [...], convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o status social da infância” (Friedmann, 2017, p. 42).

Somos convocados a fazeres que abandonem as matrizes em que fomos forjados, a quebrar os moldes que nos colocaram e culturalmente nos impõe. Como educadores, cômicos dos nossos deveres, inclusive legais, não pudemos nos furtar em militar a favor das crianças, contribuindo dentro da nossa esfera de atuação para que os direitos das crianças sejam reputados e devidamente considerados. Essa transformação social não é rápida, não é fácil e não é solitária, mas precisa começar em nós.

5.2 ESCUTA INFANTIL

Assim como no tópico anterior, antes de iniciar a triangulação dos dados produzidos em campo referentes a essa categoria, vamos apresentar a origem e o significado da palavra escuta. Ela deriva do latim *auscultare*, que significa “ouvir com atenção”. No grego, escutar se diz *homolegein*, em que o prefixo *homo* é “o mesmo”, “igual” e *legein* está ligado ao “dizer”, ao “diálogo”. Percebamos, escutar tem, em sua essência, uma dimensão ativa, de conexão com o outro.

A escuta que daremos foco neste trabalho é a cunhada pelo educador Lóris Malaguzzi, que deu origem a pedagogia da escuta. “Ela transcende os ouvidos, está centrada em potencializar as cem linguagens da criança, está centrada em acolher o extraordinário, o inesperado, que há nas palavras, gestos, desenhos e olhares das crianças” (Hoyuelos, 2009, p. 121). Ou conforme Fochi (2015, p. 15), é uma escuta que interpreta, acolhe “as cem linguagens: as do gesto, as do tom, as das entrelinhas, as da mínima expressão, as do grito, as do ritmo, as da cadência, as do inexpressivo...”. Quando falamos sobre escuta infantil, estamos falando sobre uma relação de alteridade e respeito entre nós e as crianças. Vejamos um exemplo:

Logo após as apresentações e brincadeiras dos estudantes de odontologia da

UNIESP, foram distribuídos bombons para as crianças, na sacolinha também havia um creme dental, Barbosa (2 anos), pegou na mão da estudante da UNIESP e disse: “quero covar o dente” Ela, meio surpresa, prontamente acolheu o seu pedido e foi tentar localizar a professora dele. Perguntou às auxiliares de limpeza: “onde posso encontrar a professora dele?” Elas responderam: “ela estava aqui, mas agora não estou vendo, ver ali naquela sala (apontaram para sala de Barbosa)”. Ao saírem, as auxiliares comentaram: “esse Barbosa”. Pouco tempo depois eles retornaram, a estudante disse que não havia localizado a professora. E perguntou: “o que posso fazer para escovar os dentes dele?” Elas disseram: “só com a professora”. A estudante virou para o menino e disse: “Barbosa, vamos passar um fio dental, depois você pede a sua professora para escovar, tudo bem?” Ele balançou a cabeça que sim (Diário de campo - 09/11/2023).

Por que situações como essas ainda são tão corriqueiras? Por que apenas a estudante da UNIESP procurou ajudá-lo? O pedido de Barbosa era coerente, será que as funcionárias abordadas não poderiam localizar a professora ou até mesmo ir à sala dele pegar a escova? A reação seria a mesma diante de um pedido de uma pessoa adulta? Os estudantes de odontologia da UNIESP tinham acabado de dar instruções pontuais sobre saúde bucal, Barbosa queria fazer o certo, queria agir de acordo com o que acabara de aprender, mas foi desconsiderado. A questão é: que imagem de criança define as ações dessas funcionárias?

Existem centenas de imagens distintas de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança, que dirige o relacionamento estabelecido com elas. Essa teoria interior leva a nos comportarmos de determinadas maneiras, orienta-nos quando falamos com a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a essa imagem interna (Malaguzzi, 1994 *apud* Hoyuelos, 2009, p. 54).

A qualidade da interação entre crianças e adultos é um fator preponderante para que a escuta efetivamente aconteça. Os sujeitos precisam estar genuinamente interessados no outro. Escutar na perspectiva de um olhar mais acurado, mais atento, mais sensível, capaz de captar muito além das palavras ditas, olhar a partir do ponto de vista do outro, permitindo-se atravessar por seus anseios e necessidades. Rinaldi reintera:

a escuta das cem linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. E ainda: escuta, portanto, como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (Rinaldi, 2012, p. 124).

As crianças falam conosco de inúmeras formas, Friedmann (2006) nos convoca a aguçar nossos sentidos, e, assim, perceber: “a criança está falando, escrevendo com seu corpo uma

melodia. Com seu gesto, sua mão, seu olhar e seu sorriso imprimindo a pegada do seu coração” (p. 3). Observe:

Hoje teve uma pequena confusão no parque, chegou uma barraca das princesa 1x1m, cabe poucas crianças, entraram pelo menos 6 crianças de uma vez, deu choro. Aí a professora pegou a barraca, colocou perto dela e disse: “agora ninguém brinca, pronto!” Wemilly (3 anos) ficou chorando por causa da barraca, queria muito brincar nela. Instiguei: “vai falar com a professora!” ela foi... mas não teve jeito. Wemilly ficou desapontada. Chorou das lágrimas escorrerem pelo rosto. Depois de uns 10min disse: “queria que a escola tivesse uma barraca cor de rosa das princesas bem grandona” (Diário de campo - 24/11/2023).

Certamente já vivenciamos situações semelhantes dentro e fora das instituições, o conflito acontece e, ao invés de ouvir, conversar, entender os fatos, algumas vezes usamos o poder hierárquico para abafar a situação sem efetivamente resolvê-la, ainda que ao agir assim, cometemos injustiça, além de perder uma excelente oportunidade de promover aprendizagem de socialização e respeito entre as crianças. Na BNCC-EI (2017), um dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos para as crianças nessa faixa etária é “Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. Malaguzzi pensava cada lugar da escola

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, atitudes e valores das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 1999, p. 97).

As atitudes individuais e coletivas revelam os valores que norteiam as decisões tomadas ou silenciadas dentro das instituições, tira o véu sobre o currículo que efetivamente está sendo executado por nós. Atentem para esta situação

Em agosto, quando fiz as primeiras visitas, o balcão self-service era usado, porém a opinião das crianças pouco contava, a palavra final era sempre das monitoras. Ao voltar ao CMEI em novembro, percebi que ele estava desativado e sendo usado para acomodar algumas bolsas, procurei saber o motivo e as cozinheiras me disseram que uma das rodas estava quebrada, não sendo possível passar de sala em sala (Diário de campo - 23/11/2023).

Vamos refletir um pouco sobre o relato acima, a roda quebrada impedia que o objetivo

do *self-service* fosse alcançado? As crianças não poderiam ir ao refeitório se servir e em seguida voltar para suas salas? Aprender a se alimentar também não é um conteúdo da educação infantil? Por quê mesmo quando o balcão estava em perfeita ordem, os adultos eram quem as serviam? A competência e a opinião das crianças estavam sendo estimuladas ou ignoradas? A DCNEI (Brasil, 2009, p. 26) destaca que devemos promover 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”. É nosso dever respeitar esse direito das crianças.

As escolas infantis são ou deveriam ser, um espaço para o exercício da democracia, em que se estimula a construção de valores como amizade, solidariedade, respeito pelas diferenças e empatia, possibilitando “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2009, p. 26).

A chegada à creche nem sempre é fácil, passar o dia sem uma figura de proteção, longe do ambiente familiar, com regras bem diferentes daqueles que fazem parte do cotidiano, mexe com as emoções infantis, algumas vezes ocasionando choro e tristeza. Ser empático, acolher seus sentimentos, é parte de uma escuta sensível.

Enquanto as crianças estão dando ideias, percebo um garoto choramingando, Henrique, ele está triste. Disse: “oh meu Deus, venha cá, me contar o que está acontecendo...” Ele se aproximou e disse; “minha mãe me deixou e ainda não veio me buscar! Respondi: “mas é cedo, ainda são 9:00h, mamãe foi trabalhar? Ele balançou a cabeça dizendo “não”! Falei: Henrique, fica calmo, vai brincar, aí num instante mamãe chega. Voltei para as meninas que falavam sem parar e ouvi, “não tá escrevendo nada!” (dei uma boa risada). Depois olhei e Henrique já estava brincando logo à frente.

Andrea está chorando já tem um tempo, desde que chegou ao parque. Ela quer a mãe. Está sentada na gangorra em formato de cavalinho, não quer nenhuma criança perto, está brigando com Aquino que deseja sentar junto. Ela diz: “Vá brincar com Faria e deixe meu negócio (cavalinho) aqui, saia! (temperamento forte). Fica chorando e repetindo: mamãe, mamãe... Após uns cinco minutos parou de chorar. Nenhuma professora veio perto, apenas observavam, meio que se dissessem: já sei o que é, não tenho solução. Algum tempo depois chega uma criança para brincar no brinquedo com Andrea, ela não permiti, ele está insistindo, mas ela abre os braços, senta no meio, quase se deitou ocupando os três espaços; a mão está no assento da frente, ela está no meio e os pés no outro assento de trás. Disse emburrada: “aqui não!” Hoje é dia 01/12/24 Andrea continua sozinha num cavalinho roxo onde cabem três crianças, um menino se aproxima para subir, ela levanta e diz bem brava: “aqui não, sai!”. O menino recua. E ela permanece sentada bem pensativa e sozinha. Aproximo-me dela e digo: “sozinha de novo, mulher?” Ela responde: “quero minha mãe!”. Respondo: “eu sei!”. Mas pense comigo, não seria melhor

esperar sua mãe brincando, se divertindo, o tempo passa mais rápido, não acha?” Balançou a cabeça afirmativamente com fisionomia fechada, sai e ela permaneceu como e onde estava (Diário de campo - 30/11/2023 e 01/12/2023).

Ficamos nos perguntando: por que o choro de Andréa foi repetidamente ignorado no parque? Realmente não havia nada a ser feito? Que mensagens enviamos às crianças quando apenas observamos a cena sem nada fazer? Problematicar em equipe o cotidiano é uma forma de transformá-lo. Entre os objetivos da BNCC-EI está “Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”. Somos humanos, independente da idade, certos ou errados, precisamos de atenção, cuidado, acolhimento às nossas emoções. A nossa humanidade deve fazer parte de todos os currículos.

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (Hoyuelos, 2009, p. 131).

A escola de educação infantil não pode colocar a sua centralidade em memorização, resposta correta e repetição de informações, onde a novidade que a criança traz consigo deixa de ser relevante.

A professora do agrupamento de 4 anos disse que ia usar a lousa, pedi a ela para me chamar quando fosse realizar a atividade. Ao chegar na sala estava umas dez crianças em volta da lousa digital, todas bem ansiosas para participar. A professora, ia chamando pelo nome e a criança se posicionava na frente da lousa. A atividade era sobre a primeira letra do nome dos animais. Exemplo: apareceu a figura de um cachorro e várias letras: G, F K e C. A professora perguntava: “com que letra começa a palavra CACHORRO?” As crianças respondiam “K”, A professora interferia: “não!, É com C”. A criança deveria tocar em todas as letrinhas C da lousa digital, ao fazer isso, abaixo da figura aparecia o nome do animal. As demais crianças ficavam olhando e dando dicas até que chegasse sua vez. Ao concluir a atividade com as crianças, pedi para explorar as demais ferramentas da lousa, queria identificar os recursos pedagógico disponíveis. Ela é uma espécie de livro digital interativo: explora nomes, cores, iguais e diferentes, números, sombras, instrumentos, histórias infantis, quebra-cabeças, além disso tem níveis diferentes fácil, médio e difícil. A mesma atividade com níveis de dificuldades diferentes. Tem um som bem baixinho, não dava para ouvir bem os instrumentos selecionados. É uma espécie de computador com play store, google para realizar pesquisa se assim desejar, além de recursos e programas já inclusos. A internet está disponível e pode ser usada a todo momento, sem restrição, desde que com propósito educativo (Diário de campo - 23/11/2023).

A educação infantil da rede municipal de João Pessoa está aparelhada com equipamentos interessantes: lousa digital, legos, muitos livros, brinquedos, etc. porém ainda estamos subutilizando esses recursos. Poderíamos implementar rotinas e espaços muito mais instigantes para as crianças e para nós adultos. O que vemos são repetições metodológicas desconectadas dos interesses das crianças: rodas de conversa artificializadas, tarefas xerocadas e uma preocupação exacerbada com a contenção dos corpos.

A pedagogia da escuta reinventou os tempos e espaços institucionais destinados à primeira infância, ela está ancorada na potência e no genuíno interesse pelas crianças. A escuta é uma âncora estruturante para toda ação educativa. Sendo assim, a centralidade deveria contemplar o que as crianças realmente desejam e precisam. Mas quem está interessado em ouvi-las? O que nos impede, nossas crenças ou as cobranças do sistema?

A aprendizagem é um processo criativo. Essa máxima fica ainda mais evidente quando examinamos o modo como as crianças se relacionam e aprendem com o outro. Dewey (1979) diferenciava a ludicidade da brincadeira, para ele a ludicidade é a atitude da mente, enquanto que a brincadeira é a manifestação dessa atitude.

Para Vygotsky (2007), a brincadeira envolve situações imaginárias em que as crianças estabelecem regras. De acordo com o teórico, ao brincar as crianças assumem papéis, nesse momento, elas trazem consigo regras de comportamento implícitas, advindas da cultura nas quais elas estão inseridas. O faz-de-conta é a imaginação em ação, podendo um mesmo objeto assumir diferentes funções e papéis. Para melhor ilustrar:

As crianças fazem adaptações nos brinquedos, agora mesmo elas pegaram dois escorregos e a parte que desce elas encaixaram na escada do outro escorrego, aí desce a primeira parte e sobe um degrau e desce para o outro escorrego e nenhum adulto as ajudou a fazer essa adequação. As crianças parecem aprovar a ideia, é o único brinquedo que tem fila, seis crianças esperando a vez. As professoras observam, mas não desmancham, deixaram a brincadeira fluir (Diário de campo - 30/11/2023).

São 9:10, Araújo (2 anos) está no parque, ele tem uma má formação nos pés¹⁶ e ainda não anda. Aqui “caminha livremente do jeito dele” (arrastando o bumbum e apoiando uma das mãos) para brincar com as demais crianças, hora ele é o médico, outras o paciente. Tem mais ou menos cinco crianças se revezando nessa brincadeira. Eles pegam as varinhas do chão para simular o estetoscópio, o escorrego eles transformaram em maca... outras vezes eles fazem de conta que estão no salão pintando, fazendo maquiagem meninas e meninos estão brincando assim. Agora às 9:21 a brincadeira é Silvaney deitada e os amiguinhos fazendo tratamento estético nela. Algumas crianças cuidam do rosto, outras dos pés. Araújo está fazendo um tratamento nas pernas como

¹⁶O pé torto (talipes equinovarus) é um defeito congênito no qual o pé e o tornozelo estão torcidos ou fora de posição.

se fossem furadinhas, encosta o pauzinho fininho e tira e vai fazendo esse movimento ao longo da perna. São 9:29 Araújo resolveu ir brincar de outra coisa, está vendendo sorvete pelo parque, veio perto de mim e disse: “ó o sorvete, você quer?” (tinha na mãozinha um papelzinho simulando a casquinha do sorvete, deu uma circulada por todo o parque oferecendo as demais crianças). Nem esperou eu responder, saiu e foi oferecer a outras crianças. No parque Araújo brinca normalmente (Diário de campo - 30/11/2023).

Wallon (2007) afirma que toda atividade livre da criança é lúdica. Para ele, o corpo é a primeira forma de comunicação com o meio, sendo a imitação uma atividade própria da criança. Para o autor, o meio social é um elemento estruturante do desenvolvimento infantil, sobre o assunto reitera

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver, reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. [...] A imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança (p. 65).

As crianças enquanto investigam seu cotidiano, enquanto se espantam com as novidades, enquanto brincam, criam estratégias sofisticadas para construir novos significados. Ao usarem essa dimensão lúdica, as crianças não se furtam de explicar o mundo por metáfora valendo-se de imagens e palavras novas ou inventadas para teorizar sobre fenômenos e sentimentos. As crianças fazem, como já dizia o Malaguzzi (1999), a ciência do detetive que acolhe as incertezas numa procura constante por significado a partir de pistas para ressignificar seus conceitos.

Maturana e Verden-Zöller (2011), falam que um dos fundamentos da condição humana é essa dimensão lúdica, que além de ser um pressuposto para continuar a agir e a pensar na vida adulta, também é um recurso para manter o autorrespeito. Os autores enfatizam a importância da interatividade corporal, indicando que nosso devir se dá pela transformação corporal, já que a validação da criança como ser no mundo se dá por suas experiências afetivas corporais.

Essas premissas nos instigam a pensar um trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, que se constrói nas interrelações, bem distante de uma imagem de criança que é receptora, passiva, espectadora do adulto, comum nas pedagogias transmissivas denominadas por Oliveira-Formosinho (2007) como esquizofrenia educativa. Sobre a potência das crianças, Silva (2011) afirma, “a criança é dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais,

que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social” (Silva, 2011, p. 24). As atitudes falam, gritam muitas vezes.

Sai do pátio interno por cerca de três minutos para deixar minha bolsa na sala. Ao voltar enquanto todos brincavam, Thamires estava sentada, chorando. As lágrimas escorriam pelo rosto, parecia bem frustrada. Aproximei-me e perguntei: o que houve? Tá chateada? Ela nada respondeu. A diretora disse: “ela está comigo”. Pegou na mão dela e saíram para secretaria/diretoria. Cerca de meia hora depois Thamires volta ao pátio com uma sacolinha na mão e a fisionomia alegre. Perguntei: Por que você estava chorando? Ela simplesmente me olhou, nada falou, como que se quisesse desconversar e mudar o foco, tirou um bombom da sua sacolinha e disse: “é pra você!” Perguntei: Pra mim? Ah, obrigada. As professoras estavam levando as crianças de volta para as salas, aproximava-se a hora de ir para casa, já era final da tarde do dia 09/11/2023, por isso tivemos que interromper a conversa. No dia seguinte (10/11/2023), ao chegar à unidade, percebi que Thamires estava mais uma vez na direção conversando com a diretora. Após uns quinze minutos vi Thamires na sala de três anos, sentada numa mesa sozinha, quieta, triste enquanto seus amigos brincavam no parque externo. Tinha uma professora e uma monitora na sala que ela estava, mas não estavam interagindo com ela. Nesse dia não deu para conversar, não queria parecer intrometida, por essa razão não me aproximei. Fiquei esperando a melhor oportunidade para voltar a interpelá-la. Voltei à unidade apenas dia 16/11/2023, na parte da manhã resolvi algumas pendências e somente à tarde fui ao encontro de Thamires. Ela estava bem animada para participar da pesquisa. Quando chegamos ao espaço reservado para este fim, insisti: “Thamires, me conta aqui, o que aconteceu naquele dia da festa (apresentação da UNIESP), por que você estava chorando?” Respondeu: “é que eu fui mexer na estante, pegar um brinquedo e não podia, por isso a diretora mandou sentar e eu fiquei bem triste” Na sequência perguntei: E na sexta, você estava com a diretora, depois na sala da professora de três anos, o que aconteceu? Disse prontamente: Ah, não lembro (Diário de campo - dias 09, 10 e 16/11/2023).

Apresentaremos alguns detalhes sobre Thamires que a nosso ver são relevantes, merecem reflexão. Ela é uma criança negra, com oralidade fluente, cheia de atitude e bastante curiosa. Dito isso, teceremos algumas considerações. A impressão que temos, é que as crianças negras parecem não poder protagonizar, dizer o que quer, como quer, dizer inclusive que não quer, o que pensam.

Será que a cor da pele, a condição social não fazem diferença? Nesse mesmo evento (UNIESP), tinha uma menina bem branca, Silvany (2 anos), toda arrumadinha que correu na sala, pegou um óculos de sol e ficou meio que pousando. No mesmo instante, choveu flash, pelo menos dez estudantes da UNIESP a fotografaram.

Desde bem pequenas, as crianças negras, especialmente pobres, enfrentam desafios adicionais se comparadas às demais. É importante demarcar esse ponto, ele requer um enfrentamento, não pode ser ignorado. Embora seja uma situação descabida, injusta, exclui

nte, ela existe e está presente também nas instituições de educação infantil.

Somos desafiados a redesenhar o contexto educativo, de modo que haja uma convivência democrática entre adultos e crianças. Planejar o tempo respeitando o direito das crianças de brincar, organizar atividades em pequenos grupos que possibilitem a livre expressão, pensar num espaço físico onde todas as crianças, independente da cor, origem, gênero e religião, possam propor, sugerir, fazer suas escolhas. Até quando vamos ter crianças sendo punidas porque pegaram um livro, um brinquedo sem que o adulto autorizasse? O espaço físico deve ser democrático, todos devem ter acesso, inclusive às crianças

A arquitetura escolar é um artefato cultural, [...], constitui currículo e exerce pedagogias. Constitui currículo no sentido de ser um “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos (Vasconcelos; Maknamara, p. 69, 2023).

Considerar essas dimensões educativas implica em trazer muitas reflexões intrigantes e desafiadoras, inclusive sobre a arquitetura adotada atualmente na maioria das instituições de educação infantil. Malaguzzi (1999) vai dizer que além da família e dos professores, o espaço é um terceiro educador. Sendo assim, cabe a nós educadores planejar cada detalhe da arquitetura escolar, de modo que se torne rico em aprendizagens, acessível e promova a autonomia das crianças.

Hoje à tarde Soares (2 anos) quase não ficou para sala. Fugiu a tarde toda. Ficou lendo no pátio coberto, escrevendo no quadro mágico. A monitora veio e disse: “não mandei você pegar livro”! Vamos! Vai calçar o tênis sozinho, viu!”. Embora as palavras sejam duras, a pessoa não parece ser. Na verdade, percebo que do jeitinho dele, Soares bota todo mundo no bolso, inclusive eu. Ele é muito carismático. Chega suave, com um sorrisinho doce. Percebeu uma marca (queimadura) na minha mão e perguntou: que foi isso? Respondi: “dodói”. Ele pegou água do seu copo e passou no machucado com todo cuidado e uma carinha do tipo “vou cuidar de você (Diário de campo - 29/11/2023).

Conjecturemos, e se as salas de referências fossem apenas para guardar o material ou dormir quando as crianças desejassem? Se ao chegar à escola as crianças pudessem escolher o que fazer e para onde ir: biblioteca, brinquedoteca, sala de experimentação, sala do faz de conta, cozinha infantil, parque? E se as regras de funcionamento pudessem ser discutidas, combinadas e reavaliadas numa ágora e as vozes das crianças e dos adultos tivessem a mesma importância?

Acreditamos que estamos participando da construção de novos tempos para instituições de educação infantil, o que requer ousadia praxiológica e a compreensão de que não há respostas únicas (ainda bem), nem tão pouco óbvias. “O cotidiano tem revelado que as crianças nos colocam diante de inúmeras incertezas e desafios. “não podemos educar sem nos indagarmos” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 31). Sendo assim, é preciso reconhecer a complexidades das relações estabelecidas e nos abrir para novos mundos, novos lugares, ainda que não tenhamos a maioria das respostas.

Queremos reiterar, repetidas vezes, que existem outros caminhos, outras possibilidades para estar com as crianças da primeira infância. Existem outras formas de organização curricular, temporal e espacial para essa faixa etária.

Em linhas gerais, os dados evidenciaram que as crianças ao apresentarem suas sugestões se sentiram prestigiadas ao ter suas vozes acolhidas. Solicitaram artefatos midiáticos, produtos da indústria massificada, os quais a maioria não tem acesso em casa. Ficou evidenciado, também, que as crianças fazem uma releitura daquilo que faz parte da sua cultura. Na suas ações, imaginação e pensamento criador estão impressas as marcas da estrutura social e da cultura em que estão submersos (Vygotsky, 2007).

As sugestões apresentadas pelas crianças estão essencialmente ancoradas nas brincadeiras e interações conforme determina os documentos curriculares da primeira infância DCNEI (2009) e BNCC-EI (2017). Também trazem denúncia sobre o autoritarismo dos adultos ao tratarem assuntos do cotidiano “... eu não mandei você pegar o livro” “enquanto não obedecer vai ser assim” “... é que fui mexer na estante, pegar um brinquedo e não podia...”

Por fim, levanto mais uma vez a bandeira malaguzziana em sinal de esperança, não como modelo, mas um referencial emblemático de que vale a pena acreditar nas crianças, e, mesmo em meio ao caos, promover mudanças paradigmáticas profundas em toda sociedade. A educação infantil de Reggio Emília é um exemplo de respeito às crianças, mais que isso, ela é uma inspiração para a construção de uma sociedade mais solidária, ética, diversa e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, quero pedir licença aos leitores para abandonar a impessoalidade gramatical e, assim sendo, poder escrever essas considerações finais na primeira pessoa do singular, não como uma forma arrogante de alguém cheio de certezas, absolutamente. Sou apenas uma pesquisadora iniciante com inseguranças e incertezas, como todos que se lançam nesse universo da pesquisa científica. O que desejo é assumir a autoria e a responsabilidade por cada uma das enunciações aqui transcritas. E, também, grifar, a parcialidade, provisoriedade e incompletude das afirmações que faço.

Compete-me dizer que o texto aqui apresentado não assume proposição de verdade, apenas de um ponto de vista, o meu, enquanto pesquisadora. Se os sujeitos participantes desta pesquisa tivessem a mesma oportunidade para apresentar seu pensamento, certamente não seriam iguais aos meus, isso se deve à maneira pessoal e individual de enxergar a vida e realidade em que estamos circunscritos. E, a meu ver, também depende do papel social que cada pessoa assume em determinado momento da nossa história.

Após essas ponderações, apresento as minhas impressões finais sobre a pesquisa realizada, ainda que em um formato um pouco diferente do habitual, entretanto sem omitir nenhum dos elementos necessários para este capítulo. Minha intenção é apresentá-lo de uma maneira dialógica, interativa, trazendo exemplos do campo que elucidam, sobretudo, os resultados da pesquisa. Além de sugestões para o enfrentamento dos problemas apontados, conforme venho fazendo ao longo de todo texto.

Desde o início da pesquisa empírica, fizemos apontamentos, no diário de campo, não apenas das cenas, mas também das impressões e relações que estas tinham com a discussão teórica sobre escuta e protagonismo infantil. Não queria que essas impressões se diluíssem, de forma que, ao final da pesquisa, eu pudesse dividir com os leitores deste trabalho as minúcias vivenciadas no campo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar se, no cotidiano da instituição pesquisada, as crianças têm o seu protagonismo reconhecido e suas vozes consideradas, olhando para hipótese inicial, podemos comprovar que ela se confirmou, uma vez que o protagonismo das crianças e a escuta infantil ainda não ocupam a centralidade no CMEI pesquisado. Dentre os principais resultados encontrados, destaca-se a hegemonia da cultura adultocêntrica. Além disso, constatou-se que os adultos invisibilizam as vozes infantis, perpetuando uma prática histórica de desrespeito à condição de sujeito das crianças.

Certa vez, fiquei na unidade para acompanhar o momento do sono, algumas crianças da

sala de Emanuely não queriam dormir. A monitora disse: “peraí, vou ligar para o conselheiro” (estava se referindo ao conselheiro tutelar). Fingiu que ligou e disse: “é o conselheiro? É que Caetano não quer dormir... (ficou como se tivesse escutando resposta) depois disse: “tá bom, se ele não obedecer, eu ligo de novo” e desligou o telefone.

O que somos está diretamente vinculado ao social e a cultura em que fomos forjados. Práticas semelhantes a essas se perpetuam em algumas instituições Brasil afora, resquícios de uma educação tradicional autoritária, cujo papel foi, e continua sendo, moldar corpos, concebendo sujeitos submissos, obedientes e incapazes de pensar e agir com independência e soberania.

Os resultados também apontam para uma clara disposição das crianças em resistir à pedagogia do controle que insistia em disciplinar a oralidade, o pensamento, o corpo, os desejos e a criatividade. No que tange à agência infantil, surpreendeu-me a competência das crianças de 2 e 3 anos para expressar seus gostos e desgostos, além da fluência de ideias, desde a mais tenra idade, uma vez que já revelam atitudes protagonistas.

Durante a pesquisa de campo, Soares, do agrupamento de 2 anos, mostrou o quanto as crianças são sujeitos competentes. Ele era conhecido pelo codinome de “fujão”, passava pouco tempo na sala de referência, bastava um descuido e ele ia dar uma volta pelo CMEI, na maioria das vezes, ia pegar livros e brinquedos na estante do pátio interno onde eu estava. Não fazia bagunça, não gritava, apenas deitava e lia ou ficava brincando com alguns bichinhos de pelúcia, até ser descoberto pelas educadoras que geralmente diziam: “mas você fugiu de novo!”(não pareciam bravas, diziam em tom amistoso), ele dava um sorrisinho sapeca e saíam juntos. Não passava meia hora e lá estava ele mais uma vez, outra vez e tantas mais que desejasse. Soares é obstinado, a pedagogia do controle não o aprisionava, é um sujeito determinado, resistente, que não se curva a ela.

É oportuno lembrar que nem todas as crianças reagem com essa altivez. Emmanuely (4 anos) gostava de conversar comigo quando voltava do banheiro, mas quando a monitora vinha buscá-la, bastava dizer: “Emanuely!” Ela ia ao seu encontro imediatamente, deixava-me falando sozinha, parecia temer as possíveis consequências de não obedecê-la. Por que isso acontecia? Situações como esta são modeladoras de comportamentos, deixam marcas nas subjetividades infantis. Numa dessas conversas perguntei: “você gosta de sua monitora?” respondeu: “não muito, ela não deixa a gente fazer nada!

Não podemos naturalizar comportamentos dessa natureza. E se situações como estas fossem conversadas e discutidas coletivamente à luz da teoria dentro da própria instituição? Não com o objetivo de apontar dedo, mas fortalecer fazeres mais éticos ao estar com as crianças.

As formações continuadas são generalistas, não atendem demandas específicas de dadas realidades, cabe às instituições realizar não apenas o planejamento, mas documentar sua prática e, assim, problematizá-la, tentando construir juntos caminhos mais assertivos.

A verdade é que tal como a realidade está posta, não é fácil encontrar esse tempo. A prefeitura de João Pessoa, em gestão anterior a 2022, determinou que as supervisoras passariam a acompanhar mais de uma unidade educativa, deliberação esta mantida na gestão atual (2024). Quais as consequências práticas advindas dessa decisão? Muitas, entre elas, a de está em vários lugares e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum, afinal como acompanhar e desenvolver um bom trabalho pedagógico diante deste panorama exaustivo, cheio de ausências?

A ótica neoliberal de fazer mais com menos, quase sempre, é perversa. Neste caso, prioriza a diminuição dos investimentos, em detrimento da qualidade do trabalho a ser desenvolvido por esses profissionais. Por que temos tantos profissionais contratados na prefeitura, o que está sendo priorizado? No CMEI pesquisado, dos trinta e dois funcionários existentes, apenas um é efetivo, os demais são contratados. A quem esse contexto beneficia? Que interesses estão subjacentes na manutenção deste fato? Arrisco dizer que apenas as barbáries egoístas do capitalismo e a perpetuação de currais eleitorais que em nada contribuem para o fortalecimento da educação pública, laica e de qualidade.

No campo social, há muitas contradições entre o discurso e a prática. Ainda assim, defendemos a ideia que os profissionais que trabalham diretamente com as crianças nas unidades educativas - professoras, monitoras e cuidadoras - obrigatoriamente deveriam ter formação superior específica. Todas exercem influência sobre as crianças, portanto, precisam ter conhecimento das implicações de suas ações. Claro que não estamos falando de garantias entre ambos - teoria e prática - mas conhecer aumenta as responsabilidades sobre as condutas adotadas cotidianamente.

A experiência, no campo, é muito impactante, diria transformadora. A gente chega de uma forma e sai de outra. O olhar de estranhamento nos ajuda a enxergar sob outros pontos de vista, no meu caso, do ponto de vista das crianças. Que exercício difícil, intenso, muitas vezes, doloroso. Percebi que o que as educadoras faziam: apressar as crianças para comer, pedir silêncio durante as refeições, fazer tarefas artificializadas, rodas de conversa em que não existiam conversas e tantas outras vivências eu também já tinha feito, em alguma medida, como professora. Práticas, muitas vezes naturalizadas, recorrentes e que nos distanciam de uma educação mais participativa e democrática.

Ao me colocar no lugar das crianças, percebi o quanto somos desrespeitosos às vezes ou muitas vezes, na rotina institucional, mais que isso, o quanto empobrecemos a educação

infantil quando desprezamos a prática dialógica, não permitindo que as crianças exponham seus pontos de vistas, narrem suas experiências, decidam conosco percursos investigativos. Pensem comigo, na revolução que seria ouvir as crianças e realmente considerar suas vozes¹⁷. O cotidiano institucional seria muito mais dinâmico e desafiador para nós e, também, para as crianças. Todos seriam estimulados a crescer numa perspectiva cidadã em que a voz dos adultos, não subjugaria às vozes das crianças, mas com alteridade as consideravam.

A Pedagogia malaguzziana fez esse percurso e se tornou uma referência mundial em educação infantil. Transformou a cidade de Reggio Emilia, na Itália, ao sustentar que as crianças são sujeitos históricos e de direito. Podemos observar, que as decisões tomadas, nas instituições educativas, impactam profundamente a sociedade. Será que nós, professores, temos consciência da influência do nosso trabalho? Já pararam para analisar a quantidade de tempo que as crianças passam conosco? Percebam, somos professores, arquitetos de mentes e corações, está cômico desta verdade nos constrange a não realizar uma educação insípida, repetitiva e desprovida de significado. Devemos examinar nossas ações e responder: que tipo de sujeito estou ajudando a formar? O que posso e devo mudar na minha práxis que contribua para desemparedar as crianças, visibilizar suas vozes e compreender suas necessidades?

Tentamos fazer esse exercício, durante a pesquisa, fomos caminhando a partir do que as crianças sinalizaram, por essa razão, tivemos de mudar a metodologia pelo menos três vezes. Inicialmente, conversava apenas com uma criança, no máximo duas por vez, até que comecei a ouvir “eu também quero dizer, eu também quero dizer”. Sendo assim, resolvi acolher essas vozes e ir ao encontro delas no parque, o lugar mais livre de interferência dos adultos para conversar com todas que me procurassem, e das 183 crianças do CMEI, 42 crianças apresentaram ideias, fizeram observações, deram sugestões para o CMEI, porém devido à impossibilidade dos responsáveis virem à escola, autorizar/assinar o TCLE, fiquei com 29 participações, número que considero satisfatório para atingir os objetivos propostos preliminarmente.

No parque, as sugestões para o CMEI cresceram expressivamente, porém em um dado momento, começaram a se repetir, as crianças sinalizaram um novo percurso, demonstraram outras ambições: queria ver meu telefone (Glória ao ver a foto na tela do meu celular perguntou: é você? Olhou para mim e disse: “tá mais velha! Você ainda tem essa roupa, esse sapato e esse óculos? Por que não vem com eles?)) saber como fazia as anotações no computador, tirar fotos com eles, saber se eu também tinha professora, queriam estreitar laços. Passei a fazer registros

¹⁷ Vozes no sentido malaguzziano, ouvir suas cem linguagens.

no diário mais focados nas interrelações estabelecidas entre adultos-crianças, crianças-crianças, tentando enxergar o protagonismo e a escuta ou a negação de ambos.

À medida que o tempo passava, as crianças iam compreendendo a minha presença, fui deixando de ser “tia” para ser somente “Vitórias”, uma pessoa interessada em está com elas, ouvi-las. Quando queria registrar algo que julgavam importante diziam: “anota aí” (era para eu escrever no computador). Certa dia, chegou perto de mim uma criança de 2 anos e perguntou: cadê sua salada? Na quinta anterior, ela me viu comendo salada de frutas. Respondi: “hoje não trouxe”. Perguntei se ele gostava de salada e ele disse que não. “só gosto da que minha mãe faz”. As crianças são observadoras, sensíveis, perspicazes. Veja a potência dessas crianças, estamos falando de crianças de 2 a 4 anos e onze meses, as atitudes não deixam dúvidas sobre a coerência e robustez das suas ações.

A pesquisa tem seus entraves, desconfortos. O clima, muitas vezes, ficou pesado, pouco acessível, em muitos momentos, senti-me uma intrusa, invadindo o espaço alheio. Talvez, porque, em alguma medida, foi exatamente isso que aconteceu. Realizar uma pesquisa de campo num mestrado é muito desafiador, afinal são apenas dois anos para cumprir todas as atividades obrigatórias dentro e fora da academia. O campo requer tempo, tempo para conquistar a confiança das pessoas, no meu caso de adultos e crianças. Acredito que a maioria dos entraves que tive com os adultos, foram devido ao pouco tempo disponível para realizar a pesquisa empírica.

E os adultos, como reagiram a presença de uma pesquisadora? As professoras sempre solícitas, exceto uma que parecia muito desconfortável com a minha estada. Saí do campo sem entender o porquê de a minha presença incomodá-la tanto! Se eu chegasse, pouco tempo ela levava as criança para sala de referência, se “puxasse” conversa, ela era monossilábica, se quisesse fotografar logo perguntava: “a diretora autorizou”? As monitoras e as cuidadoras também eram receptivas, porém quando eu fazia alguma pergunta, como: essa é a refeição que está no cardápio? Logo respondia: “você anota até isso!”.

Certa vez, fotografei as educadoras com bolachas numa sacola de plástico entregando para as crianças direto na mão. Por que agiam assim? Economia de serviço para os adultos ao não sujar pratos? E se fossem pessoas que elas tivessem em alta conta, seria servido da mesma forma? Em situações como estas, não podemos ser apáticos, omissos. Fotografar era meu jeito de demonstrar meu descontentamento com aquela cena.

A verdade é que, mesmo me recebendo bem, minha presença era desconfortável, ainda que as palavras nem sempre refletissem esse descontentamento. Num determinado momento da pesquisa, fui à secretária buscar a proposta do CMEI para fazer a caracterização da unidade,

perguntei se tinha uma versão em PDF, a secretária disse que sim, enviou-me por whatsapp. A supervisora ao tomar conhecimento do fato disse que não podia e pediu para apagar o arquivo, reafirmou que disponibilizava a versão física, mas a versão em PDF não podia sair da unidade. Foi uma situação bem desagradável. Acredito que ela percebeu que exagerou, pouco tempo depois, foi onde eu estava trabalhando, de certa forma, mais acessível. Perguntei se podia tirar foto de umas páginas do PPP (quadro de funcionários, quadro dos agrupamentos), ela autorizou.

Fiquei pensando bastante sobre aquelas situações, conjecturando “e se fosse eu, como me sentiria?” Não é muito agradável ter alguém dentro da unidade, procurando saber informações que podem expor alguma vulnerabilidade da unidade. Por outro lado, como fazer pesquisa sem interrogar a realidade? Diante dessas situações, resolvi falar com a diretora, quem sabe ela não poderiam me indicar um melhor caminho, prontamente me atendeu, foi bastante solícita e reiterou que a escola estava aberta a nossa pesquisa, disse que reforçaria o teor da nossa conversa junto a toda equipe. Os efeitos dessa conversa foram positivos, o clima a partir de então, tornou-se mais amistoso. Da minha parte, ouvir os reclames, apontados pelo campo, parei de fotografar, filmar, continuei observando e anotando apenas. Tentei deixar a minha presença o mais suave possível, mas sem perder de vista o objeto de estudo.

Passei a ir a lugares que pudessem agregar elementos axiais para o estudo. Quando as crianças não vinham ao meu encontro no parque, ficava junto às professoras, às monitoras e às cuidadoras, participando das conversas triviais do dia a dia, fazendo algumas perguntas, tentando captar o que sabiam sobre escuta e protagonismo, procurando perceber que imagem de criança as conversas revelavam.

Em linhas gerais, a imagem de criança era flutuante, dúbia, olhemos para as atitudes que revelam esse entendimento. Desde as crianças de 2 anos até as de 4 anos e onze meses, eram estimuladas a comer sozinha, tomar banho, a vestir-se, a organizar seu material pessoal, porém se pentear e se perfumar não era permitido, por que? A mesma capacidade não era considerada na hora participar das decisões dentro do CMEI: horário de banho, parque, sono, alimentação, uso dos brinquedos, ida ao banheiro, planejamento, chegada e saída dos pais, arrumação das salas, essa era uma prerrogativa exclusiva dos adultos, cabia às crianças obedecer, sem nada questionar. Percebiam, mais uma vez, que a hipótese inicial sustentada por mim, ao afirmar que o protagonismo das crianças, assim como a escuta infantil, ainda não ocupam a centralidade na maioria das práticas pedagógicas se confirma. A prática autoritária privava as crianças de uma oportunidade formativa valiosa, que poderia promover o fortalecimento de sua autonomia e emancipação.

Enfim, baseado em fatos como esses, afirmamos que a escuta, assim como o

protagonismo das crianças não eram considerados dentro do CMEI. Esse conteúdo ainda não ocupava centralidade na rotina institucional. Esta afirmação também está estampada nas respostas expressas pela equipe nos questionários aplicados, durante a pesquisa, (mais detalhes ver o capítulo 2, p.22 e 23).

A voz que prevalece no CMEI é a do adulto, o sujeito-criança é quase sempre emparedado e suas cem linguagens invisibilizadas e ignoradas. As relações adulto-criança são, na maioria das vezes, de superioridade. Não se pergunta o que a criança quer ou mesmo o que ela acha ou sente. Raras foram as vezes que, no almoço, vi professoras e monitoras preocupadas em fazer as adequações alimentares segundo as solicitações e preferências das crianças, o que ouvia quase era: “Coma! É bom!” e a criança não comia e voltava para sala sem se alimentar. A afirmação “É bom!” era verdadeira e necessária, o que discuto é a forma de lidar com essa negativa da criança. Quais condutas seriam mais assertivas? Será que a resposta seria a mesma se houvesse uma relação de alteridade e respeito?

As crianças quase sempre eram desconsideradas nas suas solicitações: se estivessem assistindo TV e uma delas quisesse pegar livros ou brinquedo não podia. Se a porta da sala estivesse aberta e desejasse sair, brincar no pátio interno (cheio de grades, sem risco de sair da CMEI sem ser visto), não podia. Mesmo tendo muitos conjuntos de legos para cada sala, as peças distribuídas eram resumidas, se pedissem mais peças geralmente ouvia: “tá bom, vá brincar!” Poucas foram as vezes que vi adultos interessados em ouvir as crianças.

O CMEI pesquisado tinha bastante espaço físico na área externa, brinquedos e equipamentos: bonecas, carrinhos, livros, muitos lápis coloridos, lousa digital, legos, quadro mágico, fantoches, entre outros que poderiam enriquecer e dinamizar o cotidiano institucional, porém o planejamento parecia desconsiderar esse arsenal. Na minha opinião, os equipamentos e artefatos estão sendo subutilizados, seu préstimo está ancorado numa pedagogia que estimula a repetição e a subserviência das crianças. O que constatamos foi que, toda vez que as crianças iam pegar algum brinquedo, livro (sem está dentro do planejamento), elas ouviam por parte dos professores e funcionários: “não mexa!” “sai daí!” “não tá na hora”.

As crianças sugeriram muitos desses artefatos para o CMEI das crianças, certamente, porque eles não faziam parte da sua rotina (a não ser da rotina dos “fujões e desobedientes”), embora estivessem ali diariamente. Por que os adultos limitavam tanto o uso desses recursos, será que por medo de faltar, por isso economizam? Ou será que se habituaram a viver a escassez mesmo em tempos de abundância?

Fiquei pensando, que autonomia essas crianças estavam desenvolvendo? De que adianta tanto recursos pedagógicos se as crianças não têm acesso, exceto em situações pontuais,

estabelecidas pelos adultos? Por que não organizamos os espaços de modo que as crianças possam agir com autonomia? Quais são os nossos medos e inseguranças?

Em face do exposto, concluímos que na instituição pesquisada o protagonismo e a escuta infantil não ocupam centralidade no processo educativo, na maioria das vezes as vozes das crianças são silenciadas. Quem está no centro do planejamento e da rotina pedagógica são os adultos. As crianças não desfrutam de nenhum poder de decisão, a elas cabe obedecer e se enquadrar nas regras estabelecidas.

No que tange às limitações da pesquisa, quero elencar alguns pontos referentes ao tempo que, ao meu ver, merecem ser reportados e devidamente observados pelos pesquisadores. O pouco tempo disponível trouxe impeditivos quanto à maturação das informações e conquista do campo, o ideal teria sido passar pelo menos um mês, apenas conversando, familiarizando-me com os sujeitos participantes, com espaço físico, atentando para a dinâmica de funcionamento da unidade, dessa forma a minha presença teria sido mais amena, mais natural. Além disso, não tivemos como revisitar proficuamente a realidade a fim de confirmar de diferentes maneiras os dados levantados, tornando-os ainda mais fidedignos, portanto, muito mais precisos e confiáveis. Sugere-se, portanto, um planejamento bastante rigoroso com relação à pesquisa empírica, com uma entrada no campo já no segundo semestre, logo após os trâmites no Comitê de Ética em Pesquisa, dessa forma, o tempo disponível será mais adequado.

Mesmo que meu tempo em campo tenha sido curto, um mês e meio aproximadamente, ainda assim, como pesquisadora iniciante, o campo me trouxe lições muito potentes. Tirou-me do lugar seguro e confortável, encheu-me de dúvidas e novos desafios, ou seja, existiam muito mais perguntas do que respostas, atividades bem próprias da pesquisadora que desejava me constituir.

Sempre que estou diante de uma criança me interrogo, minhas atitudes manifestam alteridade ou superioridade? Não se trata de estimular a ditadura das crianças, sou contra, mas quero honrar a cidadania desses sujeitos, quero lutar para que ela seja uma realidade.

Mesmo tendo suas vozes ignoradas, as crianças não desistiram. Diuturnamente, tinha “fujões” pelo pátio, muitas crianças resistiram corajosamente à pedagogia do controle, não sendo esta suficiente para impedir sua autoria, capaz de convertê-las em sujeitos dóceis e submissos. Ainda bem.

Desejo veementemente que os resultados, aqui apresentados, possam servir de *insights* para muitos colegas, que como eu, militam em favor das crianças e suas infâncias. Que as reflexões teóricas tecidas sirva como *upgrade* a nossa forma de fazer educação com e para as crianças, questionando-nos sempre, a educação que promovo emancipa ou silencia as crianças?

Precisamos ter clareza política¹⁸ frente à nossa práxis, mas que isso, precisamos ter atitudes condizentes com o que professamos.

Por fim, anelo que esse trabalho contribua para o fortalecimento de uma educação infantil que se conecte com as cem linguagens das crianças. Uma educação em que as crianças ocupem seu lugar de direito, tendo a oportunidade de viver sua cidadania. Fácil? Não, mas necessário e urgente. Aprendemos a fazer esse novo caminho, no caminho, caminhando com todos os sujeitos do processo. Sem certezas, mas convictos da urgência de construir uma sociedade mais participativa e democrática para todos, inclusive para as crianças.

¹⁸A política a que me refiro se estabelece em um campo de disputa, cheio de discursos diferentes, por vezes conflitantes, ainda assim mantenho a clareza sobre a sociedade que desejo ajudar a construir a partir da minha *práxis*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALBOZ, Vivian. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso et al. O Fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/G33VWr5XX7rpXRFJSCM9myP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2023.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**. Espaço do Currículo, v.4, n.2, p.125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Luciana Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro. Pesquisas com crianças na educação infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 47-72, jan./mar. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNON, Janusz. **Quem Foi Janusz Korczak?**; [tradução Fanny Feffer]. - São Paulo: Perspectiva: Associação Janusz Korczak do Brasil, 2005. - (Elos; dirigida por J. Guinsburg).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência-uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 9-13, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua educação em diferentes contextos**

(NEPIEC/FE/UFG) sobre a 3ª versão da BNCC. Impresso. Goiânia, Goiás, v. 8, 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 223-237, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BONDIOLI, Ana (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil : Encarte 1. Brasília : MEC, SEB, 2006. 31 p. : il.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** – Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.129.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. Cad. de Pesq. São Paulo, n.106, p.117-127, mar. 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é

currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições ASA: Porto/Portugal, 2004, pp. 35-54.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

COAN, Adriana Aparecida. **A prática docente de uma professora da educação infantil e seus desafios**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

COHN, Clarisse. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Campinas: Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

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

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, 2017.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia**. Sujeto de Derechos y Protagonista. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de America Latina y el Caribe - IFEJANT. Lima-Peru. 2006. 496p.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DAL SOTO, Diana Vandrêia. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 753-774, out. 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. **Reunião Anual da ANPED**, v. 28, p. 1-17, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, Adelaide Alves; OLIVEIRA, Ivanilda Dantas; SOARES, Francisco Alex Pereira. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1155-1182, ago./ago., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. 2021.

DIÁRIO DA MANHÃ. **As crianças de Janusz Korczak**. Publicado em 15 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.dm.com.br/cotidiano/2018/10/as-criancas-de-janusz-korczak/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARENZENA, Nalú. A política de fundos e as responsabilidades federativas pela oferta de educação básica. **Fineduca: revista de financiamento da educação**. Porto Alegre, RS. v. 10 (2020), p. 1-19, 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância**: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo. Anhembi, 1961; 2.ed. Petrópolis:Vozes, 1979.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FILGUEIRAS, Elieusa de Sousa Silva. **Estratégias de ensino e o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro anos**: possibilidades a partir de um projeto de leitura desenvolvido em Imperatriz/MA. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 24 maio 2016.

FONSECA, Vitor da. **Educação espacial**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Dezembro 1967, Editor Cortez, Pedagogia do Oprimido São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. Pedagogia da Autonomia, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar no cotidiano da criança**. Rio de Janeiro: Moderna, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo Infantil. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, p. 40-45, 2017.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. P. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira

infância. Porto Alegre: Artmed, cap. 3, p. 95-111, 1999.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb É uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 2021.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Revista Pro--posições**. Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: octaedro-Rosa Sensal, 2009.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte editora, 2019.

JOÃO PESSOA. [Lei nº 14.305 (2021)]. Institui o programa educador social voluntário e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2021/1431/14305/lei-ordinaria-n-14305-2021-institui-o-programa-educador-social-voluntario-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 03 jan. 2024.

KOHAN, Walter Omar.. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância** ALEA. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226 | jul-dez 2015.

KRAMER, Sonia *et al.* **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil** – Campinas, SP. Papirus Editora, 2019.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife, 2018.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação**. Brasília. Liber livros, 2006.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de PósGraduação em Educação, 2019.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. EDUEPB, 2011.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar** – fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 3 ed. 263 páginas. ISBN 978.7242-048-7. Original publicado em 1993, em Santiago, Chile, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1950. p. 362-386.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 6, n. 1, p. 9-20, 2011.

MIGNOT, Ana Crystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida; ANJOS, Cleriston Isidro. **Debates em educação**, Maceió, v. 14. N. Especial. Ano 2022.

MOSS, Peter. Prefácio à edição inglesa. In: FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato / Aldo Fortunati; tradução Ernani Rosa**. – Porto Alegre: Artmed, 2009a.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. Psicologia USP, v. 20, p. 417-436, 2009b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. Portugal, p. 32-33, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In. FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; MONGE, Graciete (Orgs.). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, p.17–34, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Editora Porto, Portugal, p. 70, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de; DIAS, Adelaide Alves. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: processo de construção e concepções norteadoras. **Revista Espaço do**

Currículo, v. 14, n. 1, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica – Campinas-SP. Papirus Editora, 2017.

PINTO, José Marcelino. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://observatorioderemuneraacaodocente.fe.usp.br/Em%20aberto%20o%20fundeb%20na%20perspectiva%20do%20custo%20qualidade.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincahona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e214189, 2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010.

RAAB, Jürgen; TÄNZLER, Dirk. Video hermeneutics. Video analysis: Methodology and methods. **Qualitative audiovisual data analysis in sociology**, p. 85-97, 2006.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e educação infantil II**: Linguagens. Edição. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2014.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C; GARDINI, L; FORMAN, G.. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância** – Porto Alegre: Artmed, 1999. p.113-122.

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

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular?. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico e multidisciplinar. In: ROCHA, E. A. C. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. *et al.* A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, p. 11-46, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação**

infantil. Revista Brasileira de Educação. n. 16 Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução.** Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

RUSSO, Adriana Siqueira. **Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?**. 2020. 142 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SANTIAGOS, José Ricardo; ALVES, Renata. Infancias con las infancias: narrativas de una aproximación entre la filosofía y niños de educación infantil. **Childhood & philosophy**, v. 12, n. 25, p. 567-584, 2016.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, p.72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS, Solange Estanislau dos; ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa?. **Práxis educacional**, v. 13, n. 25, p. 158-175, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2003.

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

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). Estudos da infância. **Educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J. & PRADO, P.D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. ; PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil.** 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 25 jun. 2015.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. **Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil.** 2010. 204 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no Enfoque Emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Rosália Maria Medeiros Torquato da. **O currículo integrador da infância paulistana: desafios e possibilidades**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. **Zero-a-Seis**, v. 11, n. 20, p. 1-10, 2009.

STEFFENS, Carine Rozane; SILVA, Jacqueline Silva da. O protagonismo e o planejamento diário de professores da educação infantil/The protagonism and the daily planning of teachers of child education. **Cadernos CIMEAC**, v. 9, n. 2, p. 204-221, 2019.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: Agora Chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**. Comitê Português para a UNICEF. Edição revista em 2019. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação infantil**: princípios, abordagem e sustentação. 2021. 206 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

VASCONCELOS, Heber Macel Tenório; MAKNAMARA, Marlécio. **Escrito em arquitetura e educação: ensino de desenho, didática de projeto, espaço escolar, cultura**. João Pessoa: Ideia, 2023.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução: Thais Helena Bonini. Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1979.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak**: mestre e mártir. Trad. Bluma Paves. São Paulo:

Summus Editorial, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Folha de rosto



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: ESCRE(VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que elas nos dizem sobre suas escolas			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES			
6. CPF: 570.401.254-04		7. Endereço (Rua, n.º): IRENALDO DE ALBUQUERQUE CHAVES AEROCULUBE BLOCO E JOAO PESSOA PARAIBA 58036460	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83988207981	10. Outro Telefone:	11. Email: VITORIADR2009@HOTMAIL.COM
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>28</u> / <u>03</u> / <u>2023</u> <u>Maria das Vitorias D. Rodrigues</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal da Paraíba		13. CNPJ:	
14. Unidade/Órgão: CENTRO DE EDUCAÇÃO			
15. Telefone: (83) 3216-7444		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Adriana Valéria Santos Diniz</u> CPF: <u>552.493.964-53</u> Cargo/Função: <u>Diretora do Centro de Educação</u> Data: <u>28</u> / <u>03</u> / <u>2023</u> <u>Adriana Valéria Santos Diniz</u> Diretora do CE SIAPE 1792396 Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE II – Certidão de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

Certificamos, para os devidos fins, que foi Aprovado “AD REFERENDUM” do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Projeto de Pesquisa da mestranda Maria das Vitórias Dantas Rodrigues matrícula 20221006390, intitulado “ESCRE(VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que elas nos dizem sobre suas escolas”, a ser encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

João Pessoa, 17 de março de 2023

A handwritten signature in black ink, enclosed in an oval.

Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Coordenador do PPGE/CE/UFPB
Matrícula 1225094

APÊNDICE III – Carta de Anuência¹⁹**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURA**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES, para realizar no CMEI a pesquisa acadêmica necessária ao seu projeto a nível de Mestrado, intitulado: “ESCRE (VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O que elas nos dizem sobre suas escolas”. O projeto tem como objetivo geral: Investigar como as crianças representam a instituição de Educação Infantil em que estão matriculadas. Os objetivos específicos: Identificar as opiniões, pensamentos, valores, crenças, preferências das crianças sobre as instituições pesquisadas; Elencar suas proposições para as escolas de educação infantil; Discutir, com as crianças, sobre sua participação na escola. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 21 de março de 2023.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

¹⁹Suprimimos o nome do CMEI, neste documento, para garantir seu anonimato, conforme informado na metodologia desta pesquisa.

APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada/o _____,

Esta pesquisa é sobre ESCRE(VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que elas nos dizem sobre suas escolas e está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. A Dra. Adelaide Alves Dias. Seu objetivo principal é investigar como as crianças representam a instituição de educação infantil em que estão matriculadas. Os objetivos específicos são: identificar as opiniões, pensamentos, valores, crenças, preferências das crianças sobre as instituições pesquisadas; elencar suas recomendações para as escolas de educação infantil; discutir, com as crianças, sobre sua participação na escola. A finalidade deste trabalho é repensar o dia a dia das escolas infantis, a partir das falas ou formas de comunicação das crianças. Como benefício, esta pesquisa promove a escuta respeitosa do seu filho(a), favorecendo momentos de reflexividade para ele(a) e para nós, sobre esse espaço onde ele(a) passa grande parte do seu tempo. Fará provocações à sociedade para repensar suas concepções de crianças e infâncias, reclamando por mais respeito às crianças nas ações cotidianas, dando maior visibilidade às vozes das crianças bem pequenas.

Assumimos também o compromisso de voltar à escola Arco-Íris para apresentar ao seu filho(a) o estudo que juntos - pesquisadora e crianças - realizamos a fim de oportunizar sua apreciação, avaliação e possíveis observações dele(a) ao trabalho. Esse processo acontecerá antes da apresentação e divulgação dos resultados dessa pesquisa na universidade ou qualquer outro ambiente.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de nos permitir observar e registrar (escrita, desenhos feitos pelas crianças, registros fotográficos e vídeos) o dia a dia do seu filho(a) durante a permanência no Centro Municipal de Educação Infantil Arco-Íris, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Detalhe importante: por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde de seu filho. Durante a pesquisa, a presença da pesquisadora pode causar um certo incômodo (constrangimento), já que não faz parte do Arco-Íris, e, para que isso seja evitado, antes de iniciar o trabalho, iremos explicar detalhadamente as crianças participantes do estudo, os motivos da nossa presença, a partir de então, dando a elas livre escolha de participar ou não da pesquisa. Mesmo que você, o responsável legal pela criança, tenha autorizado a sua participação, se a criança manifestar o desejo de NÃO COLABORAR, respeitaremos a vontade da criança.

Esclarecemos que sua adesão/autorização ao estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestrandia. Caso

decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir deste, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. A pesquisadora responsável estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES

Telefone: (83) 98820 7981 E-mail: vitoriadr2009@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
(83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE V – Declaração de Assentimento

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É:

A/O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA:

ELA(E) JÁ DISSE QUE POSSO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE **ESCRE (VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**; o que elas nos dizem sobre suas escolas SE EU DESEJAR. EU OUVIR AS EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA MARIA DAS VITÓRIAS DANTAS RODRIGUES, ENTENDI AS COISAS BOAS E RUINS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM. AFIRMO QUE PREENCHI ESSE DOCUMENTO COM A AJUDA DA MINHA FAMÍLIA.

MINHA DECISÃO: SOU SUJEITO DE DIREITO E ESCOLHO PARTICIPAR DESSA PESQUISA.

JOÃO PESSOA, ____ de ____ de 2023.

POLEGAR DIREITO
Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável



ANEXOS

ANEXO I – Aprovação Conselho de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCRE(VIVÊNCIAS) DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O que elas nos dizem sobre suas escolas

Pesquisador: MARIA DAS VITORIAS DANTAS

RODRIGUES Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68504923.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.174.606

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para Mestrado em Educação, cuja finalidade “é repensar o dia a dia das escolas infantis, a partir das falas ou formas de comunicação das crianças”. O principal objetivo é “investigar como as crianças representam a instituição de educação infantil em que estão matriculadas”. A pesquisa será feita com crianças na escola Arco-Íris **Objetivo da Pesquisa:**

“Os objetivos específicos são: identificar as opiniões, pensamentos, valores, crenças, preferências das crianças sobre as instituições pesquisadas; elencar suas recomendações para as escolas de educação infantil; discutir, com as crianças, sobre sua participação na escola”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta TCLE em linguagem acessível, descrevendo a pesquisa em termos de riscos e benefícios. Possíveis riscos e benefícios são estimados quanto à realização das entrevistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, apresenta no projeto os principais elementos necessários ao seu desenvolvimento.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

A opção pela etnografia é promissora, tendo em vista o desejo de reconhecer nas crianças a potência das suas inúmeras linguagens e formas de comunicação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não propõe dispensa do TCLE.

Além do projeto e do TCLE, traz instrumentos para coleta de dados, orçamento, cronograma, declaração/anuência da instituição. No TCLE, há menção quanto a aspectos de confidencialidade, voluntariedade, desistência a qualquer momento e nem dispensa de pagamento para a realização da pesquisa. O TCLE traz ao fim contatos da pesquisadora e do CEP/UFPB. Quanto aos benefícios expostos no TCLE, a segunda versão traz detalhamento sobre cuidados éticos da pesquisa quanto a formas de devolução aos participantes e divulgação dos resultados obtidos.

Recomendações:

Desenvolver a pesquisa imediatamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A carta endereçada ao CEP e o novo TCLE atendem, com muita competência, ao que foi outrora solicitado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103197.pdf	05/06/2023 14:23:30		Aceito
Outros	cartacomiteetica.pdf	05/06/2023 14:20:58	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tclemodificado.pdf	05/06/2023 14:19:30	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito

Ausência				
Projeto Detalhado / Brochura	projetomodificado.pdf	05/06/2023 14:18:14	MARIA DAS VITORIAS DANTAS	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 6.174.606

Investigador	projetomodificado.pdf	05/06/2023 14:18:14	RODRIGUES	Aceito
Outros	instrumentosparacoletadedados.pdf	03/04/2023 14:53:00	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/04/2023 14:50:10	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	03/04/2023 14:49:30	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanunciainstituicaopesquisada.pdf	03/04/2023 14:48:15	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
Outros	certidaodeanunciappge.pdf	03/04/2023 14:43:06	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/04/2023 14:29:58	MARIA DAS VITORIAS DANTAS RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 11 de Julho de 2023

Assinado por:**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**