

## RELAÇÃO DE ESCUTA DA PROFESSORA COORDENADORA COM AS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Natali Angela Zanfelice  
Laura Noemi Chalub*

### Resumo

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2019, que teve como objetivo geral compreender a prática formativa da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola. A referida pesquisa esteve articulada à perspectiva da pesquisa narrativa que legitima como objeto de estudo as próprias práticas dos docentes como forma de ampliar o conhecimento que circula e se produz na escola. Ainda, inspirada no paradigma indiciário como método interpretativo, procurou por indícios que revelassem de que forma o exercício da participação das crianças era potencializado nesse espaço escolar. Este artigo tem como objetivo ampliar o conceito de escuta discutido na pesquisa. Dessa forma são apresentadas três situações que dizem do exercício de escuta da professora coordenadora em relação às crianças e quais os desdobramentos desse movimento para os processos formativos junto às professoras. Destacamos a importância de um ambiente dialógico, no qual os adultos escutam o que as crianças têm a dizer e as consideram como sujeitos atuantes. Isso implica instituir no espaço escolar momentos de formação para institucionalizar práticas pedagógicas coerentes com a concepção de que seres humanos se pretende formar.

**Palavras-chave:** educação infantil; formação de professores; práticas pedagógicas; escuta responsiva; pesquisa narrativa.

## LISTENING RELATIONSHIP OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR WITH THE CHILDREN OF AN PRESCHOOL

### Abstract

This article is an excerpt from a research, carried out in 2019, whose general objective was to understand the formation practice of the pedagogical coordinator regarding the protagonism of students and teachers. This research was articulated with the perspective of narrative research that legitimizes the teachers' own practices as an object of study as a way to expand the knowledge that circulates and is produced in the school. Still, inspired by the evidential paradigm as an interpretive method, it sought evidence to reveal how the exercise of children's participation was enhanced in this school space. This work aims to expand the concept of listening discussed in the research, thus presenting three situations that speak about the listening exercise of the pedagogical coordinator in relation to the children and what are the consequences of this movement for the training processes with the teachers. We highlight the importance of a dialogical environment, in which adults listen to what children have to say and consider them as active subjects. This implies establishing training moments in the school space to institutionalize pedagogical practices consistent with the conception of what human beings are intended to form.

**Keywords:** preschool; teacher formation; narrative research; pedagogical practices; responsive listening.

## RELACIÓN DE ESCUCHA ENTRE EL COORDINADOR PEDAGÓGICO Y LOS NIÑOS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

### Resumen

El presente trabajo es un extracto de una investigación de maestría, realizada en 2019, que tuvo como objetivo general comprender la práctica formativa del coordinador pedagógico atento al protagonismo de los niños y al protagonismo de los docentes en la escuela. Esta investigación se vinculó a la perspectiva de la investigación narrativa que legitima las propias prácticas de los docentes como objeto de estudio como forma de ampliar el conocimiento que circula y se produce en la escuela. Además, inspirado en el paradigma indiciario como método interpretativo, buscó evidencias que revelaran cómo se potenció el ejercicio de la participación infantil en este espacio escolar. Este artículo tiene como objetivo ampliar el concepto de escucha discutido en la investigación, de esta manera se presentan tres situaciones que hablan del ejercicio de escucha del coordinador pedagógico en relación con los niños y las consecuencias de este movimiento para los procesos de formación con los docentes. Destacamos la importancia de un ambiente dialógico, en el cual los adultos escuchen lo que los niños tienen que decir y los consideren sujetos activos. Esto implica establecer en el espacio escolar momentos de formación para institucionalizar prácticas pedagógicas coherentes con la concepción de qué ser humano tiene la intención de formar.

**Palabras clave:** preescolar; formación de docentes; prácticas pedagógicas; escucha sensible; investigación narrativa.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa da primeira autora deste artigo (Zanfêlice, 2021), professora coordenadora de uma escola municipal de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada no ano de 2019.

A escola atende à faixa etária de dois anos e meio a cinco anos e onze meses de idade. A equipe de profissionais, em 2019, era composta por 25 professores, diretora e vice-diretora, professora coordenadora; oito agentes educacionais; três agentes de alimentação escolar; um agente de serviços gerais, três agentes de limpeza, dois auxiliares administrativos. Estavam matriculados 362 alunos na escola. Havia duas turmas de Maternal I no período da manhã, seis turmas de Maternal II, seis turmas de Infantil I e seis turmas de Infantil II entre os períodos da manhã e da tarde. Também havia 43 crianças atendidas pelo Projeto Recriando, ou seja, permaneciam na escola em período integral.

No cotidiano da escola em que atua, a professora coordenadora se propôs a pensar em que medida suas práticas potencializavam o exercício de participação tanto das crianças como das professoras. Então, havia a necessidade de, enquanto formadora, pensar propostas formativas que atingissem tanto as professoras quanto as crianças. Assim, no ano de 2019, começou a aguçar seu olhar sobre essa temática, ao mesmo tempo em que iniciou seus estudos no mestrado, desenvolvendo uma pesquisa sobre sua prática.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a prática formativa da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola. Entretanto, o presente artigo tem como objetivo ampliar o conceito de escuta discutido na pesquisa e como isso reverberou nas práticas instituídas pela professora coordenadora para efetivar o

protagonismo das crianças. Para compor este trabalho foram utilizados trechos do diário de campo da professora coordenadora e dos diários de bordo de duas professoras<sup>1</sup>.

### ACERCA DA ESCUTA

Partimos da concepção de linguagem de Bakhtin, considerando essa como interlocução, “[...] cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico” (Jobim e Souza, 2012, p. 99), sendo assim, “[...] todo discurso é dialógico, dirigido à outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial” (Volóchinov, 2013, p. 168). Então, na interlocução entre pessoas sempre há alternância, somos ouvintes e, logo, falantes, respondemos ao outro, mas para podermos responder precisamos da escuta atenta e responsiva.

A escuta responsiva é um dos conceitos centrais das reflexões de Bakhtin, autor que embasa o tipo de pesquisa que realizamos no Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA)<sup>2</sup>. O conceito de compreensão responsiva é encontrado com frequência na obra do referido autor, “[...] que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente [...]” (Ponzio, 2010, p. 10-11).

Nas palavras de Bakhtin (2003), o ouvinte ao compreender o significado do discurso do outro vai ocupar em relação a ele, simultaneamente, uma posição ativa responsiva, portanto qualquer compreensão é “preenche de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271-272). A resposta pode ocorrer por meio de uma ação, às vezes pode permanecer como compreensão responsiva não enunciada, mas, cedo ou tarde, a resposta discursiva ocorrerá.

Fica claro que Bakhtin não realizou esta reflexão acerca da escuta responsiva do adulto em relação à criança na escola, porque ele fez essas discussões pensando em uma concepção de linguagem como interlocução. Mas sua análise da linguagem nos ajuda a pensar sobre o fato de que, quando nos referimos a uma relação de escuta com as crianças, não se trata simplesmente de ouvir, mas responder, assim como elas são sujeitos que também respondem às nossas questões. Estamos apostando numa relação outra com as crianças, que afirma que todos somos sujeitos e que, nesse sentido, podemos dizer nossa palavra, respondemos ao outro (afirmando, concordando, contrapondo) constituindo uma relação de fato dialógica.

Bakhtin (2003) nos permite compreender a importância da linguagem, da alternância, da escuta na vida cotidiana e na cultura. Entendemos a necessidade de olhar para a singularidade do campo da Educação, especificamente a educação infantil, e perceber quais as perspectivas que nos ajudam a ampliar o nosso entendimento em relação à escuta.

Para complementar a discussão, é importante retomarmos qual lugar as crianças ocupam, de fato, na escola de educação infantil: se têm a oportunidade de colocarem suas opiniões, seus desejos e necessidades e se isso é considerado de alguma forma ou se ainda são silenciadas pelo fato de serem pequenas. Freinet (1959, p. 59) aponta que: “[...] é essencial que a criança, em lugar de ser reprimida e recalcada, mercê das regras desumanas da escola, possa exprimir-se e libertar-se”. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, a criança é sujeito participativo, agente de vida e aprendizagem, cidadão, competente, cooperativo, sujeito individual e social, com direitos e

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa aprovado de acordo com Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.386.170 de 12/06/2019.

<sup>2</sup> Grupo de estudos vinculado ao departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro/SP.

deveres e, além disso, “[...] possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 115).

Sendo assim, partimos da concepção de que a criança na escola de educação infantil, considerando seu repertório que é diferente do repertório dos adultos, deve ter a oportunidade de se colocar, de ser ouvida e ser considerada sua fala para, posteriormente, respondê-la.

Não se trata aqui de desfigurar o papel da professora, que é fundamental e tem como cerne proporcionar que as crianças aprendam, mas compreender que as crianças têm muito a dizer e, se há a oportunidade de fazê-lo, contribuem com um olhar mais atento por parte dos adultos, pelo fato de trazerem questões importantes referentes àquilo que já sabem e àquilo que ainda irão aprender. Desta forma, contribuem também com a ressignificação de determinadas práticas. Isso se deve ao fato de considerarmos que a palavra quando dita, não se trata somente da palavra em si, mas de um signo e, por isso, carregada de significados e ocupamos em relação a ela “[...] uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação” (Bakhtin, 2003, p. 291), como explicitado anteriormente.

Oliveira-Formosinho (2007) também ajuda a compreender que a escuta e a observação devem estar presentes cotidianamente na escola, pois possibilitam conhecer as crianças e seus interesses, quais são suas motivações, relações, saberes, suas intenções e desejos, seus modos de vida, buscando, dessa forma, uma ética de reciprocidade. “Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28).

A partir das reflexões da autora, compreendemos que o processo educativo depende diretamente desse movimento que podemos considerar dialógico, em que “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2003, p. 275). Sem este movimento, não seria possível conhecer e reconhecer as crianças com as quais trabalhamos e quais suas necessidades reais de aprendizagem.

Rinaldi (2019) traz a seguinte definição de escuta: “*Escuta*, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)” (Rinaldi, 2019, p. 124, grifo no original).

A definição da autora nos ajuda a pensar sobre um movimento mais amplo de escuta, que implica essa relação com as crianças pequenas que se comunicam pouco verbalmente, porque ainda constroem seu repertório de palavras e de significados, como grande parte das crianças na faixa etária de dois anos e meio, por exemplo, que é atendida na escola onde a pesquisa foi realizada. Porém se comunicam de outras formas: gestos, olhares, movimentos corporais, dentre outros. Também cabe ressaltar que a comunicação não se dá somente através da fala, incluindo nessa discussão as crianças com deficiência que desenvolverão outra forma de se comunicar, por meio da Língua Brasileira de Sinais, por exemplo. Entretanto, a relação dialógica e de escuta responsiva entre adulto e criança permanece a mesma, assumindo outra forma somente.

Mas isso não impede que uma relação de escuta aconteça e essa relação é uma das formas pelas quais essas crianças aprenderão que por meio da comunicação, do diálogo, podemos avançar em vários aspectos como sujeitos que vivem em sociedade.

E, complementando tal definição que vai além dos nossos sentidos, a autora ainda afirma que “Por trás do ato da *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. [...] Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros”

(Rinaldi, 2019, p. 124, grifo no original). O ato da escuta da professora coordenadora permanece presente cotidianamente em relação às professoras, mas também na relação com as crianças e na curiosidade sobre o que têm a dizer. Estar atenta a isso e reconhecer seus pontos de vista quebra uma ideia de autoritarismo, em que se compreende que somente os adultos preenchem requisitos de quem precisa ser escutado. As crianças enxergam o mundo sob uma ótica diferente da nossa, ótica essa que ainda faz parte de um momento da vida em que quase tudo se trata de alguma novidade que vai lhes sendo apresentada, conforme vivenciam inúmeros acontecimentos. Não que as novidades não permeiem nossos olhares também, mas aquilo que já aprendemos pode se tornar óbvio, e as crianças nos ajudam a revisitar essas obviedades e a pensá-las de formas diferentes.

Considerando o exposto, a professora coordenadora se desafiou a promover uma escuta atenta para com as crianças, deixando entrever sua curiosidade e sensibilidade por aquilo que elas explicitavam de diferentes modos, procurando entender como contemplar suas necessidades e interesses para, de fato, promover o protagonismo delas na escola. Essa relação e como ela pode ocorrer na escola de educação infantil, acreditamos que só pode ser efetivada quando consideramos as crianças como sujeitos participantes nesse contexto, tendo suas vozes valorizadas como importante subsídio para repensar práticas pedagógicas e formativas.

A professora coordenadora designou o termo protagonismo em sua pesquisa tanto em relação às crianças como às professoras, aproximando-o da ideia de participação ativa, já que seu interesse era trazer à luz cada sujeito e suas contribuições no processo educativo. Porém deixa clara a compreensão de que o termo protagonismo carrega um significado político que pode dizer respeito a uma concepção individualista, como Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) ajudam a compreender ao revelarem que a pesquisa bibliográfica sobre protagonismo dos alunos indica que esse conceito pode ter diferentes interpretações e que nem mesmo a distinção conceitual entre protagonismo e participação é clara, porque podem ser utilizados em um mesmo contexto por alguns autores ou, até mesmo, serem utilizados como sinônimos. Ainda, segundo os autores, a preferência pelo termo *participação* está na intenção de indicar uma abordagem mais democrática, sem colocar em destaque um sujeito que seja o protagonista.

Sendo assim, a opção pelo termo na pesquisa foi pelo fato já citado anteriormente, deixando claro que se trata de um agir dentro de um coletivo, dos sujeitos em relação uns com os outros, mas considerando e elevando as vozes desses sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Dessa forma, os processos formativos na escola onde ocorreu a pesquisa foram voltados para olhar à criança atuante no âmbito da escola, que pode contribuir com suas colocações, que deve ser escutada e ter uma resposta, mesmo que negativa, sobre suas solicitações. Essa relação dialógica entre adultos e crianças foi desencadeadora de algumas ações, as quais serão explicitadas a seguir.

No presente artigo, em específico, compartilhamos situações vividas pela professora coordenadora junto às crianças e que mostram de que forma as práticas formativas conduziam à escuta responsiva. A primeira diz respeito à escolha de representantes de turma para ajudar a resolver um problema recorrente na escola. A segunda tratou-se da avaliação final do ano letivo, antes realizada somente pelas professoras e que passou a contar com a participação das crianças. A terceira, uma roda de conversa que foi chamada de avaliação mensal na sala de vídeo, na qual as crianças falam sobre suas aprendizagens e sobre o que vivenciaram na escola durante o mês.

A seguir, explicitamos a metodologia utilizada na pesquisa e, no tópico posterior, os acontecimentos da escola que dizem sobre a relação de escuta com as crianças e o diálogo com outros autores.

## METODOLOGIA

O presente trabalho deriva de uma investigação na perspectiva da pesquisa narrativa (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015), nessa o pesquisador toma como objeto de estudo sua própria prática, a experiência vivida. Esse tipo de pesquisa possibilita falar com a escola a partir do próprio contexto de trabalho (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015). Dessa forma, o trabalho que circula na escola passa a fazer parte do campo da pesquisa por meio da compreensão dos próprios sujeitos que atuam naquele contexto.

A professora coordenadora da escola referida, em outro tempo e espaço, assumiu ser pesquisadora de sua própria prática e, assim, desenvolveu um movimento de distanciamento sobre o vivido. Isso implicou que tomou sua própria prática como objeto de estudo, em um movimento exotópico (Bakhtin, 2003). Tal movimento, no momento da construção da produção escrita da pesquisa, implica um distanciamento e um estranhamento para enxergar acontecimentos passados. Ao retomar esses acontecimentos para a compreensão dos dados da pesquisa, em outro espaço e tempo, esse distanciamento permite enxergar outros movimentos e sentidos do que aconteceu naquele outro tempo.

Ao sistematizar o vivido na escrita, junto com toda a produção de dados resgatados dos acontecimentos, é possível, enquanto pesquisador, ampliar o olhar tendo um ponto de vista panorâmico, ao mesmo tempo em que há a tentativa de enxergar as singularidades, o que se repete e o que se destaca/diferencia naquele todo. É nesse movimento de produção da escrita que, estando em outro espaço-tempo – que não o da escola, da concretude vivida – o pesquisador assume valores e posicionamentos enquanto autor criador da obra/pesquisa (Bakhtin, 2003), questão que será melhor explicitada adiante.

Dessa perspectiva, podemos considerar a existência de dois momentos: quando o pesquisador está no contexto de trabalho desenvolvendo sua função e, posteriormente, o momento em que o pesquisador se debruça sobre o vivido a partir do material contido no inventário de documentos, e quando estuda na busca de estabelecer o diálogo com autores que abordam a temática foco da pesquisa e com os sujeitos da pesquisa. Com isso, o pesquisador, autor criador da obra em construção, traz o vivido a partir de uma perspectiva narrativa.

Importante dizer que quando nos referimos à *narrativa*, explicitamos o movimento de escrita, uma escrita na qual o pesquisador é simultaneamente autor criador e personagem (Bakhtin, 2003) em interlocução com outros personagens que compõem a obra em questão.

O modo de fazer pesquisa narrativa sinaliza a implicação do pesquisador nesse processo de produzir conhecimento e que exige dele um distanciamento com aquele vivido por ele mesmo, para, assim, poder dar conta do princípio bakhtiniano das duas consciências que, no caso da pesquisa que embasa este artigo, se tratam da professora coordenadora e da pesquisadora, as duas sujeitos falantes. Como apontam Peres e Chaluh (2020), trata-se de sermos autor pessoa e autor criador, sendo que o autor criador e personagem/herói da obra fala de determinado lugar e com

base em determinados valores e organiza esteticamente a obra, realizando escolhas e se colocando em um lugar de distanciamento (exotópico), diferente do lugar vivido na escola.

Lembramos que, ao trazer a ideia de herói da obra, estamos sinalizando os diferentes sujeitos que, no vivido, participaram dos acontecimentos, neste caso, naquela escola. Por esse motivo, além da professora coordenadora, tivemos outras heroínas que apareceram na pesquisa, quatro professoras, porém, neste trabalho, trazemos apenas as vozes de duas delas.

Tendo sistematizado todo o material no inventário, que “[...] consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema” (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 34), e inspirados no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), procuramos nos diferentes materiais por dados que revelem indícios. Segundo Peres e Chaluh (2020, p. 58), o paradigma indiciário é “[...] um método interpretativo no qual detalhes, pistas e sinais, que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes, são fundamentais para compreender uma determinada realidade”.

No presente artigo, os indícios se referem a como se constituem e como se organizam as práticas pedagógicas que viabilizam a escuta daquilo que as crianças têm a dizer na escola de educação infantil.

Importa destacar que, ainda que tenhamos a intencionalidade de procurar por indícios que revelem, neste caso, essas práticas, ao nos inspirarmos nesse paradigma, estamos abertos ao encontro com outros indícios e pistas que possam deixar em evidência outras questões que não consideradas anteriormente, e é justamente esse movimento que também diz da abertura da perspectiva narrativa que, no mesmo processo de procurar por indícios e de produzir a escrita, outras questões surgem, questões *inesperadas*, questões *surpresa*, e é o pesquisador que nesse momento avalia o quanto esses aspectos inesperados/surpresa podem contribuir para ampliar as questões inicialmente postas ou explicitar outras questões.

Destacamos que, na perspectiva narrativa de fazer pesquisa, após a busca pelos indícios e realizadas as interpretações dos dados, em que tecemos diálogo entre as vozes dos heróis (sujeitos da escola) com os referenciais teóricos estudados e a própria voz do pesquisador autor criador que, como já referido, assume uma posição deste lugar exotópico, vamos à busca de retomar as lições que depreendem-se da obra, pois “[...] entendemos que a pesquisa nas ciências humanas enquanto ciência do singular nos oferece em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro” (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 29). Sendo assim, são extraídas lições que podem valer “[...] como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada” (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015, p. 27, grifo no original).

## **NARRATIVAS SOBRE A ESCUTA DO QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER E SEUS DESDOBRAMENTOS**

### **Representantes de turma**

Um dos movimentos que ocorreram na escola foi o de eleger representantes de turma para conversar sobre a organização da brinquedoteca da escola, um imbróglio que acompanhava as discussões com as professoras desde 2015, quando a autora da pesquisa iniciou na função de professora coordenadora.

No espaço da brinquedoteca ficam jogos e brinquedos à disposição de crianças e professoras e as conversas constantes sobre a organização desse espaço não resultaram em soluções

para o problema. O que não ocorreu a nenhum dos participantes, adultos, foi que quem utilizava ativamente esse espaço eram as crianças. E ninguém cogitou conversar com elas para além das orientações habituais de organização, verbalizando a importância de manter os brinquedos e os jogos organizados, tampouco sobre a responsabilidade que têm enquanto atuantes nesse espaço e com voz para tomar decisões e resolver determinados problemas.

Como apontam Dahlberg e Moss (2019), compreender a escola em um contexto democrático implica contrapor-se “[...] à apatia e ao desinteresse, que costumam ser as consequências de não ser ouvido e nem levado a sério – ‘Não importa o que eu faço. As questões importantes são sempre decididas pelos outros’” (Dahlberg, Moss, 2019, p. 51). E, quando se trata das crianças pequenas, isso é muito comum.

Abandonar uma concepção de que somente os adultos podem ter voz ativa na escola exige que sejam dados passos à frente de onde nos acostumamos (ou fomos acostumados) a estar. Paulo Freire (2019) aponta que ensinar exige saber escutar e que “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 2019, p. 111, grifo no original). E isso se aplica tanto às relações interpessoais entre os adultos que compõem o contexto escolar quanto às relações entre adultos e crianças na educação infantil. Ressaltamos a importância de olhar para as crianças como quem pode se colocar, como sujeitos que, mesmo ocupando seu lugar no mundo há tão pouco tempo, já carregam consigo uma história e algum repertório.

Voltando à brinquedoteca, não podemos desconsiderar as responsabilidades dos adultos em relação a esse espaço e aos demais espaços coletivos da escola, mas envolver as crianças nesse processo ajudou. Afinal, se não é ensinado, como se aprende?

Então, foi realizada uma conversa com as professoras sobre esse envolvimento das crianças e elas concordaram. O combinado foi que a professora coordenadora conversaria com as crianças sobre a brinquedoteca e que cada turma elegeria um representante para ajudarem a buscar uma solução para o *problema* daquele espaço. A escolha de representantes de turma é mais comum a partir do ensino fundamental, em que a atuação de grêmios estudantis ocorre com frequência. Nesses, os representantes têm direito a voz e voto durante as reuniões, porém, muitas vezes, as eleições podem sofrer interferência da direção ou de outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar (Grácio, Aguiar, 2001).

Apesar de ser uma prática comum com as crianças de ensino fundamental, será que as crianças na educação infantil não poderiam também se representar para além das interferências dos adultos? Observaremos a seguir que sim. Mas é relevante pontuar que a interferência dos adultos, dadas suas devidas proporções, também foi importante nesse caso, posto que as crianças estão aprendendo e construindo seus repertórios de atuação não somente na escola, mas no mundo.

Como já referido, no ano de 2019, a professora coordenadora foi em cada sala conversar com as crianças e a maioria delas relatou o que já era esperado: que encontravam a brinquedoteca desorganizada quando chegavam lá. Quando questionadas sobre quem mais utilizava aquele espaço, disseram que eram elas e as crianças das outras turmas. Então foi perguntado quem poderia resolver a questão da desorganização e a resposta da maioria foi que elas mesmas poderiam resolver. Nas vozes das crianças nos registros da professora coordenadora:



Na sala do Infantil II A, Igor<sup>3</sup> disse que “os maiores” tinham que resolver o problema da desorganização. Então perguntei se eles achavam que os menores não poderiam ajudar. Ele disse que “não, porque eles são bebês”. Daniel complementou que “eles não alcançam as prateleiras altas”. [...]

A turma do Maternal I B me contou que na brinquedoteca tem carrinho, boneca, fogão, vassoura. Não acham o espaço desorganizado não, mas toparam ajudar a resolver o problema. Estão cada vez se expressando mais através da fala.

Layla do Maternal II B disse que “tem que conversar com as crianças para não quebrarem os brinquedos”. Eu disse à ela que vou conversar com os representantes das turmas sobre isso<sup>4</sup>. (Diário de Campo, 08/08/2019). (Zanfalice, 2021, p. 110)

Realizadas as conversas com todas as turmas, foi proposto que cada uma delas deveria escolher um representante. Feito o processo de eleição que foi conduzido por cada professora, os representantes foram chamados para uma reunião. Interessante pontuar que as crianças levaram muito a sério todo este processo de escolha e do que isso significava. Inclusive quando os adultos se confundiam elas corrigiam, como apontado neste registro:

Ao chegar no infantil II A, perguntei quem foi o escolhido e a maioria apontou para o Iago (neste momento a professora da turma não estava na sala, era outra professora). Acatei, então, o que a turma havia dito. Iago, ao chegar na porta, relatou: “[...] mas a gente não fez a contagem!”. Já no corredor, perguntei para Iago se não havia sido feita a votação, ele acenou que não. Então perguntei o motivo pelo qual, praticamente todos da turma, apontaram para ele, [...]. Enfim, Iago não soube explicar muito bem o motivo pelo qual foi escolhido, mas as crianças da turma, de qualquer forma, deixaram claro que era ele. (Diário de Campo, 12/08/2019). (Zanfalice, 2021, p. 110)

Após chamar todos os representantes de cada período, esses e a professora coordenadora foram até a brinquedoteca para observarem o espaço e conversarem sobre a organização. Então, observando as prateleiras com os brinquedos, avaliaram que havia coisas fora do lugar. Segue o registro:

Quando cheguei perto de determinada prateleira eu disse: “Aqui está escrito ‘roupinhas de bonecas’! Tem roupinhas de boneca aqui?”

O mesmo Iago, não votado, mas escolhido respondeu: “Não, mas olha onde estão as roupinhas: nas bonecas!”

Na hora eu disse que ele tinha razão, mas não dei meu braço a torcer completamente, pois ao mesmo tempo em que concordei com ele, já emendei dizendo que “Ah, mas tem bolsas aqui!”. Será que temos tanta dificuldade em reconhecer que as crianças podem estar certas, a ponto de, devido a essa dificuldade, termos a necessidade de nossa palavra ser sempre a última? Será o medo de “perder autoridade”? (Diário de Campo, 12/08/2019). (Zanfalice, 2021, p. 111)

<sup>3</sup>Os nomes das crianças são fictícios.

<sup>4</sup>As escritas contidas nos Diários não foram corrigidas, mas sim copiadas da forma como constam nestes registros.

Esta reflexão ao final do relato se deu porque, apesar da intenção da professora coordenadora ter sido realmente mostrar que havia outras coisas na prateleira, o que prevaleceu no momento foi a sobreposição de sua palavra à de Iago, sem dar tanta importância à percepção dele. Fica claro que “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 298). Quando as crianças se colocam com propriedade, o adulto se desestabiliza muitas vezes, como se estivesse sendo desafiado talvez. Mas a intenção de Iago não foi a de desafiar a professora coordenadora, foi apenas a de mostrar algo óbvio e que passou despercebido.

Repensar a postura de escuta em relação àquilo que as crianças têm a dizer, perpassa esses momentos de desestabilizar-se, seja durante a conversa ou depois dela. E as reflexões sobre isso podem auxiliar na transformação de práticas cristalizadas, assim como auxiliaram na ampliação do olhar da professora coordenadora sobre a relação com as falas das crianças e, como consequência, a pensar também sobre processos formativos com as professoras que considerassem pensar sobre esta relação.

Ainda sobre as escolhas de representante de turma, ocorreu outro fato curioso. A professora coordenadora foi até uma das salas e, como as crianças não estavam, perguntou à professora quem havia sido escolhido, já que estava na hora da reunião com os representantes. As crianças estavam na aula de Educação Física e a professora disse que a mais votada havia sido a Marta. Então, sucedeu o que aparece no registro a seguir:

Fui, então, até a aula de Educação Física onde estavam e chamei Marta. Sem dizer nada mais. Pois a turma se exaltou, dizendo que não! O representante escolhido, na verdade, foi Samuel. Acatei, claro. Então, voltei até a professora e expliquei o ocorrido. Ela explicou que, realmente, quem foi mais votado foi o Samuel, a confusão se deu porque ele e Marta estavam empatados antes da votação final [...]. (Diário de Campo, 13/08/2019). (Zanfelicce, 2021, p. 112)

Como já explicitado, as crianças levam a sério o que lhes é proposto e reivindicam os combinados.

Sobre o que foi acordado com todos os representantes, foi que o primeiro passo para a organização da brinquedoteca seria colocar cada coisa em seu lugar e que contassem sobre o que foi conversado aos seus colegas e às professoras.

Foi solicitado às professoras que registrassem em seus respectivos diários de bordo o que os representantes disseram para a turma. As professoras dos Maternais I relataram que os representantes não lembraram o que deveriam dizer. Nos registros das outras professoras evidenciaram que as crianças falaram sobre o combinado e, mesmo as que apresentaram alguma dificuldade inicialmente, conseguiram expressar o que fora combinado. Houve relatos também das professoras de melhora no uso do espaço da brinquedoteca e de que o representante da turma se sentia importante em sê-lo.

Um dos relatos, o da professora Larissa, do Maternal II B, chamou a atenção:

Foi feita uma roda de conversa nessa semana para que o aluno Heitor (representante da turma) nos contasse o que foi decidido sobre o problema das faltas de cuidados na brinquedoteca. Perguntei: - Onde você foi com a coordenadora?

Heitor: - Na sala de brinquedos.

Prof.<sup>a</sup>: - Fazer o que? Brincar?

Heitor: - Não! Resolver o problema que não pode quebrar, não pode brigar, não pode fazer bagunça.

Prof.<sup>a</sup>: - E o que foi resolvido? O que temos que fazer para resolver esses problemas?

Heitor: - Tem que conversar com as crianças grandes e falar com as criançinhas que tem que arrumar, não pode quebrar e tem que arrumar de volta. (Relato no Diário de Bordo da professora Larissa, agosto/2019). (Zanfalice, 2021, p. 113)

O relato da professora surpreendeu, pois Heitor sequer sentou-se na roda enquanto ocorria a conversa na brinquedoteca, aparentemente não prestava atenção ao que estava sendo discutido. A seguir a reflexão da professora coordenadora depois de ler o registro da professora Larissa:

[...] no dia em que fiz a reunião com os representantes na brinquedoteca, Heitor, representante do Maternal II B, parecia não estar nem um pouco atento ao que estávamos conversando, cheguei, inclusive, a comentar com a professora que não tinha certeza se ele saberia dizer o que foi combinado. Pois muito bem! Eis que a professora relata em seu diário que Heitor passou o recado para a turma de que não era para bagunçar a brinquedoteca, nem quebrar os brinquedos e que era para colocar as coisas “no lugar”. [...] Lembrando que ela não sabia o que havia sido combinado. Subestimei Heitor... (Diário de Campo, 19/08/2019). (Zanfalice, 2021, p. 114)

Não contar para as professoras o que foi conversado com os representantes na reunião da brinquedoteca foi interessante, porque foram eles mesmos quem passaram o recado. Inclusive Heitor, que foi subestimado por, aparentemente, não prestar a atenção ao que era dito.

Subestimar as crianças, especialmente as que estão na faixa etária da educação infantil, não é algo incomum, principalmente se elas não se comportam da forma como julgamos ser a correta. Dar-se conta de que isso acontece é um exercício contínuo de reflexão. Rinaldi (2019), ao falar sobre a imagem de criança que construímos ao longo de nossas experiências, nos ajuda a compreender os possíveis motivos pelos quais subestimamos as crianças e cita que há muitas imagens de criança e de infância e, seja na psicanálise ou em diversos ramos da psicologia e da sociologia, há uma tendência “[...] a apresentar um aspecto em comum que é recorrente: a identificação determinista da criança como sujeito fraco, como pessoa com mais necessidades do que direitos” (Rinaldi, 2019, p. 222-224).

Mesmo tendo consciência dessa questão, na prática a professora coordenadora imaginou que Heitor em seu corpo e movimento não poderia estar atento ao que era dito. Conscientemente ela sabe da importância de, antes de concluir um julgamento sobre o que a criança apreendeu, é preciso escutá-la, mas sua atitude demonstrou que ainda não havia ressignificado isso na prática. Heitor também poderia não ter prestado atenção e não saberia o que dizer aos colegas quando interpelado pela professora, mas, ainda assim, era ele quem daria a certeza disso, desde que fosse escutado.

Este movimento com os representantes, além de possibilitar boas reflexões sobre as ações em relação às crianças, também resultou em um bom desdobramento em relação à organização da brinquedoteca, como consta no registro sobre uma conversa da professora coordenadora com as professoras na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC):

Perguntei, então, se havia melhorado a organização e as professoras sinalizaram que sim. Que ainda há o que melhorar, mas que os jogos não ficam mais misturados. [...] Sai da HTPC com uma pulga atrás da orelha: será que a organização é que mudou ou foi o olhar das professoras para aquele espaço através dos olhos das crianças e depois das nossas discussões sobre o brincar [...]? Preciso retomar essa conversa para saber mais. Com adultos e crianças. (Diário de Campo, 26/11/2019). (Zanfelize, 2021, p. 115)

As crianças também falaram sobre os desdobramentos após a conversa, consideraram que a organização melhorou, mas, às vezes, ainda há bagunça na brinquedoteca. Importante ressaltar que esse movimento de escutar o que as crianças tinham a dizer sobre o fato de terem assumido a responsabilidade e o compromisso pela organização e manutenção da brinquedoteca reafirma a necessidade de oportunizar que participem ativamente das discussões sobre a organização dos espaços da escola e, mais que isso, que elas são capazes de participar destas discussões e de realizarem movimentos que podem solucionar alguns problemas.

Foi importante as crianças perceberem de forma mais consciente a atuação delas em um dos espaços que mais gostam na escola e também as professoras perceberem a importância de parar e problematizar com as crianças quando é preciso resolver algo. Elas não aprenderão sozinhas.

Ter organizado ou não a brinquedoteca acabou por ficar como um fator secundário, afinal. A experiência com os representantes foi significativa e uma tentativa de mostrar às crianças que elas são pertencentes à escola, que fazem diferença estando ali. O movimento de exotopia para a escrita da dissertação fez com que a professora coordenadora pensasse também sobre o fato de que a escolha de um representante pode significar o apagamento das vozes das outras crianças se for o único movimento de escuta realizado na escola. Foi um exercício de cidadania importante para as crianças votarem, elegerem alguém, participarem das discussões direta e indiretamente, um início na formação política.

Estar em destaque como representante da turma implica, antes, ouvir as vozes das outras crianças e isso precisa ser levado em consideração em todo o processo. É interessante que esse movimento ocorra, mas não pode ser o único meio de participarem.

### **Avaliação final do ano letivo e avaliação mensal na sala de vídeo**

Em novembro e dezembro de 2019, outro movimento realizado na escola que conta com a escuta em relação ao que as crianças têm a dizer, foi a *avaliação final do ano letivo*. Antes essa avaliação era realizada somente considerando o que as professoras tinham a dizer. Hoje elas respondem uma parte significativa da avaliação, mas as crianças têm seu espaço garantido também. O objetivo dessa avaliação é pensar sobre as práticas pedagógicas e sobre o que pode ser melhorado para o próximo ano. Dessa forma, a avaliação é compreendida como instrumento de reflexão crítica em relação ao que é realizado na escola, considerando a “[...] avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com*” (Freire, 2019, p. 113-114, grifo no original).

Funciona da seguinte forma: a professora coordenadora entrega uma espécie de roteiro para as professoras, que é introduzido com um texto explicando que se trata de um roteiro aberto e que as respostas podem ser dadas para além das questões ali colocadas. Uma das questões diz

respeito ao que as crianças têm a dizer sobre suas aprendizagens e sobre como aprenderam. Foi sugerido às professoras que mostrassem os portfólios, fotos, registros feitos pelas crianças para que pudessem retomar o que havia sido realizado e cada professora encontrou o melhor caminho para conversar com as crianças sobre isso.

A professora Luciana optou pela seguinte estratégia, como consta em registro de seu diário de bordo:

Em roda de conversa elencamos algumas atividades apreciadas pelo grupo (e todos tiveram a oportunidade de falar), e outras pertencentes a nossa rotina diária. Depois desse momento, conversamos sobre outras atividades realizadas, que não foram lembradas.

Fizemos uma dinâmica com bexigas, aonde cada um colocou uma tirinha indicando a atividade citada dentro das bexigas. Fomos para a área externa e brincamos um pouco. [...] Terminada essa atividade, montamos um quadro com essas tirinhas. Cada aluno recebeu um joiha verde e outro vermelho, que seriam utilizados para nossa votação. Um a um foram escolhendo a atividade mais apreciada e a menos apreciada. [...]

Após escolherem, cada um registrou suas escolhas com desenhos. Achávamos que as crianças não iriam lembrar as escolhas realizadas no dia anterior. Para nossa surpresa, todos lembraram e registraram.

A atividade foi muito significativa para o grupo, pois passaram dias relembando esse processo.

Em particular, queremos ressaltar o quanto essa atividade foi importante para nós e não só para as crianças.

Pudemos ver de maneira global como as crianças aprenderam e gostaram do que aprenderam.

O momento foi de reflexão, avaliação e mudanças. (Relato da professora Luciana em seu Diário de Bordo, dezembro/2019). (Zanfelicce, 2021, p. 145)

Como é possível perceber no relato da professora, inicialmente não era esperado que as crianças apontassem muitas coisas nessa avaliação. As devolutivas das professoras sobre esse processo foram muito positivas e regadas à sensação de surpresa em relação ao que as crianças falaram. Segue outro registro da professora Luciana sobre a avaliação do trabalho com a participação das crianças: “Ficou claro para nós, o quanto subestimamos nossos alunos e, mais que isso, limitamos a capacidade deles. Afinal de contas, qual é a vantagem de colocarmos seres pensantes em ‘caixinhas’ e impedi-los de voarem o mais alto quanto possam? Pensemos nisso! (Relato da professora Luciana na Avaliação Final do Ano Letivo de 2019 com a turma, dezembro/2019)” (Zanfelicce, 2021, p. 149).

E ela não foi a única a dizer sobre o quanto as crianças são subestimadas na educação infantil e o quanto escutá-las proporcionou ampliar o olhar sobre o trabalho realizado e a ressignificar também algumas práticas, bem como a ter uma relação dialógica de fato.

Em outro movimento, chamado de avaliações mensais na sala de vídeo, em 2019, as turmas foram levadas para verem fotos e conversarem sobre o que fora realizado no mês. Para ajudar a compreender o motivo pelo qual este movimento foi iniciado e ampliar a discussão sobre a participação ativa de todos os envolvidos nos trabalhos com a educação infantil, utilizamos da fala sobre a experiência de Pascal e Bertram (2019) ao desvelarem o propósito da coleta de informações

e da avaliação em uma Pedagogia participativa, considerando que essa abordagem “socialmente situada” e “conduzida de dentro” é direcionada “[...] para investigar a prática e examinar o que funciona e por que a partir da linha de ação, utilizando esse conhecimento para transformar realidades” (Pascal, Bertram, 2019, p. 62).

Não é nossa intenção comparar o que foi realizado na escola com o que foi relatado pelos autores, mas, sim, dialogar com os sentidos produzidos em ambos os acontecimentos: as evidências que emergem da prática, do contexto em que ela ocorre e a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. E, como bem coloca Freire (2019), sobre a formação permanente de professores em que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2019, p. 40).

E quando as crianças participam ativamente desse movimento de reflexão, há mais chances de ocorrer um processo de formação mais coerente em relação ao que é proposto e o que é preciso transformar, ressignificar e melhorar.

Além do exposto, também foi possível perceber que a escuta e o diálogo com as crianças trazem questões que não se pode deixar passar e que muitas vezes não estão previstas no planejamento. Como no registro a seguir:

A professora trouxe também um vídeo no qual os meninos jogavam futebol. Na roda de conversa alguém perguntou por que menina não joga futebol. Alguns meninos corrigiram e Daniel disse que jogam sim, “*tem até copa do mundo de futebol das meninas*”. Então, Gustavo lançou a pergunta: “*Por que menina faz coisas de menino e menino não faz coisas de menina?*”. Devolvi a pergunta: “*Você não brinca de boneca?*”. A triste resposta: “*Não! Se eu brincar de boneca minha mãe me deixa de castigo!*”, disse Pedro. Então Gustavo completou: “*Se eu brincar de boneca minha mãe tira meu Soni?*”. Julia corrigiu dizendo que “*menino pode sim brincar de boneca*”. Daniel disse que brinca. Perguntei, então, o que a boneca é na brincadeira. Logo responderam: “*o neném!*”. Então perguntei se o pai não cuida do bebê também. Alguns disseram que sim, outros que não. Ressaltei que não há problema nenhum em menino brincar de boneca, de fazer comidinha etc. E que não existe brinquedo de menino ou de menina, existe brinquedo. [...] As crianças nos mostram, como ninguém, o quanto erramos. (Diário de Campo, 02/07/2019) (Zanfalice, 2021, p. 118, grifo no original)

O que as crianças dizem pode tirar os adultos de uma zona de conforto em que esses não lidam com o imprevisível e encontram, muitas vezes, justificativas para deixar que assuntos importantes passem sem serem discutidos. Conversar sobre questões de gênero com as crianças é importante e quando trazem essas falas é preciso considerá-las e desdobrá-las. Não dá para esperar o momento *certo* ou específico do planejamento. Afinal, “[...] como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (Volóchinov, 2017, p. 140). A escola é lugar importante de ampliar aquilo que as crianças aprendem fora dela e que, tratando-se de determinados assuntos, vem carregado de preconceitos. Também é preciso considerar que somente aquela roda de conversa do relato não seria suficiente, seria preciso abordar o assunto em outros momentos, como durante as brincadeiras.

Podem ocorrer de não estarmos preparados para uma conversa que de fato ajude as crianças a compreenderem o que precisa ser compreendido, dessa forma, é preciso ter tempo para buscar e retornar ao assunto. Endossamos a colocação de Paulo Freire (2019) quando diz que o educador que impede ou dificulta o exercício da curiosidade do educando, acaba por tolher a própria curiosidade e complementa que como professores, é preciso que saibamos que exercer nossa curiosidade de forma correta é um direito e que sem ela não se aprende e nem se ensina, pois é a curiosidade que nos inquieta e nos insere na busca.

A parceria com a professora coordenadora e outros professores auxilia nesse sentido também. Não raras vezes é preciso sair do quadro de planejamento e traçar outras rotas com base naquilo que as crianças relatam e isso precisa ser colocado em discussão nos espaços de formação que ocorrem na escola.

Os movimentos citados anteriormente foram escolhidos no sentido de reforçar as potencialidades de espaços de escuta e diálogo com as crianças. Não podem ser considerados os únicos espaços onde isso ocorre, pois deve ser um processo diário e sem hora marcada para ocorrer. Mas, para dar-mos conta das potencialidades das crianças, muitas vezes, temos que nos proporcionar esses movimentos e de forma intencional. Recorremos novamente a Pascal e Bertram (2019) que, de outra perspectiva assumida pela autora da pesquisa, situam a avaliação e a coleta de informações em uma pedagogia participativa, apontando que muitas crianças, particularmente as mais novas, não são ouvidas e, muitas vezes, são excluídas de decisões nos contextos dos quais fazem parte e, sendo assim, o desenvolvimento de sua capacidade de participação efetiva como cidadãos acaba prejudicado. Há uma ideia de que “[...] ‘são muito novas’ para expressarem seus direitos e para possuírem voz ativa e de que nós, como adultos, devemos agir em seu benefício” (Pascal, Bertram, 2019, p. 64-65).

A preocupação dos autores vai ao encontro da pesquisadora no sentido de que escutar as vozes das crianças e compreendê-las como capazes de participar, é pressuposto básico para que as práticas pedagógicas sejam mais coerentes e possam beneficiar, de fato, a quem interessa: as crianças.

A necessidade percebida pela professora coordenadora de que isso deveria ocorrer e o processo formativo junto às professoras culminaram em iniciar caminhos importantes para concretizar aquilo que tanto se diz ser de direito das crianças: ter voz na escola. Mas *deixar* que falem não é o suficiente, é preciso que esta escuta seja responsiva.

## CONCLUSÃO

Os caminhos percorridos na pesquisa e neste artigo anunciam a importância da escuta responsiva em relação às crianças da escola de educação infantil.

A professora coordenadora buscou iniciar junto às professoras reflexões sobre as práticas pedagógicas e se estas consideravam, de fato, as vozes das crianças.

Mas refletir não bastava, era preciso que efetivamente isso ocorresse naquele contexto, então buscou colocar em prática ações que poderiam potencializar este movimento dialógico com as crianças.

A partir dessas ações, foi possível perceber que a escuta daquilo que as crianças têm a dizer pode desestabilizar o adulto, bem como mostrar quão subestimadas as crianças são na escola de educação infantil sob a desculpa de serem muito pequenas para se colocarem.

O exposto indica a necessidade de mudanças de concepções e de um processo formativo contínuo que esteja diretamente atrelado à prática, demonstrando que é possível e necessária esta relação de escuta, esta relação dialógica com as crianças.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução: Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 19-56.
- FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.
- GRÁCIO, Jussara da Costa; AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Batista. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 73-82.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia.; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.*, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>
- MELLO, Marisol Barenco; MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. *Revista Teias*. v. 14. n. 31. p. 218-226, 2013. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24340> Acesso em 19 set. 2024.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. (Orgs.) *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 111-134.
- PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. (Orgs.) *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 59-74.
- PERES, Danúbia Fernanda Zevoli; CHALUH, Laura Noemi Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, Laura Noemi et al (Orgs.). *Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 53-73.
- PONZIO, Augusto. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-38.



RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANFELICE, Natalí Angela. *O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências. Rio Claro, SP, 2021.

*Submetido em 02 de outubro de 2023*  
*Aprovado em 22 de setembro de 2024*

#### **Informações das autoras**

Natalí Angela Zanfelicé

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

*E-mail:* natali.zanfelicé@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8014-6197>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1585527398194836>

Laura Noemi Chaluh

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

*E-mail:* laura.chaluh@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0014-7232>

*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5879357007917808>