



Tatiane Ribeiro Sobrinho

**O lugar da criança na escola - as manifestações infantis
e a busca por uma pedagogia da escuta.**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Maria Leonor Pio Borges de Toledo

Rio de Janeiro,
Setembro de 2017



Tatiane Ribeiro Sobrinho

**O lugar da criança na escola – as manifestações infantis e a
busca por uma pedagogia da escuta**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Maria Leonor Pio Borges de Toledo

Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas

Rio de Janeiro,
Setembro de 2017

*Aos meus pais, grandes incentivadores das minhas conquistas, meu porto seguro para
alçar voos cada vez mais altos.*

AGRADECIMENTOS

Por todo suporte, amor e incentivo meus sinceros agradecimentos...

À Deus,

pelo fôlego de vida, pela sabedoria e por me manter forte ao longo da minha caminhada.

À minha família,

por todo o incentivo e acolhimento, por ser presente em todos os momentos.

A todos os meus professores

grandes mestres que passaram pela minha vida e que contribuíram para a minha formação e escolha profissional.

A todos os professores da especialização

por todas as reflexões e por me tornar uma profissional da infância, potente, empoderada e cheia de convicções.

À Débora

minha parceira da vida, por todo o cuidado, por todo o incentivo e por caminhar comigo nesse curso de especialização.

Á Renata, Amanda, Alana e Rafaela

amigas queridas, por dividir comigo as angústias de ser professora, por todo apoio e por todas as experiências que compartilhamos sempre.

Às minhas crianças

pelo convívio diário, pela generosidade e por serem o fio condutor das minhas inquietações.

A Leonor

por toda a escuta e olhar sensível que foram essenciais na construção desse trabalho

À minha escola

por confiar no meu trabalho e por dar espaço para as minhas reflexões.

RESUMO

Essa monografia tem como objetivo discutir o lugar da criança dentro da escola, revelando sua potência enquanto sujeito e afirmando o seu protagonismo no cotidiano da Educação Infantil. Através das relações entre infância e cultura e do brincar, buscou-se construir uma concepção de criança sujeito, que se apropria do meio em que vive e contribui para ele através de suas manifestações. A partir desta concepção, o texto apresenta a pedagogia da escuta como prática que procura tornar visível as aprendizagens das crianças, concedendo aos professores e também a escola, novos papéis e novas concepções. Dialogando com a prática e embasada em autores como Daniela Guimarães, Angela Borba, Vigotsky, William Corsaro e Carla Rinaldi, a monografia discute a importância do olhar sensível para as crianças.

Palavras-chave: Criança, Educação Infantil, Escuta, Protagonismo, Potência e Visibilidade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. A CRIANÇA COMO POTÊNCIA: AS RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E CULTURA	7
2.1 Cultura, desenvolvimento e aprendizagem: um outro olhar.....	10
3. O BRINCAR E A CULTURA DA INFÂNCIA	13
4. O OLHAR E A ESCUTA: O LUGAR DA CRIANÇA NA ESCOLA.....	18
4.1 A abordagem de Reggio Emilia – escuta e visibilidade.....	19
4.2 Documentação pedagógica – protagonismo e pesquisa.....	22
5. DIÁLOGO COM A PRÁTICA – UMA BUSCA POR SENTIDOS.....	23
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre o que as crianças estão aprendendo e produzindo, dando espaço para que elas se expressem e assumam um papel de protagonista em seu processo de desenvolvimento é um exercício extremamente importante para a prática de qualquer educador, em especial aqueles que atuam em turmas de educação infantil. Entender o papel das crianças no seu processo de desenvolvimento é uma questão que instiga a minha prática, e, na busca por encontrar um caminho que me levasse a essas reflexões cheguei a este tema de pesquisa.

A temática surgiu depois da realização de um trabalho para a disciplina de teorias do conhecimento, que faz parte do curso de especialização. A proposta era que fôssemos a campo e fizéssemos a observação de interações entre crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, fazendo uma ponte entre as situações observadas e as teorias estudadas na disciplina.

Por trabalhar em uma escola de educação infantil, escolhi um grupo de crianças entre 4 e 5 anos para observar. Em seis horas de observação, registrei momentos ricos de interação e trocas entre as crianças, algo que despertou em mim questões acerca de como manifestações infantis como o jogo simbólico, a maneira como as crianças se apropriam de objetos e lhes conferem significados que os ajudam na construção de uma visão de mundo, as estratégias que usam para resolver conflitos e como eles se relacionam com seus pares criando sua própria cultura, entre outros aspectos, são valorizados e ganham visibilidade no cotidiano das escolas de educação infantil.

Questões importantes foram levantadas e dizem respeito a uma concepção de criança e infância e suas relações com a cultura, o brincar como experiência de cultura presente no cotidiano das crianças e também sobre o papel da escola e do professor, no olhar e na escuta a essas manifestações. Elas serviram de base para a construção deste texto monográfico, pois auxiliaram na problematização e reflexão sobre aspectos que envolvem o papel do educador e também das crianças na construção de práticas mais significativas para ambos.

Ao observar as relações entre as crianças foi possível perceber o quanto elas são ativas e dialogam com o espaço onde estão inseridas e também entre si. Também ficou evidente o quanto a brincadeira é uma forma de construção de conhecimento. Através dela as crianças se expressam, exploram capacidades, testam limites, enfim, entram em contato com a realidade de uma maneira própria.

As interações observadas nos revelam a capacidade criativa das crianças e a sua maneira peculiar de trazer novos significados para os objetos e materiais, usando essa transversão para significar a sua realidade e sua própria visão de mundo.

Ter uma escuta sensível para as crianças se configura como um meio de nós, adultos e educadores, darmos visibilidade às manifestações infantis, e, desta maneira, valorizamos o seu protagonismo diante das relações que estabelecem com o meio e também com seus pares.

O olhar para as crianças e para a maneira como elas exploram o mundo à sua volta é fundamental para garantirmos uma infância onde as crianças possam se desenvolver plenamente, pois ele nos ajuda a oferecer as condições necessárias para potencializar as capacidades que as crianças expressam em suas relações.

Partindo desta premissa, acredito que este estudo se justifica por trazer contribuições importantes para a construção de uma prática mais consciente, que valorize as crianças enquanto protagonistas do seu processo de desenvolvimento. Precisamos ter um olhar e uma escuta sensíveis com relação às manifestações infantis, buscando valorizar essa troca criativa com a realidade, que é tão singular no desenvolvimento das crianças.

2. A CRIANÇA COMO POTÊNCIA: AS RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E CULTURA.

Para discutirmos as manifestações infantis e compreendermos como elas se apresentam no cotidiano da educação infantil, é necessário entendermos que as crianças são seres potentes e atuantes no mundo, abandonando um olhar sobre a infância como uma fase de transição para o mundo adulto, de incompletude.

Através das relações, interações e trocas que as crianças estabelecem com o meio, elas não só estão em contato com a cultura, mas também estão produzindo uma cultura própria, cheia de significados.

Mesmo com todo o estudo já presente, que comprova a potência das crianças diante do seu processo de desenvolvimento, muitos educadores ainda defendem práticas cotidianas que não reconhecem e não dão espaço para as manifestações infantis, adotando um entendimento de criança como uma folha em branco que deve ser preenchida com o conhecimento vindo do adulto, colocando-se como peça central do processo de desenvolvimento infantil, tendo em vista que ele detém o conhecimento que elas precisam obter. Nesta linha de pensamento as crianças não são consideradas como seres capazes de produzir cultura ou conhecimento. De acordo com GUIMARÃES (2011, p. 49):

Nesse tipo de prática está implícita uma ideia de criança incompleta, em falta, cujo o crescimento depende das ações dos adultos sobre ela. Geralmente, trata-se de considerar a infância como período de preparação para a vida adulta, ou seja, a forma adulta é tida como ponto ideal de chegada no desenvolvimento da criança.

Partindo desse pressuposto, para que as crianças sejam valorizadas em seu processo de desenvolvimento se faz necessário que os adultos abandonem essa visão linear e assumam uma postura sensível para a participação das crianças, respeitando-as como seres sociais que já são e não que virão a ser.

O desenvolvimento infantil compreendido como algo linear e homogêneo é fruto de um pensamento advindo de um ramo da psicologia que defende a formação da criança fazendo um paralelo com a ideia de desenvolvimento botânico em que a maturação dos seres acontece respeitando as fases de crescimento do organismo. Porém, esse é um paradigma que não faz correspondência com o desenvolvimento humano, tendo em vista que “a maturação per se é um fator secundário no

desenvolvimento das formas típicas e mais complexas de desenvolvimento humano.” (VIGOTSKY 1989, p.4)

Mais uma vez, ainda alinhando o desenvolvimento infantil as ciências naturais, a ideia que as crianças nos primeiros anos de vida apresentam uma inteligência prática, semelhante a de chimpanzés, surgiu para dar mais um viés a essa discussão. Esse pensamento, usando modelos zoológicos, postulava que a inteligência das crianças era um mecanismo de ordem prática, uma resposta a um problema colocado diante dela, sem fazer uma relação entre o meio social e o desenvolvimento das crianças.

As crianças vivem em um meio social e cultural, rodeado por adultos e outras crianças e estabelecem com eles uma relação no decorrer do seu desenvolvimento. Essas relações interferem na constituição daquele sujeito em formação, não de uma maneira mecânica (estímulo e resposta), mas causando “mudanças na estrutura interna das operações intelectuais da criança” (VIGOTSKY, 1989, p.8).

Assim, ao imitar comportamentos e ações observadas no mundo adulto, as crianças não só estão reproduzindo tais ações, mas estão também se apropriando delas, internalizando saberes e significando a sua realidade. Assim, o desenvolvimento infantil deixa de ter um caráter científico para assumir uma linha sociológica, valorizando o papel da cultura e do outro nesse processo.

A sociologia da infância surge como um campo de estudo que procura discutir e analisar o papel das crianças e suas contribuições para a sociedade e a cultura em que estão inseridas. Um dos conceitos mais fortes dessa linha de pensamento é o de reprodução interpretativa, uma visão que vem para fazer um contraponto ao entendimento linear de desenvolvimento. De acordo com CORSARO (2011, p. 36):

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela.

Ao tratar o desenvolvimento das crianças por essa perspectiva sociológica, passamos a valorizar as relações sociais que as crianças estabelecem com os adultos e também os vínculos que estabelece com as outras crianças com quem convivem. Esse pensamento ressalta que o desenvolvimento humano não acontece isoladamente, mas enfatiza que cada criança se constitui individualmente através das

interações que estabelece com o grupo com quem convivem, dentro das culturas que estabelecem com os seus pares.

Essa cultura é construída pelas crianças através das relações com adultos e outras crianças, em diferentes ambientes e meios sociais que elas tem acesso (escola, família, comunidade...)

As experiências vivenciadas pelas crianças nas culturas de pares vão constituindo uma teia de saberes, que não são superadas com a chegada da maturidade e do desenvolvimento individual, mas permanecem ativas, fazendo com que as crianças permaneçam membros ativos daquela determinada cultura. (CORSARO, 2011, p.39)

Partindo desse pressuposto, a escola torna-se então, uma das instituições sociais onde as crianças vão estabelecer relações importantes e, as manifestações que esse convívio vão produzir, ficarão mais evidentes.

Ainda dentro desta perspectiva sociológica, a escola surge com um dos campos de trabalho da criança dentro da sociedade, compreendendo como trabalho o ato de agir e contribuir para a manutenção de uma determinada ordem social, se colocando como “contribuintes ativas na sociedade, cooperando com os adultos no fortalecimento das normas e valores”. (CORSARO, 2011, p.47). Mas a escola, ainda enfrenta dificuldades em compreender o seu papel como um espaço de trabalho da criança, pois ainda está presa a um pensamento burocrático, fruto de teorias tradicionais do desenvolvimento infantil onde “o foco é preparar a criança para o futuro como adulto, em vez de apreciar suas contribuições no presente” (CORSARO, 2011, p.48).

Para entendermos o que a criança produz no presente é importante darmos visibilidade ao papel do outro nesse processo. É através do outro que ela se constitui, que cria a sua identidade. É na relação com o outro que a criança mergulha na cultura, ressignificando-a e criando uma cultura própria, a cultura da infância. Vale ressaltar aqui, que esse outro não é aquele que vai transmitir algo para a criança, mas sim aquele que irá favorecer, co-participar com ela nesse processo de conhecimento de si e do mundo. Valorizar a criança no agora requer um olhar de alteridade para as suas manifestações, respeitando-a como ser que “altera, surpreende, desinstala as convicções dos adultos” (GUIMARÃES, 2011, p.50).

Desta maneira, se faz necessário olharmos para o desenvolvimento das crianças através de uma outra perspectiva, considerando assim que as trocas e relações estabelecidas com o outro também interferem e direcionam esse processo de

crescimento e que influenciam diretamente a aprendizagem das crianças, discussão que veremos no item a seguir.

2.1 – CULTURA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UM OUTRO OLHAR.

Desenvolvimento e aprendizagem são conceitos importantes, pois nos auxiliam na compreensão e valorização das crianças e de suas manifestações no seu processo de aquisição dos saberes.

Essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganhou diferentes vertentes nas diversas abordagens teóricas. Para esta discussão, traremos as ideias e pressupostos de Vigotsky, pensador que valoriza a mediação das interações sociais e da cultura nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para este autor, a aprendizagem e o desenvolvimento mantém uma relação dialógica, em oposição a linha de pensamento que defende que a aprendizagem está condicionada ao desenvolvimento, fruto de teorias que acreditam que o desenvolvimento respeita unicamente a maturação do indivíduo e, assim, reduzem a aprendizagem a essa estrutura. Vigotsky não exclui totalmente a importância dessa maturação no processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas entende que as relações que eles mantêm em seus meios culturais e sociais impulsionam o desenvolvimento e dão suporte a aprendizagem. De acordo com OLIVEIRA (2009, p. 58):

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente a espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Assim, o que Vigotsky defende é a ideia de que os humanos, como seres sociais, precisam dessa interação com outro e com a cultura para se desenvolver de maneira plena, concepção que gerou um conceito importante para que possamos entender essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal.

Quando olhamos para o desenvolvimento das crianças, geralmente, tomamos como base algumas ações de seu cotidiano, validando aquilo que ela “já sabe” a partir dos movimentos que consegue realizar sozinha, sem o auxílio de outra pessoa. Se a criança precisa de um suporte para a realização de determinada tarefa, supõem-se então, que ela ainda não alcançou a aprendizagem necessária para a sua execução. Essa maneira de olhar para as relações que as crianças vão estabelecendo nesse percurso ainda é muito comum.

Vigotsky traz em seus estudos dois conceitos que nos ajudam a compreender de outra maneira essa relação. Para ele, aquilo que a criança já consegue realizar sem ajuda faz parte de seu nível real de desenvolvimento, é resultado de processos e relações já consolidados pela criança. Mas, para este autor, uma compreensão mais completa do desenvolvimento infantil não pode considerar somente este nível de desenvolvimento, mas também o seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade que as crianças têm de realizar tarefas com o auxílio do outro. A mediação de um parceiro mais experiente, seja ele um adulto ou uma criança mais velha, fornece novos meios para que a criança possa realizar as tarefas, possibilitando “um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria sozinha” (OLIVEIRA, 2009, p.61)

Chegamos aqui ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, importante contribuição de Vigotsky para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, considerando os seus saberes e também a importância do outro nesse processo.

A zona de desenvolvimento proximal é o nível que considera o percurso que a criança vai trilhar para alcançar o amadurecimento de estruturas que ainda não se desenvolveram:

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKY, 1989, p. 58).

O que Vigotsky defende com a zona de desenvolvimento proximal é que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, enfatizando a importância das relações sociais e da cultura em que o indivíduo está inserido para a plenitude desse processo, pois “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora” (OLIVEIRA, 2009, p.63).

É neste ponto que esse conceito chega na escola e estabelece uma relação direta com a atuação pedagógica nessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Se entendermos que a escola é um espaço de promoção desse processo fica evidente que ela deveria atuar diretamente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, fazendo assim, a mediação entre a zona de desenvolvimento real e potencial, valorizando o papel do outro na aquisição de saberes.

Partindo desse pressuposto, o professor torna-se um ator importante nesse processo, pois o seu papel deveria ser o de interventor direto na zona de desenvolvimento proximal das crianças, instigando conquistas que não seriam alcançadas de maneira espontânea, ou apenas com a maturação do indivíduo.

Assim, o professor precisa compreender e assumir uma postura de parceiro das crianças, considerando-a como sujeito ativo desse processo.

Vale ressaltar a importância e o cuidado que a escola e também os professores devem ter para não fazerem uma leitura superficial do conceito de zona de desenvolvimento proximal, para não gerar práticas equivocadas e intervenções diretas, que não acolhem a criança como protagonista de sua aprendizagem, indo na direção contrária do que Vigotsky buscou delinear com esse conceito.

O professor, principalmente na educação infantil, precisa ser um mediador para as crianças, sensibilizando o seu olhar para entender o papel delas nesse processo de conhecimento do mundo, sem excluir a importância do outro e da cultura nesse processo.

3. O BRINCAR E A CULTURA DA INFÂNCIA.

Dentro desta perspectiva de cultura infantil a brincadeira é uma das linguagens que ganha mais destaque, pois é uma das manifestações infantis em que essa relação com a cultura fica mais evidente. Ao brincar as crianças expressam valores, imitam gestos, atitudes, reproduzem a realidade e criam uma nova a partir do momento em que atribuem os seus significados sobre determinadas situações. De acordo com BORBA (2006, p. 47):

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

A brincadeira é uma forma pela qual a criança se apropria da cultura: a cultura da sociedade em que está inserida, tendo em vista que algumas brincadeiras perpassam as gerações e a sua própria cultura, aquela que é produzida nas experiências vivenciadas durante as brincadeiras, e assim, ela vai se colocando com autonomia diante do seu processo de construção social, assumindo o protagonismo de suas ações e elaborando regras de convívio sociais que regem a brincadeira e a troca com seus pares.

Dentro desta perspectiva, o brincar assume um caráter importante no desenvolvimento das crianças, pois enquanto brinca “a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e aprendizagem.” (BORBA, 2006, p.48) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), asseguram o brincar e as interações como eixo principal para o trabalho com as crianças neste segmento, legitimando o brincar como fonte de conhecimento e constituição das crianças enquanto sujeitos.

Durante a brincadeira, as crianças assumem papéis importantes que a auxiliam na compreensão da realidade, não só imitando, mas se apropriando criativamente e construindo uma cultura de pares.

A imaginação também é uma função psíquica humana que se viabiliza através do brincar e é um fator importante na formação dos sujeitos. Através do faz de conta,

do jogo simbólico, as crianças usam com propriedade a sua capacidade de deslocar o objeto de seu real significado, criando novas funções e significações para ele:

O processo psicológico da imaginação se articula com a atividade criadora da criança, ou seja, de reproduzir o novo recombinação com elementos da realidade. A imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da experiência presente e passada dos sujeitos. Assim, as crianças se apropriam das referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presentes em suas vidas, como conteúdos de seus processos de imaginação e de criação, não apenas reproduzindo-as, mas recriando-as (BORBA, 2006, p. 50).

Vigotsky ressalta a importância da brincadeira simbólica e do faz de conta para o desenvolvimento das crianças. Para esse autor, esse movimento de brincar também gera uma zona de desenvolvimento proximal. Ele também destaca em seus estudos a importância da brincadeira simbólica na formação dos sujeitos. Através do faz de conta, do jogo simbólico, as crianças usam com propriedade a sua capacidade de deslocar o objeto de seu real significado, criando novas funções e significações para ele. De acordo com OLIVEIRA (2009, p. 68):

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem em mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto de significado.

Para ilustrar a potencia do faz de conta na formação das crianças, vejamos um registro de brincadeira entre crianças de 4 a 6 anos. Ele foi feito em uma escola privada de educação infantil, localizada no bairro do Recreio dos Bandeirantes, onde atuo como professora. A brincadeira observada aconteceu com as crianças do integral, no turno da manhã, pois é um momento em que as crianças têm mais espaço para brincadeiras livres e, assim, as situações de interação entre elas acontecem de maneira mais espontânea, sem tantas intervenções e mediações dos adultos.

As crianças estão em sala e a educadora anuncia uma brincadeira de casinha. Com a ajuda dela as crianças arrumam a casinha usando os móveis de brinquedo que a escola dispõe (mesa com cadeiras, fogão, cama, armário...). Panelinhas e bonecas também são oferecidos para a brincadeira.

Depois de organizar o espaço as crianças começam a brincadeira. Uma delas distribui os papéis:

Julia – Eu sou a mãe, você Valentina pode ser o pai e o Luca vai ser o bebê.

As crianças concordam e então a brincadeira começa:

Julia – Acorda filho! Está na hora!

Luca chora e se movimenta como um bebê. Com uma expressão muito amorosa Julia diz:

Julia – O que foi bebê?

Valentina – Tem um cheirinho ruim...

Julia – Fez cocô bebê? Vou olhar a fralda...

Ela olha ao lado do short do amigo como se estivesse verificando a fralda:

Julia – Eca filho! Que cocozão!

Ela simula uma troca de fralda e o amigo dá muitas risadas com a situação.

Um amigo chega e pede para entrar na brincadeira:

Alex- Posso brincar?

Julia – Pode!

Alex – Quem eu vou ser?

Julia – Já tem a mãe, o pai e o filho...

Alex – Eu posso ser o cozinheiro?

Julia – Pode!

Neste momento, os dois percebem que as outras crianças estavam observando uma régua com os números de 1 a 20 presos na parede. Os números estão organizados do menor para o maior em quadrados de tamanho crescente, onde o menor corresponde ao número 1 e o maior ao número 20.

Valentina – Meu tamanho é 14!

Luca – O meu é 16!

Alex – O meu é 17!

Julia – O meu é 18. Eu sou a maior de todos! Vem gente! Vamos tomar café da manhã!

Alex – Eu vou fazer panquecas para o café, igual a minha mãe faz pra mim.

Alex pega a frigideira e vai para o fogão cozinhar as panquecas. Os outros aguardam sentados a mesa. Com muito cuidado ele se aproxima da mesa com a frigideira e serve as panquecas aos amigos:

Julia – Filho, come tudo!

Luca chora e empurra o prato:

Julia – O que é isso filho? Não gosta de panquecas?

Alex – Vou fazer uma mamadeira...

Depois, eles apagam as luzes da sala:

Julia – Vamos dormir! Boa noite!

Eles ficam deitados em silêncio por alguns minutos. Depois se dirigem a educadora e dizem que não querem mais brincar. Ela então pede que eles arrumem a sala e vão para a área externa.

Se analisarmos esse registro pela perspectiva de Vigotsky podemos observar que essas crianças já se apropriaram de regras e comportamentos vindos do meio social em que estão inseridas, que na realidade passariam despercebidos por ela, mas no faz de conta eles vem à tona.

Assim, na concepção de Vigotsky, o outro tem participação nesse processo de imitação da realidade proporcionada pelo jogo simbólico, e isso pode ser observado na brincadeira de casinha relatada. As falas, os gestos, as expressões demonstradas pelas crianças durante a brincadeira evidenciam que esses comportamentos foram observados no convívio social das crianças e dos quais elas se apropriam através da imitação no faz de conta.

Ainda nesta concepção, precisamos ter em mente que a brincadeira e o jogo devem ser delimitados dentro de cada cultura, processo que se dá de maneira diferente em cada uma delas. Partindo desse pressuposto, fica claro que o brincar e a cultura se conectam em uma relação dialógica, em que uma perpassa a outra e lhe confere significado. De acordo com BROUGÈRE (1998, p. 105):

Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que tem dessa atividade.

Sendo assim, o jogo e a brincadeira só ganham sentido enquanto tais, a partir da imagem que temos e criamos sobre estas ações, fator que estreita ainda mais as relações entre o brincar e a cultura, pois “se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido” (BROUGÈRE, 1998 p. 106).

É importante ressaltar que a brincadeira não é inata, ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar. As brincadeiras precisam ser ensinadas, pois além de uma dimensão cultural, ela também assume um papel social. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” (BROUGÈRE, 1998 p. 104). Muitas vezes naturalizamos esse processo como algo que já faz parte da cultura infantil, sem nos darmos conta que o jogo e a brincadeira possuem características específicas que precisam ser aprendidas para que aconteçam:

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a

gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, tornando-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998 p. 106).

Partindo desta premissa, pode-se afirmar que o brincar é uma estrutura de criação e apropriação cultural. Não só porque coloca a criança em contato com a cultura existente, mas porque viabiliza um universo cultural e simbólico específico desse fazer, ou seja, uma cultura lúdica.

A cultura lúdica pode ser definida como os requisitos que viabilizam a brincadeira, as ações específicas que conferem a uma certa atividade um caráter de brincadeira. É através dela que conseguimos as referências para interpretar o que é jogo e o que não é.

É importante ressaltar que a cultura lúdica, como toda produção cultural, se dá nas interações e trocas que acontecem no meio social, em outras palavras, “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando.” (BROUGÈRE, 1998 p.110).

Apesar de sua particularidade, a cultura lúdica não está isolada, mas mantém relações e recebe influências da cultura em geral.

4. O OLHAR E A ESCUTA – O LUGAR DA INFÂNCIA NA ESCOLA.

Aqui, chegamos em um ponto crucial dessa relação entre infância e cultura: o olhar e a escuta para a potência da criança. Sem valorizar a criança como produtora de cultura, não é possível compreendermos suas manifestações como expressões valiosas de seu modo de conhecer o mundo. Olhar a criança com alteridade e dar voz as suas contribuições é estabelecer uma relação dialógica, de respeito a sua potência criadora, em outras palavras “numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença” (GUIMARÃES, 2011, p. 51).

Como adultos e educadores de crianças, precisamos reafirmar cotidianamente o nosso compromisso com uma pedagogia da escuta, sensibilizando nosso olhar e nossas ações para engrandecer e potencializar as manifestações infantis dentro do contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) definem a criança como:

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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Essa concepção de criança sujeito e produtora de cultura deveria pautar as ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, mas na realidade essa ideia não atinge a totalidade dos espaços que se propõem a trabalhar com esse segmento. A ideia de criança incompleta que necessita de cuidados ainda é muito forte em nossa comunidade escolar, gerando práticas que ainda suprimem cada vez mais o protagonismo das crianças no cotidiano dessas instituições.

Desta maneira, toda a potência e subjetividade das crianças fica limitada a ações rotineiras voltadas para os cuidados com o corpo (alimentação, sono, banho...) ou em práticas instrucionais, impondo às crianças saberes que vão de encontro a essa concepção de criança sujeito da cultura, formando um paralelo entre as ações de cuidar e educar. Vale ressaltar que ambas as ações partem do adulto para a criança, colocando-a no lugar passivo, de quem recebe essas ações.

Uma das alternativas para olharmos para essa relação entre cuidado e educação de uma maneira mais ampla, requer uma nova significação para esses termos. Desta maneira, a palavra cuidar, que ainda carrega a concepção histórica vinculada aos cuidados com o corpo, visando garantir a sua integridade e ainda é vista com certo desprestígio dentro de algumas instituições de Educação Infantil, ganharia uma conotação mais adequada, entendendo assim o ato de cuidar como atenção ao outro, que envolve acolhimento, carinho e outras emoções que colocam a relação com o outro em um patamar diferente. “As relações do homem entre si e deles com a natureza mediadas pelo cuidado implicam não em dominação, mas em comunhão, pertencimento, con-vivência” (GUIMARÃES, 2010).

Neste mesmo caminho, o termo educar também precisa se desprender da ideia de transmissão de saberes, de ensino. Dentro desta perspectiva, a palavra educar ganha um viés de condução, ou seja, o ato de educar é conduzir o outro “aquele que se educa na conquista do mundo” (GUIMARÃES, 2010).

Partindo desse pressuposto, cuidar e educar deixam de ser ações distintas e passam a compor ações de um mesmo pensamento, que coloca o outro, nesse caso as crianças, no cerne desse relação. Tanto o cuidado como a educação, passam pela escuta do outro, concentrando a centralidade de seus fazeres na disponibilidade para o outro.

Quando tiramos esses termos da ideia de ações instrucionais, de ordem prática e mecânica, e os colocamos em uma dimensão filosófica, que requer reflexão sobre tais ações, nos colocamos também em uma dimensão ética, pois assumimos uma responsabilidade para com essas crianças, buscando estabelecer com elas uma relação pautada no diálogo, no encontro e no compartilhamento de experiências.

A escuta se torna então um eixo fundamental para valorizarmos as manifestações infantis. A pedagogia da escuta, abordada na escolas da infância em Reggio Emilia, é um bom exemplo de práticas pedagógicas que valorizam e colocam luz nas potencialidades das crianças.

4.1 – A ABORDAGEM DE REGGIO EMÍLIA: ESCUTA E VISIBILIDADE

Reggio Emília é uma cidade italiana que construiu um projeto pioneiro no trabalho com as crianças na Educação Infantil, que inspira o trabalho de muito educadores ao redor do mundo. A ideia de formar cidadãos críticos e mais humanos,

surgiu como uma resposta aos horrores da 2ª guerra que devastou a cidade. Com a esperança de não passar novamente por essa barbárie, a comunidade de Reggio Emilia, optou por investir na formação das crianças. Um dos principais idealizadores da pedagogia adotada em Reggio foi Loris Malaguzzi, um jovem professor italiano. Ele acreditava que as crianças possuíam “cem linguagens”, fazendo uma referência a toda sua potencialidade e, assim, construiu em conjunto com toda a comunidade local uma rede municipal de escolas engajadas em desvelar as crianças em todas as suas capacidades.

Assim, surgiu então a abordagem de Reggio Emília, pautada na escuta e olhar sensível para o outro – a pedagogia da escuta.

Escuta não é algo simples. É um ato complexo, que requer conhecimento do outro, mas também de si mesmo. Quando entramos em um processo de escuta, iniciamos uma busca por significados, tanto para as crianças, como para nós mesmos. Segundo RINALDI (2016, p. 235):

É uma busca difícil, especialmente para as crianças que têm tantos pontos de referência em suas vidas: a família, a televisão, a escola e os locais que frequentam. Ainda assim, não podemos viver sem significado, porque isso deixaria nossas vidas sem identidade, esperança ou noção de futuro. As crianças sabem disso; elas tem o desejo e a habilidade de procurar pelo significado da vida e de si mesmas assim que nascem. É por isso que nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes.

Além da busca por significados, a escuta pode ser definida por um leque de conhecimentos, que nos conectam com o outro de maneira integral. Dela demandam as necessidades de ouvir e ser ouvido perpassa todos os sentidos, não só o ouvir literalmente. O ato de escutar requer que deixemos de lado todo tipo de julgamento, nos colocando disponíveis para o outro. “Escuta produz perguntas e não respostas.” (RINALDI, 2016, p.236) Requer tempo, e não estamos falando do tempo cronológico, é o tempo do diálogo, da reflexão interna e o mais importante, “escutar remove o individuo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.” (RINALDI, 2016, p. 236)

É por compreender essa busca de sentido e por entender a importância de legitimar as manifestações infantis, que podemos dizer que o ato de escutar é algo que ultrapassa os limites da escola e se torna essencial também para a vida, pois nos

coloca em uma posição de responsabilidade para com o outro, nesse caso, enquanto profissionais da infância, nos lembra do nosso compromisso em garantir para as nossas crianças uma escola que valorize suas potencialidades e a respeite como um sujeito de cultura.

A escuta é algo que as crianças desenvolvem desde muito pequenas. Podemos dizer que são ouvintes natas, pois desde seu nascimento estão disponíveis para ouvir o mundo ao seu redor e, é através dessa escuta que vão se apropriando e interagindo com esse mundo. Durante esse processo de apropriação cultural, vão buscando espaço para sua voz, demonstrando essa escuta e esperando ser ouvidas também. Desta maneira, através de sua escuta do mundo, vão se socializando e trocando com seus pares, sejam adultos ou outras crianças. De acordo com RINALDI (2016, p. 238):

É aqui que a escola entra: em primeiro lugar, ela deve ser um “contexto de múltipla escuta”, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de contexto de múltipla escuta sobrepõe-se a relação tradicional de ensino- aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem – a autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos.

Assim, a escola assume um novo papel, que lhe confere uma identidade e também uma responsabilidade com essa criança sujeito que dela faz parte. Ela deixa de ser um espaço de transmissão de saberes e cuidados, para assumir um papel de reveladora das pontecialidades das crianças, sendo construída de maneira coletiva, baseada na escuta não só das crianças, mas também dos professores, das famílias e da comunidade como um todo.

Dentro desta perspectiva, o professor também ganha uma nova função. Ele deixa de ser um transmissor e passa a ser um colaborador, um parceiro, que enxerga na escuta das crianças uma maneira de ouvir a si mesmo. Uma escuta sensível as manifestações infantis requer um educador atento ao movimento das crianças, que observa, registra, interpreta o que a criança comunica. Ao conferir autoria às crianças, o professor se torna também um autor, produzindo um material que comunique não apenas o que as crianças estão vivendo, mas também os processos e os percursos que ele interpretou, dando visibilidade a aprendizagem e se colocando como “um aprendiz, nesse caso aprendendo a ensinar.” (RINALDI, 2016, p. 239).

4.2 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – PROTAGONISMO E PESQUISA

Quando essa escuta ganha corpo, se torna visível, temos então o processo de documentação pedagógica, conceito muito forte na Pedagogia Italiana de Reggio Emilia, e que nos serve de inspiração nessa busca por uma escola mais sensível as manifestações infantis.

O ato de documentar as ações das crianças no cotidiano da escola coloca o professor no patamar de pesquisador da própria prática, oferecendo-lhe material para refletir, avaliar e comunicar o que as crianças estão aprendendo. Ao documentar, o professor coloca em cena toda a sua subjetividade, pois cabe a ele interpretar as narrativas das crianças que surgem em cada registro feito. Vale ressaltar que o processo de documentação não é apenas reunir um material após a finalização de algo que as crianças viveram, mas sim registrar os processos, os percursos que elas viveram em suas experimentações.

O professor pesquisador é aquele que busca romper com a normalidade, com o comodismo daquilo que já está imposto. A pesquisa é movida pela curiosidade, chega como um meio de abalar as certezas propõem outras maneiras de olhar uma determinada situação, ou seja, nos move. É essa inquietude, tão característica das crianças, que são grandes pesquisadoras do mundo que as rodeia, que coloca o professor em confronto com suas certezas, fazendo com que o mesmo busque refletir e questionar suas ações cotidianas.

Sendo assim, não só o professor, mas a escola também ganha um novo sentido, assumindo um espaço de lugar privilegiado de trocas, de compartilhamentos e também de pesquisa. A escola deixa o status de preparação para a vida e passa a ser a própria vida, dinâmica, viva, ativa, com saberes que se renovam a cada descoberta, com a mesma efervescência das crianças, que terão nela um lugar de acolhimento e de parceria.

5. DIÁLOGOS COM A PRÁTICA – UMA BUSCA POR SENTIDOS

O relato que virá a seguir foi extraído da minha prática enquanto professora de educação infantil atuante e tem ligação direta com as discussões tecidas neste texto monográfico.

Atuo em uma escola exclusiva de Educação Infantil da rede privada, que funciona há mais de 10 anos neste segmento. Ela fica situada no bairro do Recreio do Bandeirantes, município do Rio de Janeiro e atende a crianças de classe média que moram entre o Recreio e a Barra. Trabalho nesta escola há 8 anos, 5 deles como professora regente em grupos de crianças com idade entre 0 e 3 anos.

A escola busca valorizar em suas propostas pedagógicas os eixos fundamentais para o trabalho com as crianças, principalmente as pequenas, que são as interações e as brincadeiras. Mas, por se tratar de uma escola da rede privada, existe uma demanda por parte dos pais que colocam a escola diante de algumas práticas que vão de encontro a esse pensamento. O uso de materiais didáticos direcionados como apostilas e atividades dirigidas em papel, os chamados “desafios”, são exemplos de práticas adotadas pela escola que surgiram como uma demanda das famílias. Mesmo com o cuidado existente em preparar esse material dentro das demandas de cada grupo de crianças, a necessidade de ser ter esse registro da aprendizagem para ser apresentado aos pais acaba ganhando a centralidade do trabalho e o legitimando, enquanto outras vivências e manifestações que acontecem no cotidiano das crianças ficam apenas registradas internamente.

Por trabalhar com crianças muito pequenas, sempre busquei manter um diálogo com a minha prática, refletindo sobre aquilo que oferecia as crianças, tentando fazer uma ponte entre as demandas da escola e as manifestações das crianças em nosso cotidiano. Encontrar esse equilíbrio nem sempre é uma tarefa fácil, mas ao meu ver é um desafio necessário para que possamos garantir experiências significativas para as crianças.

Em uma das reuniões de planejamento semanais a coordenadora que atua em parceria comigo chamou a atenção para uma proposta de desenho livre com giz no chão que eu havia colocado para aquela semana. Argumentou que era uma atividade recorrente nos meus planejamentos e que ela acreditava que eu deveria colocar uma interferência nesse desenho, algo como formas geométricas presas no chão com fita.

Coloquei a interferência no chão como ela havia solicitado e levei as crianças para o desenho, deixando-as a vontade para explorar as formas no chão ou não. Enquanto registrava as crianças desenhando, o movimento de uma criança em específico me chamou a atenção. Ela estava abaixada no chão usando um de seus pés como referência para a construção do seu desenho. Esse registro foi o disparador para que eu refletisse sobre a minha prática de uma maneira bastante profunda, pois demonstra com muita clareza essa potência das crianças.



Questionei-me sobre o meu olhar para as crianças e das vezes em que passamos por cima dessas descobertas para garantir saberes que não fazem sentido para elas. Percebi o quanto as crianças se colocam no cotidiano e entendi o quanto ele é um espaço vivo e dinâmico, de muitas criações e possibilidades.

A partir desse registro, podemos compreender a importância e a nossa responsabilidade, enquanto profissionais da infância, com essas crianças, respeitando suas manifestações, colocando luz em suas produções.

Através deste registro podemos retomar algumas considerações importantes já descritas neste texto, principalmente no que diz respeito não só ao protagonismo das crianças, mas também dos professores.

Assim como a criança procura por significados para a construção da sua identidade, o professor também passa por essa busca de significado para a sua prática. Segundo RINALDI (2016, p.108):

O professor não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. Ele não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outros para “outras crianças” e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças (professores e estudantes), ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis.

O processo de registrar com imagens esse momento, nos atenta para a relevância de documentar essas experiências. Como já dito, documentar não é apenas o ato de reunir as produções das crianças, mas o de proporcionar aos professores um

material em que se deixe claro aquilo que as crianças estão aprendendo. Um material fiel, que ilumina o olhar das crianças e também dos professores, dando aos dois (crianças e professores) o protagonismo nesses processos. “A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco” (RINALDI , 2016, p. 109).

Ao documentar o professor produz um material potente, que sustenta não só as ações das crianças, mas também a sua.

O diálogo desse relato com as discussões tecidas aqui sobre olhar e escuta servem para afirmar ainda mais a importância de se adotar uma postura de professor pesquisador da própria prática, fazendo das vivências do cotidiano e da escola, um campo fértil de pesquisa para crianças e o professor.

Como já dito, as crianças se colocam o tempo todo dentro do cotidiano, encontram espaço para se expressar e precisamos ter um olhar atento a essas manifestações. Dentro da perspectiva de um professor pesquisador, registrar esse cotidiano se configura como uma estratégia de documentação muito eficaz. Ainda dialogando com a minha prática, as fotografias são o meio de registro mais utilizado por mim para registrar essas manifestações tão particulares das crianças diante das propostas. Os momentos que virão a seguir fazem parte dos registros fotográficos do meu acervo e nos mostram a potência criadora e investigativa das crianças.



Este registro foi feito durante uma brincadeira no areal, com um grupo de crianças com idade entre 2 e 3 anos na mesma instituição de ensino já citada. O areal é um espaço conhecido dessas crianças, que o frequentam regularmente, mas neste dia, ele estava preparado de maneira diferente. Metade da areia estava seca e a outra metade estava bastante molhada. As crianças foram levadas para a brincadeira e ficaram a vontade para explorar o espaço. Para essa criança que aparece na imagem ao lado, o primeiro contato com a areia molhada foi um verdadeiro momento de pesquisa e conhecimento daquele material. Mesmo não sendo seu primeiro contato com a areia, o fato de estar molhada deu a ela novos elementos sobre o seu uso. O manuseio através das mãos, que testaram a textura, o peso, o contato com o corpo foram momentos de muita aprendizagem para esse pequeno.

Este registro me fez refletir sobre a importância das experiências estéticas que o contato com diferentes materiais em diferentes situações podem trazer para as crianças. São momentos que deixam marcas, que colocam as crianças em conexão com o mundo e que colocam a Educação Infantil como o espaço de descobertas através do corpo, dando liberdade a ele e não promovendo ações de controle, como já dito neste texto.



Essas mãos que exploram, que testam, que experimentam, são mais um exemplo dessa pesquisa constante que as crianças fazem do mundo a sua volta e nos fazem refletir sobre a intencionalidade das ações do professor, também pesquisador e mediador das aprendizagens. A maneira como os materiais são oferecidos, e a seleção desses materiais, a escolha do espaço entre outros aspectos, são ações tomadas pelo professor que o colocam em um lugar de responsabilidade para com essas crianças, oferecendo-lhes experiências carregadas de significado.

Assim, o exercício de olhar para a própria prática deve ser constante, pois essa reflexão se torna um meio eficaz para o desenvolvimento de uma pedagogia da escuta. Questionar as práticas nos tira do lugar comum, nos coloca em movimento, e o mais importante, nos responsabiliza enquanto profissionais comprometidos com a infância.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como adultos e profissionais da infância, precisamos reafirmar cotidianamente o nosso compromisso com uma pedagogia da escuta, sensibilizando nosso olhar e nossas ações para engrandecer e potencializar as manifestações infantis dentro do contexto escolar.

As crianças são seres potentes, sujeitos de cultura, que se expressam através das interações e trocas que estabelecem nos meios em que circulam e a escola se configura como um deles. Mesmo com toda a discussão sobre o lugar da infância, que elucida e concretiza uma concepção de infância que valoriza a criança como protagonista de suas ações, a escola ainda tem dificuldades em consolidar propostas que, de fato, garantam às crianças, principalmente na Educação Infantil, um trabalho voltado para as suas demandas.

A experiência de Reggio Emilia nos revela que é possível ter uma Educação Infantil que respeite as potencialidades das crianças, colocando-as em um papel de sujeito. A abordagem Reggiana nos lembra também que esse compromisso com a qualidade do trabalho que é oferecido às crianças é fruto de um esforço coletivo, que não envolve apenas as escolas e os professores, mas toda uma comunidade, que atua em conjunto buscando por um espaço que valorize a formação das crianças desde a mais tenra idade.

Vale lembrar aqui que escuta não é algo que possamos fazer sozinhos, pois dela demandam reciprocidade e diálogo. Assim, a escuta acontece quando nos colocamos disponíveis para o outro, em uma relação de troca.

Partindo desta perspectiva, a escola não pode se isolar, concentrando em si os esforços para garantir às crianças um atendimento pleno e que respeite suas capacidades. Pelo contrário, a escola precisa formar uma rede de escuta, que agregue os diversos sujeitos envolvidos neste processo: crianças, educadores, famílias, comunidade.

Assim, uma pedagogia da escuta e também da relação, que acolhe o outro em suas diferenças e individualidades, traz um novo papel para a escola, que deixa de ser um espaço de transmissão dos saberes para se tornar um local privilegiado de trocas, não só para as crianças, mas para todos aqueles que dela fazem parte.

A realização desta monografia também se tornou para mim um momento importante de reflexão e questionamento da minha prática pedagógica. Ao me debruçar sobre essa tema, revisitei conceitos importantes para a minha formação e

estabeleci diálogos entre aquilo que estava estudando e aquilo que acontecia cotidianamente dentro da minha sala de aula.

Desta maneira, a busca por essa educação mais humana, que valoriza e incentiva os sujeitos em suas potencialidades, se faz necessária cada dia mais, pois ela nos lembra que esse é um processo que nos forma para a vida, que acontece agora, no presente, não é algo que está por vir.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: CORSINO, Patrícia (Org). **Boletim Salto para o Futuro: O cotidiano na Educação Infantil** n. 23, 2006: 46-54. Disponível em: <https://goo.gl/Jgiloj>. Acesso em 3 de março de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, Julho 1998. Disponível em: <https://goog.gl/TYbB5A>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31-56.

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas**. IN: NASCIMENTO, Anelise Monteiro do (org). **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau editora, EDUR, 2011, p. 49-54

GUIMARÃES, Daniela. **Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil**. Seminário PROINFANTIL, UFPR, 2010.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009, p. 57 a 74

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília – escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.