



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Rita de Cássia Santos Silva

**ACHADOUROS DE INFÂNCIAS: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCUTA E OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS**

BRASÍLIA

2020



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Rita de Cássia Santos Silva

**ACHADOUROS DE INFÂNCIAS: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCUTA E OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz.

BRASÍLIA

2020

Rita de Cássia Santos Silva

**ACHADOUROS DE INFÂNCIAS: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE
ESCUTA E OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS**

Aprovado em: ____/____/2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz- Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Alia Maria Barrios González
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

BRASÍLIA

2020

Dedico este trabalho às crianças que me permitiram conviver com elas durante
minha experiência de estágio e que tanto compartilharam comigo.

AGRADECIMENTOS

À minha irmã Cinthia, que sempre foi e é minha grande incentivadora.

Ao meu pai, que nunca mediu esforços para que eu me dedicasse de forma tranquila aos estudos.

À minha tia Verônica, que me acolheu e dedicou cuidados para mim do início ao fim do curso.

À professora Silmara Munhoz, que me ajudou a construir um trabalho extremamente significativo para mim e que será sempre um exemplo de docente com toda sua sensibilidade e capacidade de acolher.

À professora Fernanda Cavaton, que me apresentou, despertou interesse e admiração pela Educação Infantil.

A todas as professoras e todos os professores que contribuíram para minha formação.

“Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”

(Manoel de Barros)

RESUMO

Este trabalho foi feito com o intuito de aprofundar as contribuições que a reflexão sobre uma experiência de estágio pode trazer para a formação docente. Dentro dessa proposta, buscou-se analisar as possibilidades e dificuldades que as crianças encontram para se expressarem em diferentes situações, em uma instituição de Educação Infantil. As análises foram realizadas partindo da ideia de que as concepções acerca da infância permeiam e orientam as posturas que os adultos adotam com as crianças. Para isso, discutiram-se situações em que são inibidas e/ou desconsideradas particularidades da infância, como as formas de expressão. Os registros, que compunham o diário de bordo do estágio, possibilitaram analisar interações das crianças entre e si e com outros adultos. Observou-se então que só é possível garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, quando se permite que ela descubra e apresente sua singularidade, para que demonstre sua potencialidade e conquiste autonomia.

Palavras-Chave: Concepção de infância. Educação Infantil. Experiência e Formação.

ABSTRACT

This work was conducted in order to probe the contributions that a reflection on an internship experience can bring to teacher's education. Within this proposition, we sought to analyze the possibilities and difficulties that children find when expressing themselves in different situations, in a Early Childhood Education institution. The analyses were made based on the idea that the conceptions about childhood permeate and guide the postures adopt by adults towards children. For this purpose, relations that inhibit and discredit childhood particularities, such as forms of expression, were discussed. The daily logs, which were part of the internship's document records, made it possible to analyze children's interactions between themselves and with other adults. It was then observed that the only way to guarantee the children's learning and development rights, is by allowing them to discover and present their uniquenesses, demonstrating their potential and conquering autonomy.

Keywords: Childhood conception. Child education. Experience and Formation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL.....	12
1. INFÂNCIAS: CONCEITOS, RELAÇÕES E POSTURAS.....	15
2. OBJETIVOS	25
3. METODOLOGIA.....	26
4. ACHADOUROS	29
4.1 Escutando com todos os sentidos	29
4.2 Autonomia em construção.....	31
4.3 Observando a capacidade de auto-organização das crianças.....	32
4.4 Oferecendo espaço para a solução de conflitos	33
4.5 Enxergando cada criança em suas singularidades.....	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

APRESENTAÇÃO

Na minha experiência de estágio obrigatório percebi que na relação que estabeleci com as crianças me tornei referência para elas em muitos momentos. Se, na maioria das circunstâncias, essa confiança é depositada fundamentalmente na figura do(a) professor(a), me instigava que eu, no papel de estagiária, fosse o principal ponto de apoio das crianças. Então minha busca aqui é de tentar compreender, neste momento pós-estágio, essa indagação que se faz tão importante, tendo em vista que a Educação Infantil é atravessada por questões que fazem parte do processo de constituição do sujeito criança.

Volto aos meus registros, não mais como estagiária, mas no lugar de sujeito que viveu uma experiência. Agora faço o exercício de compreender, a partir dos conhecimentos teóricos apropriados ao longo do curso, o que nos aproximava, o que havia em nossa relação para que fosse esta e não outra. As situações registradas durante o estágio me permitiram identificar momentos em que as crianças foram coibidas ou incentivadas a se posicionarem como sujeitos e discutir esses momentos, considerando as especificidades de cada criança, para então discutir essas relações que possibilitam ou não que a criança se expresse de modo autêntico, que exerça o protagonismo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Percebi as diferentes concepções de infância, criança e educação que permeavam as relações com os outros adultos neste espaço e fora deles. O adulto mais presente para as crianças, durante a permanência na instituição, era sem dúvida o professor. Este, especificamente, mantinha uma relação com as crianças sustentada em ameaças, punições e uma constante preocupação em prepará-las para o ensino fundamental, antecipando atividades de forma metódica. Assim, o observado e vivenciado com as crianças foram situações de medo e angústia constantes. Neste contexto, fui percebendo que eu era o outro a quem as crianças recorriam, para auxiliá-las nas situações de conflitos e incertezas, em busca de maior harmonia.

Por estar também submetida a estas situações, experimentei emoções negativas, o que me ajudou a perceber que muitas crianças também as sentiam, mas que nem sempre possuíam recursos para expressar isso. Às vezes não havia espaço ou havia repressão, impedimento. As crianças passam grande parte de seus dias naquele ambiente educativo, todos os envolvidos no contexto adquirem uma importância enorme em suas vidas, todos se afetam e são afetados

de muitas formas. Então busquei, com o mesmo medo e angústia, adotar uma postura com as crianças que gerasse entre nós uma relação de confiança e de apoio, compreendendo-as como crianças que eram no momento presente e não visando o que seriam futuramente. Concentrei-me em estar com elas e escutá-las para lidarmos com as situações, sem focar nos acontecimentos passados ou nos que ainda viriam.

Consegui perceber que através do corpo e dos gestos eram feitos muitos pedidos e demonstradas muitas emoções, então tentava sempre explorar isso fazendo perguntas ou sugestões. Reconheço que estava em uma posição de privilégio: a de estagiária que podia observar muitas situações sem as protagonizar. Embora para mim, como futura professora, esteja evidente a diferença do(a) estagiário(a) e professor(a) no cotidiano com as crianças, penso que exista algo mais que permeie as relações com as crianças, que é como de fato as vemos e se as entendemos enquanto sujeitos de direitos.

Quero destacar que o professor em questão era temporário e eu conhecia pouco de sua trajetória de formação e profissional. Mas observar sua atuação junto às crianças me fez ficar mais atenta ainda ao processo de formação inicial e continuada dos professores, à minha própria formação. Este é um dos motivos para resgatar essa experiência para a produção do meu trabalho de conclusão de curso, senti a necessidade de aproveitar ainda mais essa experiência de estágio, reservando mais tempo e cuidado em sua compreensão.

Assim o tema se colocou para mim como uma necessidade mais do que como um interesse, apesar de ser também. Enxergar a criança como protagonista, valorizar suas formas de ser e estar no mundo e em suas interações se mostrou como condição indispensável para compreendê-las, verdadeiramente, como sujeito de direitos.

As experiências passadas no estágio, acompanhada de supervisões e estudos acerca da criança, foram ricas e desafiadoras para a minha formação. Elas despertaram em mim a necessidade de continuar esse processo. Dessa forma, perpasso aqui por concepções que propõem abertura ao que a infância pode nos ensinar, aos caminhos de incerteza, coragem e potência que cada criança traz consigo, para me auxiliarem nesse movimento de aprofundamento das situações vividas em estágio e de “caça dos achadouros da infância”.

MEMORIAL

A experiência de estágio me despertou diversas emoções; fez-me relembrar sentimentos da infância e ressignificar muitas situações. Em vários momentos me encontrei com a criança que fui: recordei diálogos, frustrações, inseguranças, senti vontade de chorar e de ser acolhida. Acima de tudo, percebi que em partes ainda sou essa criança.

Nasci em fevereiro de 1998 e tenho três irmãos mais velhos. Meu pai estava sempre trabalhando e minha mãe se desdobrava para dar conta de quatro crianças. Meu irmão e minhas irmãs estavam sempre ocupados com as tarefas da escola, enquanto eu brincava com as suas mochilas de rodinhas pela casa e sonhava com o momento em que seria grande o suficiente para ter a minha também.

Aos quatro anos entrei para a Escola Municipal de Educação Infantil Padre Manuel da Nóbrega, em São Bernardo do Campo. Tenho poucas lembranças desse período, mas entre elas há uma que me marcou muito. Um dia, ainda no primeiro ano de pré-escola, cheguei em casa com febre, com dor de garganta e sem fome. Após fazer algumas perguntas, minha mãe descobriu que eram sintomas de tristeza, porque minha professora deixaria a turma para se tornar diretora em outra escola. Quando eu soube, quis chorar, mas segurei tudo aquilo que sentia, que acabou se manifestando de outra forma.

Não me lembro da fisionomia daquela professora, chamada Kelly, mas lembro claramente de sua doçura e que ela estava sempre lendo os meus olhares, já que minha voz pouco se ouvia. Lembro claramente de me sentir acolhida, de me sentir respeitada por ela.

Permaneci ainda dois anos nessa escola, mas me lembro apenas de momentos de cantigas de roda e de algumas brincadeiras;

Aos sete anos me mudei para a Escola Municipal de Educação Básica Jandira Maria Casonato, onde também estudava minha irmã Silvana. Eu era conhecida por quase todos(as) os(as) professores(as) e funcionários(as) como Silvaninha, mesmo quando ela já não estudava mais lá. Completei os anos iniciais do Ensino Fundamental nessa escola. Eu tinha dificuldades para fazer amizades, por ser tão calada e introspectiva. Durante os dois anos que

passei nessa escola tive apenas uma amizade mais próxima, com a Milena que também era tímida, como eu.

Sofri muito quando precisei mudar de escola. Durante algum tempo tive resistência para me adaptar, pensava que assim minha mãe voltaria atrás e me matricularia novamente no Jandira. Depois de algum tempo, fiz algumas poucas amizades e comecei a gostar da escola.

Nos anos finais do Ensino Fundamental mudei para a Escola Estadual Padre Anchieta. Pouca coisa mudou no meu comportamento, continuava sendo muito calada e tendo poucos amigos. Reencontrei uma amiga da pré-escola logo nos meus primeiros dias de aula e ela foi minha maior companheira até que eu entrasse no Ensino Médio.

No Ensino Médio fui para uma escola onde tive professores excelentes, mas também sofri muitas cobranças, como todos os outros alunos. Tínhamos uma preparação para o vestibular, mas também para a vida universitária, então já sentia o peso de apresentar seminários com muitas exigências, de elaborar trabalhos de acordo com as normas da ABNT, entre outros. Durante os três anos convivi com as mesmas pessoas, já que a escola tinha vestibular apenas para ingresso no 1º ano do Ensino Médio. Por ser uma escola pequena, de 120 alunos(as), nós nos tornamos todos(as) muito próximos(as) e até hoje, quase cinco anos depois, esse grupo ainda se reúne com muita frequência.

No final de 2015, decidi que queria fazer Pedagogia na USP ou na UnB. Fui aprovada na UnB, então me mudei para Brasília em 2016. Desde o início do curso, meu interesse maior foi pela Educação Infantil, área que optei para fazer o meu estágio. Esse interesse foi despertado em grande parte por realizar a disciplina Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos e por participar do Programa de Iniciação Científica, onde pude analisar a importância das interações da tríade criança, objeto e professora para o desenvolvimento humano, que resultou no artigo intitulado Educação e cuidado de bebês: hora da alimentação na creche, sob orientação da professora Fernanda Cavaton e ainda não publicado.

Durante o estágio relembrei fortemente da minha própria experiência quando criança na Educação Infantil, o que fez com que me sentisse muito próxima e semelhante às crianças. Portanto, revisitar as minhas vivências de estagiária foi uma oportunidade não só de refletir sobre os acontecimentos, mas também de ressignificar episódios da minha infância em que foi submetida às arbitrariedades dos adultos.

1. INFÂNCIAS: CONCEITOS, RELAÇÕES E POSTURAS

A concepção sobre a infância é constituída por marcadores históricos, sociais e culturais, o que nos leva a abandonar a ideia de uma única infância. São infâncias, no plural, geradas em diferentes tempos e espaços e enxergadas através de várias perspectivas, que orientam e demarcam também a educação que é oferecida às crianças.

No século XV, segundo o historiador Philippe Ariès (1981), havia um entendimento predominante de que a criança era uma alma a ser educada, tarefa do professor que utilizava como principais instrumentos a vigilância constante e a aplicação de castigos corporais. A disciplina rigorosa era preocupação central nos colégios.

De acordo com Rosário e Melo (2015), no Brasil esse caráter disciplinante surge no século XVI com a chegada dos padres jesuítas, que foram os primeiros professores do país quando se trata de educação formal. Entre seus objetivos pedagógicos, estava a erradicação dos costumes indígenas, considerados primitivos. O chicote era entregue ao professor como símbolo de sua missão disciplinadora (NEGRÃO, 2000). Então, havia entre os padres e os nativos uma forte e clara relação de dominação, da qual podemos encontrar reminiscências na educação brasileira até os dias atuais.

Na contemporaneidade o discurso é de primazia do desenvolvimento e da aprendizagem que, nos cabe salientar, na Educação Infantil ocorre através de interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). Temos diversas concepções acerca da infância que dão lugar a uma série de metodologias para o professor. Os olhares sobre as práticas educativas se renovam constantemente e a todo instante elas são problematizadas e discutidas. No entanto, resiste ainda a visão do infante como indivíduo incompleto, que virá a ser, assim desconsiderando a amplitude do que ele já é e, conseqüentemente, desrespeitando sua dignidade. A sua constituição enquanto criança é invalidada em virtude da necessidade de se preparar o adulto bem comportado.

Dessa forma, apesar de termos um progresso, de uma visão e prática únicas para discursos que possibilitam o uso de variadas propostas metodológicas no trabalho do professor, a punição ao que se considera indisciplina ainda é um elemento muito presente

na educação, inclusive na das crianças pequenas. Não sendo mais a palmatória permitida, temos à disposição castigos que variam desde a exposição do nome do indisciplinado no quadro até a supressão do tempo de brincadeira da criança, instituindo-se uma disciplina da elegância (FOUCAULT, 2014).

Cabe-nos questionar se essas novas técnicas disciplinares estão a favor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, visando um sujeito autônomo, ou se apenas constituem formas veladas de punição a um sujeito que precisa ser domado. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são elucidativas ao apresentar a brincadeira e a interação entre pares como os eixos norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Dessa forma, os métodos disciplinares apesar de mais sofisticados continuam envolvendo atos humilhantes e retirando direitos. Mesmo que reformulada em suas aplicações, a punição continua trabalhando na contramão da construção da confiança, da autoestima, do respeito e do desenvolvimento emocional e intelectual.

Na Educação Infantil temos elementos dessa subordinação e de cerceamento de liberdades em momentos distintos, como na formação de fila para toda e qualquer atividade, no tempo cronometrado para realização de atividades e na necessidade de que o aluno permaneça sentado, ainda que o movimento corporal não atrapalhe ou o ajude a permanecer concentrado.

Portanto, podemos perceber nas ações do(a) educador(a) seu posicionamento, mesmo que não consciente, em relação à liberdade, seus gestos mais sutis podem indicar vigilância e controle e têm o poder para impossibilitar ou desprezar muitos dos meios de comunicação das crianças. Na verdade, suas ações evidenciam sua concepção em relação às infâncias e ao sujeito criança. Foucault (2014) relata que a disciplina ocorre como um mecanismo de ampliação da eficiência da prática do ensino. Para ele, o controle minucioso das operações do corpo permite a sujeição constante de forças e a introdução de conhecimentos. Ou seja, o aluno que possui domínio de seu corpo receberia mais facilmente as instruções dadas pelo professor. “Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem” (LARROSA, 2019, p. 231). O que, mais uma vez, nos remete à concepção jesuítica de educação.

Dessa forma, a disciplina é um caminho de orientação para a criança em seu processo de conhecimento e apropriação do mundo social e cultural no qual está sendo inserida, quando utilizada em um ambiente de diálogo, respeito e estímulo à autonomia, mas também pode ser um instrumento de repressão:

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que quando olham para uma criança já sabem, de antemão, o que veem e o que têm de fazer com ela. A contraimagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e se sentirem responsáveis diante de sua ordem: debes abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz (LARROSA, 2019, p. 240)

A infância nos traz incertezas, dúvidas e desconfiças, nos mostra que estamos distantes do objetivo prepotente de saber tudo sobre as crianças:

A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.(LARROSA, 2019, p. 230).

Para aprender com as crianças é preciso ouvir mais e observar mais, não para construir certezas, mas para enxergar nelas todas as suas experiências, potencialidades e singularidade. “O adulto tem o dever de ensinar, conduzir as crianças nos caminhos ainda não trilhados por elas, pelo simples fato de, do mundo, elas ainda saberem pouco” (TORRES; CASTRO, 2014, p. 90). É preciso abandonar a ideia de que as crianças são frágeis ou objetos de nosso domínio e nos abrir para a sua complexidade, para o que elas falam e fazem, mas também para o que não falam ou não fazem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) é um marco na definição da criança como sujeito de direitos e, em seu artigo 15, expressa o direito da criança à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento. A execução desses direitos é impossível sem o exercício da escuta e do acolhimento da criança em suas diferentes formas de expressão, o que requer olhares e escutas atentos; respeito aos tempos e espaços e até mesmo aos silêncios:

Olhar para a criança no sentido de percebê-la inclui não só a recepção da linguagem, mas principalmente a compreensão de que a expressão do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas na relação

comunicativa, acompanhada de diversas expressões corporais, gestuais e faciais (RUIZ, 2014).

Os pés que se movem inquietos debaixo das mesas; os olhos que correm todos os cantos, mas não se fixam no professor ou no quadro; as mãos que procuram objetos para explorar; o choro daquele que não consegue verbalizar a insegurança, todas estas são linguagens expressivas legítimas, tão potentes e significativas quanto a fala/palavra. Todavia, são frequentemente entendidas como demonstrações de mau comportamento/indisciplina, porque, como dito anteriormente, resiste a ideia de que seja papel da educação transformar a criança em sujeito totalmente obediente ao adulto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da Educação Básica, sugere exatamente o oposto quando define que na Educação Infantil o corpo deve ganhar centralidade e as atividades devem ser orientadas para sua emancipação e liberdade, não para a submissão (BRASIL, 2017). Portanto, é tarefa do professor criar espaços no ambiente educativo e oferecer suporte para que as expressões infantis possam ser demonstradas e compreendidas em sua plenitude e diversidade, incluindo as manifestações emocionais.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), com o corpo as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos de seu entorno, estabelecendo relações, se expressando, brincando e produzindo conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural.

Em meio às práticas pedagógicas, é essencial a possibilidade de expressão em suas diferentes linguagens. Entretanto, muitas das regras do ambiente educativo tratam de reprimi-las, seja de forma explícita ou implícita, entre elas estão “ser comportado”, “não gritar” e até mesmo “não chorar”.

Todavia, como sujeitos singulares em suas relações, as crianças terão diferentes respostas à essas regras. Algumas delas podem aprender, a partir da reprimenda, que sentimentos e expressões podem ser inadequados e, portanto, devem ser sufocados; que se deve exprimir apenas aquilo que seja conveniente. Outras crianças não acatarão as regras, muitas vezes por sequer as compreenderem, e por isso serão lidas como indisciplinadas.

A educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se

como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2019, p. 15)

Portanto, podemos identificar no autoritarismo uma ineficiência: a incidência constante da “indisciplina” mostra que essas técnicas de controle, usadas exaustivamente e há tanto tempo, geram efeitos pouco significativos, instituindo uma regulação constante do aluno pelo professor, em caminho contrário à conquista da autonomia. Na formação das crianças- e dos indivíduos como um todo- não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação (BUSS-SIMÃO E ROCHA, 2017).

Piaget (1996) define autonomia como a moral resultante de uma educação baseada no respeito mútuo, em que os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. A criança autônoma é capaz de compreender que é necessária uma coordenação entre pares para que se relacionem de forma cooperativa e recíproca. Enquanto a heteronomia repousa sobre o respeito unilateral, ou seja, uma relação de desigualdade em que a criança é aquela que respeita e o adulto é aquele que é respeitado; em que o imposto é aceito pela criança, sem diálogo e tampouco participação racional. Então, ele nos leva a refletir se seria possível transmitir a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia por meio de uma relação hierárquica e de coação.

É consenso que as regras são necessárias e desejadas para a convivência harmoniosa em qualquer grupo e, como tal, devem ser trabalhadas também no contexto escolar. No entanto, elas não podem representar mais um instrumento de repressão, mas ao contrário, devem ser utilizadas para criar um ambiente respeitoso ao despertar o senso de responsabilidade e cooperação nas crianças.

A criação coletiva de combinados é uma prática cada vez mais utilizada para que as regras sejam compreendidas em sua necessidade, e não apenas obedecidas por medo da punição ao seu descumprimento. O professor conduz esse processo orientando as crianças a falarem o que se pode ou não fazer naquele ambiente e há um tratado, um compromisso para o cumprimento desses apontamentos. Segundo Freire (2013, p. 105) uma pedagogia que pretenda promover a autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade.

Como dito anteriormente, as regras e a disciplina podem e devem ser utilizadas para estabelecer limites e constituir um caminho do meio entre permissividade e autoritarismo, desde que respeite os direitos da criança:

Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções. (BRASIL, 1998, p. 15)

A transformação das regras em combinados confere a elas um caráter avançado, de instrumento arbitrário se tornam um apanhado de combinações para as interações, incluem as crianças nos processos de decisão e possibilitam que elas sintam sua significância naquele contexto.

Os combinados constituem apenas uma entre diversas iniciativas promotoras da real disciplina e do respeito à liberdade. Em *Liberdade para Aprender* (1972), Carl Rogers nos traz também como instrumento a criação de espaços para que as crianças se consultem e se auxiliem entre seus pares, como grupos de conselhos. Nesse sentido, Edwards, Gandini e Forman (2016), resgatam que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Mas, para além dessa constatação, Rogers afirma que o professor é o principal recurso quando põe a si próprio, o seu saber e a sua experiência à disposição dos alunos de forma não imposta.

Considerando a importância das relações sociais como condição de existência dos sujeitos (LACASA, 1994), sua exploração na Educação Infantil é consolidada na Base Nacional Comum Curricular em seus cinco campos estruturais, mas ganha primazia no campo “O eu, o outro e nós”, que define o autoconhecimento acerca de sentimentos, desejos e necessidades; a empatia e a cooperação como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês e crianças.

Dispense-se diariamente um tempo significativo no ambiente educativo ordenando à criança que faça silêncio; que se mantenha sentada; que olhe para o quadro; que pare de se mexer, entre tantas outras regras, mas raramente há uma exploração dos sentimentos e necessidades envolvidos nessas inquietações.

Rogers (2009) afirma que em uma sala de aula pode-se escutar milhares de interações sem que se encontre um único exemplo de compreensão claramente comunicada, sensitivamente precisa e empática, mas que quando ela ocorre tem um efeito libertador. Em concordância, Marshall Rosenberg (2006) defende que abrir um espaço constante para o diálogo sobre sentimentos e emoções é capaz de gerar impactos significativos não só no desenvolvimento emocional, mas também no processo de ensino e aprendizagem e na qualidade das relações que as crianças estabelecem dentro e fora da sala de aula.

Um passo basilar é ajudar as crianças a conhecerem algumas das emoções básicas, como por exemplo, raiva, felicidade, cansaço, vergonha, tristeza e medo. A capacidade de perceber e nomear emoções são condições imprescindíveis para a compreensão das emoções do outro. Ao relacionarem-se intimamente com os próprios sentimentos as crianças também se tornam capazes de reconhecê-los em si e no parceiro, gerando empatia. Pela emoção, o indivíduo se encontra em uníssono com qualquer outro em quem se produziram as mesmas reações (RODRIGUEZ, 2009). Elas se sentem suscetíveis às mesmas emoções que o outro sente, portanto podem se colocar em seu lugar e se conectar com aquilo que ele está sentindo e visualizar as ações dos outros a partir de uma perspectiva mais acolhedora.

A comunicação das emoções de forma a não as desprezar ou supervalorizar constitui grande desafio. Neste ponto, a principal responsabilidade do(a) professor(a) é ajudar as crianças a desenvolverem os recursos necessários para entender seus sentimentos tal como são, para constatarem sua importância e para manifestá-los em sua completude, mas sem agredir ou desrespeitar o outro.

Entretanto, as competências para comunicação emocional não precisam, e talvez não possam, ser ensinadas ou instruídas, mas sim motivadas através do exemplo e da vivência do sujeito. Acerca disso, Carl Rogers (1972) afirma que a autenticidade é a postura mais significativa do(a) educador(a):

Atingir a autenticidade é extremamente difícil, sejam quais forem os esforços empregados neste sentido. Não é, com certeza, uma questão de palavras; se alguém se sente inclinado a manifestar um julgamento, a utilização de uma fórmula pronta que dá a impressão que partilha os mesmos sentimentos não se tornará uma grande ajuda. Será uma maneira

a mais de dissimular nossa falta de autenticidade por trás de uma fachada. (p. 114).

Contudo, a autenticidade demanda também experiência:

Aprender a ser verdadeiro, sincero, não pode ocorrer a não ser progressivamente. É necessário, antes de tudo, preparar-se para estar a escuta dos próprios sentimentos, ser capaz de tomar consciência deles. É necessário aceitar o risco de compartilhá-los tais como nós os sentimos no nosso foro interior sem os maquiar através de juízos ou atribuí-los a outrem. (1972, p. 114)

A fala autêntica do(a) educador(a) serve para que ele(a) próprio(a) possa se comunicar de forma a germinar a compreensão empática acerca dos seus sentimentos e atitudes nas relações que estabelece com as crianças, assumindo que também pode cometer erros e identificando as emoções que culminaram neles, por exemplo. Além disso, serve para criar um clima de confiança em que as crianças também partilhem. Se algo o incomoda na dinâmica entre os alunos ele(a) pode expor e tentar encontrar uma solução com o grupo, sem impor uma decisão sua. Rogers (2009) afirma ainda que o(a) professor(a) deve ser congruente, o que implica que seja a pessoa que é e tenha consciência plena das atitudes que assume.

Utilizemos como exemplo o relato de uma problemática bastante recorrente no ambiente educativo, a fala simultânea:

As crianças estavam todas sentadas no tapete, aguardando a chegada do professor. Enquanto isso, as conversas aconteciam em pequenos grupos. O professor chegou e disse que queria saber como havia sido o fim de semana delas, todas começaram a responder ao mesmo tempo. Como solução, o professor disse que só poderia falar quem estivesse com o pino de boliche e o entregou para a criança à sua direita. Entretanto, as ingerências continuaram ocorrendo constantemente.

Na circunstância relatada, ter consciência de seus sentimentos a fim de direcionar suas atitudes, resultaria em o professor buscar a compreensão e empatia das crianças ao dizer que se sentia confuso ouvindo tantas vozes de uma só vez, o que dificultava sua capacidade de escuta verdadeira e de entendimento. As crianças poderiam ter espaço para refletirem sobre como se sentiam na situação e propor soluções, juntos.

Dessa situação poderiam surgir propostas já colocadas pelo professor, mas que talvez não tenham funcionado; propostas não utilizadas, mas que não funcionem para a dinâmica desse grupo; ou até mesmo propostas que o professor não teria imaginado. Ainda

que não se encontrem soluções efetivas, a importância do momento se mantém em razão da oportunidade que o professor propicia às crianças de entenderem que ele também possui necessidades e desejos em relação ao grupo, bem como da interdependência entre todos e, ainda, por ter propiciado a reflexão sobre sentimentos e dividido o poder de decisão. Todas essas questões presentes no processo evidenciam-se muito mais importantes para o desenvolvimento da autonomia e autorregulação da criança, do que para uma solução considerada efetiva.

Espera-se que este movimento de abertura às falas das crianças ajude-as a desenvolverem cada vez mais a verdadeira escuta, para que tentem compreender a experiência do outro, o que motiva cada ação e quais sentimentos, desejos e necessidades estão implicados.

Para além de escutar, é preciso também observar. Edwards, Gandini e Forman (2016) propõem que deixemos também espaço para o nosso aprendizado; observando cuidadosamente o que as crianças fazem seremos capazes de ensinar de forma diferente. Quando as observamos, percebemos que sabemos pouco sobre elas e que não podemos olhá-las de forma abstrata ou generalizada, mas que cada criança traz consigo experiências, sentimentos, relacionamentos e emoções, que estão presentes em cada uma de suas interações.

Para Edgar Morin (2011) a identificação e empatia possibilitam a compreensão humana, que é condição imprescindível para a verdadeira comunicação. Afirmamos então que esta, por sua vez, é imperiosa para os relacionamentos, sejam eles entre adultos, entre crianças ou entre crianças e adultos. Quando ocorre um desentendimento entre duas crianças, por exemplo, comumente exige-se que haja logo um pedido de desculpas sem oportunidade para um entendimento maior sobre a desavença. O grande interesse é que o choro acabe, que a briga se dissipe e a discussão termine.

Logo, os conflitos não são refletidos e solucionados, mas suprimidos, perdendo seu poder de propiciar à criança uma experiência diversa. Se, ao invés dessa supressão, forem oferecidos às crianças espaço e tempo para expor seus sentimentos e para tentar entender as necessidades envolvidas nas suas ações e de seus parceiros, elas estarão mais próximas de compreenderem umas às outras.

O papel de autoridade legítima é representado quando o(a) professor(a) percebe ser fundamental assumir e sustentar um lugar de organização das crianças, de mediadores de conflitos e de acolhedores da expressão infantil se colocando como disponíveis para a criança em sua ação (TORRES; CASTRO, 2014). Portanto, o adulto não é detentor das soluções de todos os conflitos infantis, de todas as verdades e certezas, mas a sua experiência deve estar a serviço da infância:

A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Receber é criar um lugar: abrir um espaço para que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impere em nossa casa. (LARROSA, 2019, p. 235)

Assim a educação infantil é um espaço privilegiado para as crianças descobrirem a si e ao mundo, mas não apenas isso, também é um espaço de destaque para o(a) professor(a) que é convidado(a) e desafiado(a) ao exercício permanente de conhecer o universo infantil. A experiência de enxergar esse universo em toda sua potencialidade e imensidão só é possível quando se admite a criança como sujeito digno de respeito e de direitos, como protagonista capaz e ativa; quando se abre espaço para que ela fale e para que aja, para que cada criança descubra e apresente sua singularidade e grandiosidade. Só assim é que podemos nos encontrar verdadeiramente com as infâncias.

Posto isso, a retomada das situações vividas em meu estágio obrigatório se fez pertinente como instrumento de reflexão das experiências dessa etapa inicial de minha formação.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar, a partir da experiência de estágio obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia, as possibilidades e dificuldades que as crianças encontram para se expressarem em diferentes situações, em uma instituição de Educação Infantil.

Objetivos Específicos:

Identificar, a partir das observações e intervenções realizadas, situações em que as crianças são coibidas ou incentivadas a se posicionarem e se expressarem;

Discutir relações que inibem e/ou desconsideram particularidades da infância;

Analisar situações de interações das crianças entre si e com os outros adultos.

3. METODOLOGIA

A abordagem narrativa se justifica neste trabalho “como dispositivo de pesquisa-formação, instituindo a legitimidade do conhecimento (re) elaborado pela pessoa que ao narrar se forma” (PASSEGGI, 2020, p. 18). Acredita-se no reconhecimento e legitimidade da capacidade humana de fazer uso da reflexividade autobiográfica sobre o que acontece e o que nos acontece. (PASSEGGI, 2020)

Dessa forma, a narrativa é utilizada aqui para intensificar a reflexão acerca de acontecimentos, contribuindo para o processo formativo de quem narra, visto que possibilita um diálogo com suas ações e com a ação de outros sujeitos.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, os momentos de cumprimento de estágio em duas disciplinas denominadas Projetos Individualizados de Prática Docente: Projeto 4.1 e Projeto 4.2 compreendem 240 horas, dessas 180 são na escola das crianças e as demais em orientação e elaboração do relatório das horas vividas em campo. . As experiências observadas e registradas durante a realização da disciplina Projeto 4.2 são objeto da atividade reflexiva que realizo aqui.

Estive na instituição de Educação Infantil em que realizei o projeto 4.2 no período de 09 de setembro a 20 de novembro de 2019, perfazendo um total de, aproximadamente, 100 horas. Essas horas se dividiam em três dias da semana, geralmente segundas, terças e quintas-feiras.

A perspectiva era de realização de um estágio de observação, mas também da prática de uma postura proativa, incluindo a reserva de 30 horas para planejamento e realização de uma ação pedagógica.

O contexto em que se inserem as observações é uma instituição pública que oferece o segmento da Educação Infantil para crianças entre 4 e 5 anos, denominada Jardim de Infância. Encontra-se localizada na região sul do Plano Piloto, na cidade de Brasília (DF). Atende em média 130 crianças de diversas regiões administrativas do Distrito Federal, com predominância do Paranoá, uma região localizada a, aproximadamente, 28 km da instituição. O transporte entre o Paranoá e o Jardim de Infância é realizado em um ônibus da prefeitura da região administrativa, de forma a garantir para essas crianças a vaga em Educação Infantil que não há no local onde moram.

A instituição é composta por 18 professores(as), responsáveis por 9 turmas; 1 monitor; 1 chefe de secretaria; 4 funcionários(as) responsáveis pela limpeza e conservação e 4 vigias.

O espaço físico é composto por quatro salas, com banheiro em cada uma delas; uma sala de recursos; uma pequena biblioteca; uma cozinha; uma cozinha experimental para utilização das crianças; uma secretaria; uma direção com banheiro; uma sala de orientação educacional; uma quadra de futebol; uma piscina; sala de professores com banheiro; um banheiro para os demais funcionários e um refeitório.

O mobiliário das salas das crianças e dos banheiros são em tamanho apropriado para as elas, com exceção do armário utilizado para guardar os materiais dos(as) professores(as) e a porta, que possui um trinco que não é alcançado por elas. Dentro das salas estão expostos na parede um desenho de cada criança com seu nome; imagens representando a rotina diária da turma e um pequeno calendário. Perto do banheiro há um espelho na altura das crianças. Os brinquedos estão organizados em caixas categorizadas no fundo da sala. Do lado das caixas, há uma porta de acesso à varanda localizada de frente para a rua.

No pátio da escola há um pula-pula; um parquinho de madeira; uma quadra de futebol de salão, uma cesta de basquete e uma casinha, que só é aberta com autorização do(a) professor(a). Nas paredes, existem alguns murais para exposição de trabalhos das crianças. Todo o pátio é cercado por arame e rodeado externamente por árvores e prédios.

Não há um espaço exclusivo para as refeições, então elas são feitas no pátio, em um canto próximo da cozinha e também do pula-pula. O mobiliário deste espaço é composto por duas mesas compridas, cada uma delas acompanhadas por dois bancos, também compridos. Durante as refeições, as comidas são expostas ao lado desta mesa, na altura das crianças para que elas se sirvam sozinhas.

A piscina também se localiza no pátio, mas em um lugar restrito, em que as crianças só têm acesso quando acompanhadas do(a) professor(a).

Não há parquinho de areia no interior do Jardim de Infância, no entanto, o parquinho público da superquadra, que se situa na frente da instituição, é utilizado diariamente pelas crianças do Jardim de Infância. Ao seu lado, existem dois bancos em que algumas crianças sentam com seus pais para aguardar o horário de entrada.

O meu estágio foi realizado no período matutino, em que funcionavam quatro turmas: duas do chamado primeiro período, com crianças de 4 anos e duas de segundo

período, com crianças de 5 anos. Apesar de conviver com todas as crianças em diversos momentos, minha atuação se deu principalmente em uma turma de segundo período.

As situações que julguei mais relevantes foram registradas em um diário de campo, que era lido e comentado todas as semanas pela professora da disciplina Projeto 4.2. Posteriormente, havia um compartilhamento e discussão com outras colegas estagiárias sob acompanhamento da professora orientadora do estágio. O diário de campo era um instrumento para que o processo de reflexão fosse feito de forma contínua e sistemática.

Na instituição não participei de nenhuma reunião de professores(as) e coordenadores(as), tampouco me senti realmente acolhida e não desenvolvi um sentimento de pertencimento ao lugar. Pareceu-me que minha atuação era entendida de uma forma restrita, como se a minha presença no ambiente impactasse apenas a minha formação. Dessa forma, todas as situações de dificuldade eram levadas apenas para a orientadora de estágio na universidade.

De todas as interações vividas, as escolhidas para reflexão neste trabalho envolvem 6 crianças, as quais conheceremos por nomes fictícios: André, Lucas, Malu, Vanessa, Igor, Flora e Veridiana. A utilização dos nomes originais foi desejada principalmente em respeito à singularidade de cada criança, entretanto, o pedido de autorização foi impossibilitado em virtude da pandemia do corona vírus, que vivemos desde meados de março de 2020.

Para a reflexão dos acontecimentos que faço aqui, valho-me da concepção de Larrosa (2002) quando afirma que a experiência requer, entre outras coisas, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos e cultivar a arte do encontro. Para isso, foi essencial a utilização da documentação organizada dos processos e resultados das interações como instrumento de reflexão e melhoria da prática como proposto por Malaguzzi (2016). Por fim, ambos apoiaram o movimento de revisitação, reflexão e resgate das situações vividas, dos sentimentos que essas situações provocaram em mim e, ainda mais importante, das contribuições para minha formação.

4. ACHADOUROS

Para alcançar os objetivos estabelecidos, foram selecionadas 5 situações de interações das crianças entre si e com adultos para serem analisadas, identificando possibilidades e dificuldades que as crianças encontraram para se expressarem. Como resultado, identifiquei achadouros de infâncias, momentos de descoberta, de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4.1 Escutando com todos os sentidos

Na hora da alimentação, André pegou quatro biscoitos e colocou todos na boca ao mesmo tempo. Ao ver a cena, o adulto responsável pelas crianças gritou alertando que se ele não os tirasse ficaria 10 minutos na sala enquanto as outras crianças estivessem no pátio brincando. Ele fez um movimento com os ombros e novamente colocou vários biscoitos na boca de uma só vez.

Aproximei-me de André e disse para ele que se fizesse daquele modo não conseguiria mastigar, tampouco sentir o sabor do biscoito. Ele continuou tentando mastigar, mas logo depois me chamou mostrando que estava pegando apenas um biscoito por vez e perguntou se era daquele jeito que deveria fazer.

A alteração do volume da voz e a ameaça tiveram um efeito diferente do esperado e despertaram na criança a necessidade de demonstrar que não se importava; além de repetir a atitude que fora censurada, ela desafiou o adulto mostrando que não seguiria sua regra.

André, possivelmente, nem mesmo sabia que ao fazer aquilo estaria contrariando uma regra das convenções sociais. Cabe-nos lembrar que é objetivo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil o respeito às regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2017). Dessa forma, faz parte das experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas naquele ambiente educativo.

Acompanhando a situação, lembrei-me dos momentos de André no recreio. Muitas vezes ele assumia essa postura desafiadora e competitiva ao interagir com os colegas e, constantemente, estava pedindo minha atenção para que eu visse como ele corria rápido ou como dava belos e altos pulos.

Eu dispunha então de um privilégio que a observação da brincadeira me propiciou, pude lembrar o comportamento dele em um ambiente quase que totalmente livre das orientações dos adultos. Observar as crianças enquanto brincam é uma fonte importante de conhecimento sobre o desenvolvimento dos processos de conhecer o mundo, o outro em interação e a si.

A sua expressão corporal também me deu parte significativa da minha interpretação sobre o acontecimento: o movimento com os ombros, que nos dizia que ele não se importava, vinha acompanhado de uma mudança de olhar ao receber a ameaça, dizendo o contrário: aquilo o afetava. A escuta é ferramenta essencial para o trabalho do adulto com as crianças, por meio da escuta com todos os sentidos podemos perceber a infância e as crianças nas suas relações com o mundo (SILVA; CARVALHO, 2018). Escutar as crianças compreende escutar todas as suas linguagens, inclusive as não verbais.

As observações me fizeram olhar para o André e enxergar a sua complexidade e a sua singularidade, para me colocar naquela interação a partir de uma lógica não impositiva, mas com o mesmo respeito que colocaria numa relação com um adulto. Eu estava enxergando o André que possui um pensamento único e desconhecido para mim, mas que estava também interagindo e se expressando, entregando-nos mensagens a partir de movimentos que extrapolavam a sua fala.

Considerando o que representava a retirada dos momentos de brincadeira para André, tentei fazê-lo mudar de atitude explicando o motivo para não colocar tantos biscoitos de uma única vez na boca. Por fim, ele não só recebeu uma orientação minha, mas também me entregou algo: ele se interessou em me mostrar que havia aprendido. Ele não precisou se afirmar através do confronto, tampouco de ameaças ou competições, mas sim mostrando suas aprendizagens e conquistas.

O ocorrido me mostrou a força da observação como condição essencial para que não estabelecêssemos entre nós um novo enfrentamento. Mesmo com o uso de linguagens tão diversas, pudemos nos entender porque nos colocamos em uma situação de igualdade e respeito recíproco, o que significou também uma aproximação entre nós. Além disso, segundo Barbato e Cavaton (2016), quando enfrentamos as dificuldades de entender o outro e nos fazemos entender em nossas explicações, desencadeamos ações propulsoras do desenvolvimento do outro e nosso.

4.2 Construindo autonomia

As crianças entraram em conflito para subir em uma árvore do parque, todas queriam subir ao mesmo tempo. Lucas sugeriu que fizessem uma fila para cada um subir de uma vez, André respondeu: “Não, que saco, tudo é fila, fila, fila, o tempo todo fila!”.

Neste caso, provavelmente a melhor forma de organização seria a fila, para que não houvesse a necessidade de que cada criança “lutasse” por sua vez. Entretanto, a fila é utilizada exaustivamente no cotidiano dessas crianças, mesmo nos momentos em que é perfeitamente dispensável, como quando vão da sala ao pátio, que são espaços contíguos.

Ela é formada em tantos momentos porque é o melhor jeito para que o adulto visualize e mantenha algum controle sobre todas as crianças, mas essa explicação não é suficiente para convencer sujeitos que estão conhecendo os espaços e sua própria corporeidade; que querem explorar; se expressar e interagir com o outro livremente. Entretanto, isso não anula a sua utilidade em um passeio externo, por exemplo.

Quando estava apenas entre colegas, André teve espaço para colocar sua opinião, sem repressão ou punição, e demonstrou que não obedece a formação de fila de maneira totalmente submissa. Ainda que não as expusesse, ele possuía críticas acerca disso. A manifestação de seu descontentamento poderia se transformar em um combinado, em uma proposta de nova forma de organização.

Nós temos também duas atitudes opostas: a heteronomia de Lucas, em que o dever determina o bem (LA TAILLE; KOHL DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992), ou seja, para ele as regras expressam o que deve ser feito; e a autonomia de André, que se arrisca a questionar o estabelecido e coloca o que acredita que deve ser feito em sobreposição às regras. Aqui ficam expressas as particularidades das duas crianças, que se relacionam de forma diferente com um mesmo fato.

Entretanto, em outros momentos Lucas também apresenta algum nível de autonomia:

Na roda de conversa, enquanto estavam todos sentados no tapete Malu quis contar uma história, sem citar nomes, de quando um colega quebrou uma regra, jogando uma

boneca nela. No mesmo momento Lucas se identificou como personagem dessa história e disse: “Mas eu pedi desculpa, né Malu?!”.

Além de reconhecer a atitude como inapropriada, ele se identifica como autor do erro na frente de todas as outras crianças, mesmo sem que houvesse qualquer tipo de exigência quanto a isso. Nesse momento seu julgamento veio de um entendimento próprio, interno, que é, segundo Piaget (1996), essencial para que o ideal da reciprocidade se torne inteiramente autônomo. Aqui já não havia mais obediência ao dever, mas a noção de bem em relação à Malu, Lucas estabeleceu um relacionamento afetivo com esse acontecimento.

4.3 Descobrendo a capacidade de auto-organização das crianças

Em roda de conversa, o professor pediu que as crianças falassem sobre como havia sido o dia das crianças, no sábado anterior. Foi estabelecido por ele que só poderia falar quem estivesse segurando o pino de boliche, entretanto essa organização não funcionou. As crianças continuaram a falar todas ao mesmo tempo e sem seguir a ordem estabelecida, então ele fez a ameaça de que quem falasse sem permissão perderia cinco minutos de brincadeira. Algumas crianças fizeram silêncio, outras não. Estas últimas tiveram o nome anotado no quadro, para que não fosse esquecida a punição.

Em outro momento, também de roda de conversa, mas com a ausência do professor, Flora começou a contar seu pesadelo da noite anterior. Em seguida, outras crianças quiseram contar também seus sonhos e pesadelos. Inicialmente houve uma dificuldade de organização, porque todas queriam falar ao mesmo tempo. Mas Malu disse que dessa forma não seria possível ouvir ninguém e que, agora, quem quisesse falar deveria levantar a mão e teria uma única oportunidade para isto. Eles ficavam ansiosos durante a espera, mas respeitaram o estabelecido.

As situações narradas ocorreram em torno do desencontro da fala e da escuta, em ambas as crianças queriam falar ao mesmo tempo. Na primeira, a regulação com o auxílio de um objeto não funcionou e então foi utilizada a ameaça, que resolveu parcialmente a questão. Na segunda situação, uma criança conseguiu visualizar o problema, expôs para seus colegas e indicou como deveria ser feito para que cada um tivesse a chance de falar.

Entre colegas, ela teve uma oportunidade para se arriscar, para sugerir um combinado que não sabia se daria certo.

É interessante pontuar que ao fazer isso ela expõe um motivo, uma justificativa acerca de algo que interessa para cada criança: ser ouvida. Dessa forma, não era apenas o estabelecimento de uma regra e muito menos uma imposição, mas uma proposta de relação de cooperação. Nela, segundo Piaget (LA TAILLE; KOHL DE OLIVEIRA; DANTAS, 1992), o bem não é definido de antemão, mas ele nasce de acordo com cada experiência.

Nas rodas de conversa elas se mostram ansiosas para falar e nem mesmo ouvem verdadeiramente umas às outras, porque se estabelece certa competição: é preciso falar logo porque aquele momento raro pode ser interrompido repentinamente por um adulto sem que todas tenham a chance de se manifestar. À medida que a criança tem tempo e espaço para falar, ela se sente menos ansiosa e consegue ouvir ao outro com tranquilidade.

As rodas de conversa constituem uma atividade importante das interações, que é elemento primordial na Educação Infantil. A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas (BRASIL, 2009). Esses momentos constituem uma experiência de fala, de escuta, de interpretação das diferentes linguagens do outro; uma experiência em que suas semelhanças e particularidades são postas e eles se descobrem como indivíduos, mas também como grupo. Ainda que, do ponto de vista do adulto, haja desorganização, as crianças estão interagindo entre si, manifestando-se de forma ativa e construindo sua subjetividade nos encontros e desencontros com o outro.

4.4 Oferecendo espaço para a solução de conflitos

As crianças foram brincar no pátio da escola, onde há um pula-pula e a única regra para seu uso é que não ultrapassem o limite de cinco crianças por vez. A Vanessa veio me pedir ajuda, porque estava na fila, mas ninguém queria sair do brinquedo. Aproximei-me, pedi para que parassem um instante para me ouvir e perguntei o que deveríamos fazer já que ela também queria brincar e estava esperando há muito tempo. Três crianças disseram que o Igor deveria sair, já que ele havia sido o primeiro a começar a brincar.

Ao ser chamada para essa situação, assumi a responsabilidade de mediadora, visando apresentar o problema para as crianças a partir da necessidade de Vanessa e então

confiar o protagonismo da resolução a elas, visto que essa situação se tratava de uma oportunidade para que assumissem uma postura empática, mesmo que relacionada com o exercício de uma regra estabelecida sem a participação delas.

A partir da mediação, sem imposições, elas puderam visualizar juntas que a Vanessa também tinha a necessidade e o direito de brincar, o que não seria possível sem que uma criança cedesse espaço para ela. Ao refletirem sobre isso, elas resgataram juntas uma regra pré-estabelecida: a criança que brincava há mais tempo deveria sair do brinquedo.

Apesar desse resgate, o foco na situação não foi seguir a regra, mas solucionar o conflito presente. Dessa forma, não estávamos presos na regra, criada no passado; tampouco estávamos pensando no futuro, nas punições que poderiam acarretar o descumprimento dessa regra. O único objetivo era garantir à Vanessa a oportunidade de brincar no “aqui e agora”. O sentido da regra foi elucidado pelo acontecimento. Ainda que as crianças não tivessem clara consciência disso, elas demonstraram na prática.

Neste caso, a minha autoridade foi exercida a partir do favorecimento da participação efetiva delas naquele espaço/tempo, o que, segundo Torres e Castro (2014), contribui também para a construção de uma educação e sociedade melhores, nas quais crianças e adultos exerçam igualmente seus direitos e deveres. A decisão para solucionar aquele conflito não foi resultado de uma consciência externa de dever, mas de um respeito mútuo e de um senso de cooperação (PIAGET, 1996).

Além disso, ficou evidente mais uma vez que não possuo a resposta para todas as problemáticas. Se a solução dessa situação tivesse sido trazida por mim, e não pelas crianças, grande parte das aprendizagens não teriam se concretizado. A oferta de espaço foi essencial para que elas demonstrassem capacidade e potência para solucionar o conflito da melhor forma possível.

4.5 Enxergando cada criança em suas singularidades

Ao se servir, Veridiana colocou muita salsinha e cebolinha em seu prato. Ela me chamou discretamente e disse que não estava conseguindo comer porque estava muito ardido; quando questionei o motivo de ter colocado em grande quantidade, ela respondeu que o fizera pensando ser salada. Me pediu para jogar fora e disse que não faria aquilo novamente, mas, como eu não estava na posição de arbitrar sobre a situação, disse que ela deveria explicar ao professor. Ela hesitou, disse estar com medo, então eu a encorajei, dizendo que não haveria maiores problemas desde que ela não repetisse a atitude. Ao ouvi-la, o professor gritou dizendo que não era ardido e que ela deveria terminar de comer. Veridiana voltou para a mesa chorando. Eu me aproximei e sugeri que ela comesse junto com o macarrão, para amenizar a ardência.

Veridiana raramente fala espontaneamente nas rodas de conversa e, até mesmo quando as perguntas são dirigidas a ela, mantém esse receio para falar. Percebo que, assim como trazem Paniagua e Palacios (2007), ela precisa de um contexto personalizado e menos exposto para se expressar de forma tranquila. Minhas interações sempre visavam que tivéssemos aproximação visual e corporal, para que ela se sentisse segura em falar. Aproximação, de acordo com Torres e Castro (2014), é quando olhar nos olhos e a face a face expressam a existência de um sentimento de alteridade entre duas pessoas. Dessa forma, ela sabia que estava estabelecido entre nós um relacionamento confortável para que se expressasse e por isso me procurou para ajudá-la.

Foi difícil decidir como orientá-la, nesse momento eu não me senti em posse de autoridade suficiente para tentar resolver a problemática com ela. Então, mesmo em dúvida, falar com o professor foi a única alternativa que considerei apropriada frente a relação estabelecida entre professor e estagiária. Tendo em vista que a alimentação é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, julguei que seria uma oportunidade para falar com todas as crianças sobre como experimentar alimentos novos ou ainda sobre as questões envolvidas com o desperdício de comida, como os recursos financeiros, o trabalho dispendido na produção, entre tantos outros, de forma que aquela regra passasse a fazer sentido para Veridiana e também para seus colegas.

Estando na posição de responsável pela turma, eu consideraria que parte da problemática já estava resolvida, porque Veridiana demonstrou consciência de que jogar

comida fora não era correto. Ela também fez um progresso, houve uma conquista de coragem para que viesse falar comigo e mais ainda para que fosse falar com o professor, com quem tinha uma relação distante. Apesar disso, foi uma experiência que causou algum sofrimento para ela, já que, além de comer algo que não queria, foi exposta diante de todos os colegas.

A sensação provocada em mim foi de frustração porque, pelas vivências compartilhadas entre nós, sabia que aquele era um momento embaraçoso e que exigiu dela certo esforço, então o ideal, para mim, seria poder encorajá-la a assumir mais vezes posturas como aquela. A minha autoridade, enquanto adulta, estaria a serviço do cuidado com a criança e da apresentação do mundo para ela (TORRES E CASTRO, 2014).

Essas foram as experiências que escolhi para revisitar, tentando me abrir de forma sensível para os aprendizados que as crianças me propiciaram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, me propus a revisitar acontecimentos do meu estágio, me aprofundando na investigação de suas contribuições para a minha formação, me enxergando como sujeito dessa experiência. A educadora ou o educador, sujeito da experiência docente, assim como trazido por Larrosa (2002), não é um sujeito que permanece sempre em pé e seguro de si mesmo ou que sempre alcança aquilo que se propõe, mas um sujeito que também sofre, que é submetido, interpelado; que não apenas passa por experiências, mas que permite que elas o toquem, o transformem.

Ao destacar os acontecimentos que foram mais significativos para mim encontrei questões referentes ao respeito às infâncias, às particularidades de cada uma das crianças envolvidas e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento atravessando minha experiência e transformando a minha formação como educadora. Esses pontos foram importantes principalmente para elucidar e reforçar, para mim mesma, o propósito do docente na educação infantil como orientador, facilitador de caminhos na conquista do mundo pela criança. Quando se objetiva auxiliar as crianças na construção de sua autonomia, em seu processo de descoberta de si, do outro e do mundo, é indispensável pensar e repensar os nossos posicionamentos, nossas atitudes e práticas enquanto docente, de forma a garantir os tempos e espaços que lhes são de direito para que isso ocorra.

Colocando-me como aprendiz, enquanto convivia com as crianças no estágio e agora ao construir este trabalho, pude perceber o potencial que há em cada criança e que é exercido naturalmente, mas que pode ser limitado ou amplificado. Com o André, aprendi que havia nele uma ânsia para “entregar de volta” seus aprendizados e progressos; com a Malu percebi a capacidade de organização, de entendimento que pode haver entre as crianças se há garantia de espaço de fala e de escuta, que elas podem discutir, discordar e encontrar a solução para os problemas que vivem, sem ameaças e comportamentos autoritários; com o Lucas aprendi que a construção de uma consciência ampla da situação pode ser suficiente para que uma criança reconheça seu erro, os efeitos dele e se comprometa em agir de forma diferente e com a Veridiana, descobri que nem sempre vou ser capaz de encontrar a melhor forma de agir. Aprendi que são sujeitos que, mesmo tendo

se apropriado de poucos recursos do mundo cultural, conseguem manter com o outro, sejam adultos ou pares, uma relação de respeito e cooperação.

A criança também é sujeito de sua própria experiência, se constituindo diariamente nas relações que estabelece no ambiente educativo, afetando e sendo afetada, conquistando seu espaço e sua autonomia, descobrindo suas particularidades e se colocando como participante singular em suas interações. Para ela, só é possível compreender o mundo social e cultural no qual está inserida quando não são tolhidas suas oportunidades de se expressar, de interagir, de arriscar, de errar, de experimentar e de viver como criança, em toda a sua potencialidade. A infância não é e não deve ser uma preparação para qualquer momento posterior, ela possui suas próprias questões; necessidades; características e construções, assim como todas as outras fases da vida.

Portanto, a Educação Infantil deve ser espaço para que a criança manifeste sempre seu anseio de descoberta; sua habilidade para arriscar, experimentar e propor e a sua potência de se colocar no mundo como criança, também nos ensinando a partir de sua capacidade de olhar, escutar e sentir com toda sensibilidade, atenção e presença.

Pretendo me tornar professora na Educação Infantil e também continuar estudando as crianças e as infâncias, desafiada pela necessidade de escutá-las cada vez mais. Dessa forma, encerro este trabalho assumindo o compromisso de me colocar em uma postura de abertura, respeito, sensibilidade e curiosidade em toda e cada relação estabelecida com crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. **Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental**. Aracaju: Edunit, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1960. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 16 jul. 1990.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em aberto**, v. 30, n. 100, p. 192, dez. 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LA TAILLE, Y. DE; KOHL DE OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LACASA, P. **Aprender en la escuela, aprender en la calle**. 1. ed. Madrid: A. Machado Libros S. A., 1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALAGUZZI, L. **Your Image of the Child: Where Teaching Begins**. In: SEMINÁRIO LORIS MALAGUZZI. Reggio Emilia: jun. 1993. Disponível em:

<<https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2020

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: “O Rátio Studiorum”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, ago. 2000.

PALACIOS, J.; PANIAGUA, G. Alternativas metodológicas para o dia-a-dia. *In: Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007. .

PASSEGGI, M. DA C. Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira. **Revista Paradigma**, jun. 2020.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In: Cinco estudos da educação moral*. Coleção Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. .

RODRIGUEZ, C. **O Nascimento da Inteligência: Do Ritmo ao Símbolo**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender: Uma visão do que a educação pode se tornar**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

_____. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROSÁRIO, M. J. A. DO; MELO, C. N. DE. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 61, p. 379–389, mar. 2015.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 1. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

RUIZ, C. **Alteridade, dimensão primeira do sujeito**, 21 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3330-castor-ruiz-1>>. Acesso em: 7 out. 2020

SILVA, M.; CARVALHO, R. S. DE. Contribuições dos princípios éticos da pedagogia malaguzziana para pensar as práticas pedagógicas da educação infantil. *In: XVI Seminário Internacional de Educação*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2018. .

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Disponibilidade ao outro: construindo novas formas de autoridade entre adultos e crianças. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 87–99, 2014.