

Assim é que pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma perspectiva polifônica [...] Mas cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança define uma infans: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar este intrigante sujeito: afinal o que quer uma criança? (SARMENTO; GOUVEA, 2008)

“Afinal, o que quer uma criança?”. Esta indagação finaliza a apresentação do livro “Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais” (2008), organizado por Manuel Sarmiento e Cristina Gouvea. “Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola” foi a fala de Melissa¹, de cinco anos, matriculada no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo² do Colégio Pedro II, ao solicitar a participação dos pais nas comemorações de aniversário realizadas no Colégio. O diálogo aconteceu durante a reunião do Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART). Esclarecimentos a respeito do CART serão abordados mais adiante. O que destacaremos inicialmente tem a ver com o objetivo deste texto: o que nós adultos podemos aprender com as crianças? Quando paramos para ouvi-las e o que elas nos dizem? O pedido expressa um *querer* e provoca a reflexão sobre o protagonismo infantil, para além das *cores* da escola, azul e branca. Esta expressão ganha sentido no conhecimento sobre a exigência institucional em torno do uso do uniforme e revela a tentativa da criança de flexibilizar esse uso. Ela traça uma perspectiva de viabilização da presença dos responsáveis nas festas, tentando dar conta, ao mesmo tempo, da regra e da inquietação pela ausência. Para além da compreensão de uma regra institucional, sua fala nos convida a pensar a respeito das cores de uma escola. Que cor uma escola tem ou que cor uma escola pode ter? Este texto não tem o intuito de apresentar uma resposta exata para esta questão, mas discutir a possibilidade de pintar uma escola com as crianças e não para elas. Neste sentido, o desafio posto é de olhar a criança como outro, estabelecer um diálogo com ela.

¹ Por uma questão ética, optamos por usar nomes fictícios.

² Trata-se da única unidade de Educação Infantil no Colégio Pedro II, inaugurada em 2012 e construída com recursos financeiros do PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela resolução n. 6 de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

O que existe é uma criança, um ser humano, em relação com suas experiências, tempos e cultura. [...] Nas relações que possibilitam à criança (e à pessoa) ser um “indivíduo sagaz” que, portanto:

- faz distinções, decide acerca de limites e faz escolhas, os quais constituem pedras fundamentais da construção do conhecimento;
- é o protagonista do ato de cognição, mas também do comentário, posto que o aprendizado deve ser acompanhado de reflexão e revisitação [...];
- vivencia o aprendizado como prática, não tanto para buscar um fim, mas para mudar a si mesmo [...];
- expressa a dimensão estética como qualidade essencial do aprender, do conhecer e do relacionar [...]. (RINALDI, 2012, p. 152-153)

Rinaldi fala de experiências, tempo, cultura... as crianças sendo capazes de criar, interagir, refletir, construir ideias, argumentos, objetos e visões de mundo. Neste sentido, o primeiro item deste texto discute o lugar da infância no cotidiano da Educação Infantil, compreendendo a escuta como princípio para a construção de práticas no trabalho com as crianças. Em seguida, apresenta o Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART), como espaço de produção de discursos, lugar de diálogo e encontro com as crianças. O último item trata do que puderam ser vistos ao olharmos para os enunciados das crianças: as surpresas, os desvios, os lugares por onde elas podem nos conduzir. Finalizamos com as provocações das crianças como possibilidade de trilharmos novos caminhos.

Por que ouvir as crianças? Valores e fundamentos de uma pedagogia da escuta

Escuta, portanto, como metáfora para abertura e 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). Escuta das cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. (RINALDI, 2012, p. 124)

A escuta configura um grande desafio na medida em que somos convidados às mudanças de sentido, de ações, de percepções das crianças, das práticas, de tempos pedagógicos e de nós adultos. Somos também desafiados a conceber a escuta no espaço das rotinas diárias e entendemos que a disponibilidade de escuta, como exercício, alimenta-nos e abre-nos para a experiência afetiva. Rinaldi (2012) contribui com esta reflexão ao indicar que as crianças “possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa” (RINALDI, 2012, p. 126).

Nessa perspectiva, estudos vêm sendo desenvolvidos, trazendo para o debate as crianças e suas culturas. Com base na concepção de que a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre os outros e sobre os eventos. Pesquisadores (FERREIRA, 2002; KRAMER, 2003; CRUZ, 2008; ROCHA, 2008;) têm analisado as interações infantis frente ao proposto pelos adultos no interior das instituições. Tais investigações apontam para a possibilidade das crianças atuarem como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses.

Nas palavras de Ferreira (2002, p.5), “trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos”.

Kramer (2003, p. 81) ressalta que “precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”. Nas palavras de Cruz (2008, p. 13): “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”.

Ao tratar da importância da escuta da criança para a produção do conhecimento, Rocha (2008), no artigo “*Por que ouvir as crianças?*”, apresenta alguns argumentos relevantes para este debate:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas produzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (p. 48).

Nesse sentido, a escuta das crianças justifica-se pelo reconhecimento da competência para o diálogo. Para Rocha (2008), legitimar a ação das crianças resulta de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. Segundo a autora,

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas produzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa *escuta confrontar*, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou

independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)

Como garantir espaços de escuta sensível das vozes infantis, escuta que nos conecta com os outros, conosco mesmo e com o ambiente, nos sensibilizando e nos afetando a partir do que o outro nos diz em suas diferentes linguagens? O item a seguir apresenta o Conselho de Alunos representantes de turma (CART) e sua metodologia, como experiência de escuta às crianças, e como *direito à participação* nas definições e encaminhamentos no cotidiano da Educação Infantil.

O CART instituído e o CART vivido

O Conselho de Alunos Representantes de turma (CART), *locus* privilegiado de participação estudantil, é uma prática institucionalizada no Colégio Pedro II, no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de ouvir os alunos e possibilitar um espaço de escuta e reflexão de diferentes questões, levantadas por eles e/ou pela escola. O encaminhamento do CART é de responsabilidade do Serviço de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) do Colégio. Na Educação Infantil, esta forma de representação é recente, iniciada em 2014. Nos demais segmentos da Educação Básica, os representantes discentes que compõem o CART são escolhidos por meio de eleição. Contudo, a ideia de representação e de escolha feita pelos pares configura em um conceito de difícil compreensão para crianças na faixa de 3 a 5 anos. Por outro lado, entendemos ser importante empreender tal exercício de fala representativa com nossas crianças.

O CART se insere na proposta da Educação Infantil do Colégio, como instrumento de avaliação, que já acontece em diferentes níveis, como espaço de reflexão sistemática da prática pedagógica, em uma natureza multidimensional, considerando os diferentes sujeitos, como também os diferentes setores e estruturas que dialogam entre si. Ribeiro (2015) colabora com a discussão, ao indicar que:

A construção de uma sistemática da avaliação da Educação Infantil no Brasil exige a superação de processos autoritários e excludentes com vistas ao fortalecimento de espaços de participação, autorreflexão e formação a fim de produzir transformações em direção a práticas que efetivem os direitos fundamentais das crianças pequenas e dos profissionais que com elas atuam (RIBEIRO, 2015, p. 54)

A proposta de representação na Educação Infantil acontece com a participação de uma a duas crianças de cada turma, como representantes das reivindicações e avaliações de seu grupo. Nestas condições, realiza-se o pré-CART, momento em que os professores de turma e orientadoras pedagógicas explicam a proposta do CART para as crianças e solicitam a indicação de representantes, dando tempo para que levantem os questionamentos necessários. Nas experiências realizadas, conversamos com as crianças, perguntando quem gostaria de participar de uma reunião com crianças de outras turmas e a equipe gestora da escola, já conhecida por elas, para falarem a respeito do que achavam da escola, o que desejavam, o que não gostavam, entre outras questões.

Partilhamos com elas que vivenciariam uma experiência em que contariam na reunião o que haviam conversado em turma, levando o registro escrito por suas professoras para o encontro, e que depois, ao retornarem à turma, compartilhariam a conversa realizada. Em algumas turmas, mais de duas crianças manifestaram o desejo de participar. Sendo assim, acordamos a possibilidade de trocar os representantes a cada encontro, caso houvesse o desejo por parte das crianças, para que esses momentos pudessem ser vividos por um número maior de crianças na Educação Infantil.

Neste movimento de registro e formulação de atas, os professores são os escribas, considerando a faixa etária entre 3 a 5 anos, e assim viabilizam os registros e a garantia da escuta de todos que se manifestaram na turma, como na figura a seguir (figura 1).

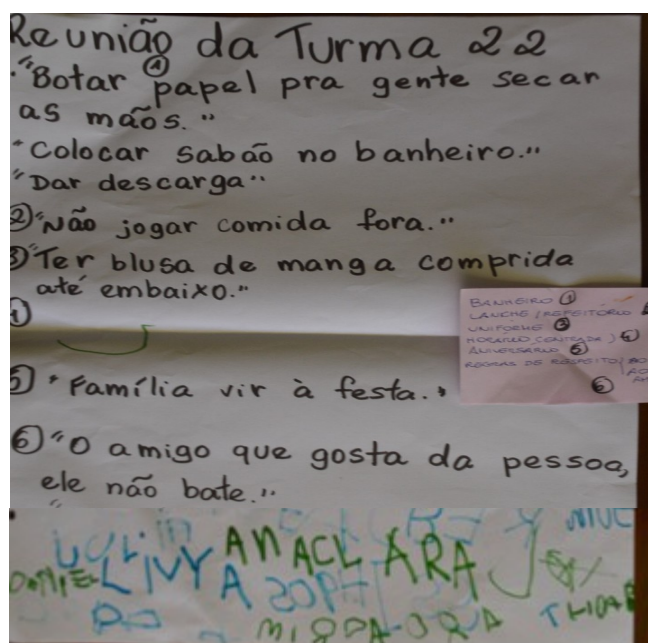


Figura 1- ata do Pré-CART da turma 22, de crianças de 4 anos.

Entendemos que a riqueza das manifestações infantis se revela nas experiências que articulam “a intencionalidade educativa adulta à possibilidade de conhecê-las, e querer conhecê-las implica reconhecer seu protagonismo – princípio articulador da oferta e da avaliação dos e nos espaços da infância, inclusive, espaços escolarizados” (DELGADO; GIARETA, 2015, p. 184).

Neste contexto, o objetivo do CART na Educação Infantil configura-se como desejo de escuta das crianças, como pistas para a avaliação das políticas educacionais deste segmento e ampliação das formas de participação das crianças para além do espaço de convívio com os pares de seu grupo. Os encontros configuraram-se como espaço de conversa com as crianças a respeito da responsabilidade da equipe de profissionais no trabalho desenvolvido no cotidiano escolar com elas, explicitando o interesse em ouvir o que têm a dizer, buscando, quando possível, atender suas reivindicações e esclarecendo os motivos pelos quais não seria possível atendê-las em alguns casos.

A seguir, abordaremos as falas e questionamentos das crianças no primeiro encontro do CART, em 2014, no contexto de revisão do texto do regimento escolar do Colégio, destacando as mudanças realizadas no cotidiano escolar, mobilizadas pelas suas reivindicações.

“Só pode participar desta reunião quem tem muitas ideias”!

O título desse item expressa a fala de uma das crianças ao fim da primeira reunião do CART, quando esclarecido que outros amigos da turma poderiam participar do próximo encontro, caso desejassem. A condição exposta pela criança é entendida neste texto como característica peculiar das crianças: as muitas ideias! Para o filósofo alemão Walter Benjamin (2002), a criança tem essa possibilidade de reinventar o mundo, porque ainda não está conformada na lógica que criou as coisas como se encontram. Na crença dessa capacidade das crianças e na compreensão de que todas as crianças têm muitas ideias, a conversa do primeiro encontro do CART em 2014 teve como proposta ouvir as crianças a respeito das normas e regimentos institucionais, considerando que o documento estava passando por uma revisão em seu texto. A respeito do funcionamento da instituição, um aspecto mobilizou as crianças: o uniforme.

O uniforme não pode ter coisas brilhantes que combinam com o mundo, tem que combinar com as cores da escola. (Joana, 5 anos)

Para as mães não brigarem, tem que mudar a camisa. (Rogério, 4 anos)

Tem que ter blusa de manga comprida até embaixo. (Francisco, 4 anos)

Tem que ter blusa sem manga. (Gilberto, 5 anos)

O uso do uniforme é obrigatório em todos os segmentos do Colégio, e as falas das crianças expressam como elas compreendem a norma. Entretanto, as falas vão muito além dessa compreensão. Chama atenção como Joana compreende a escola e o “mundo” como espaços desconectados. O que seriam as coisas brilhantes que não estão na escola? E por que elas não estão? A fala da menina nos convida a reflexão de como possibilitar a articulação entre o brilho do mundo e as cores da escola. Acreditamos que este é um desafio constante que só poderá ser respondido nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, considerando as especificidades de cada grupo, no desejo de ter na escola as cores do mundo. Uma reflexão que nos convida a estreitarmos a relação entre o mundo e a escola, de forma que as crianças vejam sentido nas experiências que vivenciam no cotidiano escolar, fazendo com que a escola também possa ter cores brilhantes e que também seja percebida como um espaço do mundo.

Outra reivindicação é a de Rogério, que solicita a mudança na cor da camisa para as mães não brigarem. Essa solicitação ainda não foi respondida, mas tem ajudado na orientação aos responsáveis em relação ao uniforme das crianças. Temos defendido que as crianças precisam se sujar de variadas formas: de comida, de tinta, de terra, de lama, com água, e com tantas outras possibilidades que a escola pode oferecer. Entendemos a importância da escola na construção de um projeto que defenda que todas as manchas no uniforme não são sujeira, mas marcas das experiências vividas pelas crianças. A fala de Rogério nos dá indícios de sua preocupação para a mãe não brigar, mas também nos convida a um diálogo que possa ajudá-lo, assim como tantas outras crianças, a estarem livres para “sujarem” suas camisas.

O pedido de Francisco por uma blusa de manga até embaixo, fez com que questionássemos o porquê de seu pedido. Para nossa surpresa o menino respondeu que quando estivesse com calor era só puxar a manga para cima e não precisaria tirar e botar o casaco e nem arriscar-se a perdê-lo. Em sua fala, Francisco expressa seu incômodo com uma situação que, talvez, para nós, adultos, esteja resolvida. Tirar o casaco, cuidar do casaco, fechar o zíper do casaco... para ele poderia ser resolvido de uma forma mais fácil. O incômodo de Francisco pode até não ser o de todas as crianças, mas sua fala traz

algo que precisa ser valorizado na relação com as crianças: o interesse pela forma como elas pensam. A lógica das crianças, que tantas vezes nos surpreende, ensina a pensar outras formas de estar no mundo, lembrando que o mundo não é só dos adultos que conseguem colocar e tirar o casaco com facilidade, mas também delas.

A última reivindicação quanto ao uniforme, “*tem que ter blusa sem manga*”, foi atendida pela instituição. Na implementação da Educação Infantil, muitas normas já estáveis do Colégio foram alteradas e, entre elas, a possibilidade do uso da blusa sem manga.

As solicitações das crianças não ficaram restritas ao uniforme. Outro aspecto foi levantado por elas: o portão no momento de entrada e saída do turno: “*na hora de sair, o portão fica cheio de gente*”. (Roberta, 5 anos)

Roberta expressou sua insatisfação com a aglomeração de gente no portão de entrada e saída da escola. A sua reivindicação foi expressa verbalmente e através de um desenho que fez para ilustrar o momento narrado por ela (figura 2).



Figura 2 – Desenho de Roberta do portão de entrada e saída.

Por serem pequenas – em estatura – como representado no desenho, as crianças não conseguiam identificar seus responsáveis quando chegavam para buscá-las, ou tinham dificuldade na hora da entrada com o número excessivo de adultos que acabavam por impedir que estes momentos fossem mais tranquilos para as crianças. Talvez, para os adultos, estivesse tudo bem, mas, para Roberta, certamente, não estava.

A solicitação foi ouvida, refletida e atendida, e o Colégio passou a receber os responsáveis, com os portões abertos para que acompanhassem as crianças até a porta de suas salas. Apesar do pedido ser aparentemente fácil, muitas vezes, diante de uma instituição e as marcas de sua tradição, torna-se difícil atender por conta de certezas aprendidas no decorrer desta da trajetória. Talvez, estas marcas afastem as cores da escola e do mundo... como disse Joana, a menina da primeira fala sobre o uniforme. No desenho de Roberta, os pais aparecem do lado de fora do portão. Essa é apenas uma hipótese, mas o que já sabemos afirmar é que as crianças precisam sentir-se seguras no espaço da escola, bem como os responsáveis e a equipe de profissionais, e aproximá-los ajudou a tornar este momento de chegada, um momento de mais tranquilidade para todos

Do uso do uniforme ao portão de entrada, as crianças também avaliaram o momento da alimentação, pouco tempo depois de uma mudança estrutural, em que as crianças passaram a se servir, mediadas pelos adultos. Os alimentos eram colocados em diferentes potes na mesa, próximo às crianças, de modo que podiam escolher, quantificar, e servirem-se com autonomia. Um processo longo de aprendizado, sempre mediado pelos professores, a partir do qual as crianças fizeram os seguintes comentários:

A gente gostou do jeito novo de almoçar porque na fila ficavam empurrando.

(Jorge, 5 anos)

É bom experimentar a comida para saber se gostamos ou não. (Patrícia, 5 anos)

O tema da alimentação, ainda tão caro nas discussões no âmbito da escola por uma infinidade de questões: financeiras, estruturais, entre outras, quando expresso pelas crianças, demonstram como elas têm os mesmos desejos dos adultos. Que adulto gosta de ficar em uma fila com todo mundo empurrando? Quantos de nós adultos gostamos de receber um prato pronto sem sabermos o que tem dentro? Muito do que as crianças nos dizem a todo tempo é que são como nós, e por que será que em tantos momentos parece que esquecemos isso? De acordo com os *Indicadores de qualidade na Educação Infantil*, na dimensão sobre a promoção da saúde:

A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de educação infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condição para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 48)

Entendemos uma alimentação saudável como cuidado para além da necessidade biológica, mas da possibilidade da construção de momentos de alimentação nas instituições que propiciem momentos de prazer e interação entre as crianças e entre elas e os adultos.

As crianças demonstram o quanto estão atentas às ações de cuidado e saúde quando levantam outras solicitações:

Tem que colocar sabão no banheiro. (Sérgio, 4 anos)

Tem que botar papel para a gente secar as mãos. (Joana, 4 anos)

A última questão abordada tratará a respeito das reivindicações das crianças e está relacionada às festas de aniversário delas.

Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola. (Melissa, 5 anos)

O aniversário tem que ter bolo, cobertura, brigadeiro e empada de queijo. (Djalma, 4 anos)

Entre as sugestões, as crianças solicitaram a presença dos pais nesse momento, o que até então não era permitido. A solicitação fez com que o que estava definido fosse reavaliado, permitindo a participação dos pais nas festas de aniversário. Até que as crianças solicitassem alimentos, como brigadeiro e empada de queijo, o combinado das festas era o bolo com o suco, decisão tomada após uma avaliação de como estes momentos estavam sendo conduzidos pelos responsáveis. Esta decisão foi fundamentada na compreensão da responsabilidade da escola de orientar às famílias a respeito dos alimentos permitidos na escola, além de problematizar as próprias relações de consumo que tantas vezes temos reforçado em nossas práticas como adultos e que, portanto, tentamos evitar no Colégio. A sugestão das crianças quanto aos alimentos em suas festas foi ouvida, e o tema da alimentação tem sido pauta constante de diálogo com elas. Assim, atualmente, ampliamos as possibilidades, permitindo salgados assados e um tipo de doce (além do bolo) nesses eventos.

Mais do que propor uma reflexão sobre a escuta, o que as crianças nos dizem com seus apontamentos pode ser visto como convite à reflexão sobre o papel das crianças na elaboração de sentidos e contornos que vão dando às práticas. A capacidade

da criança de enxergar o que o adulto não vê e sua capacidade de não entender certas palavras, de manusear objetos, dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura, faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para serem constantemente ressignificados por nossas ações, o que, para Benjamin, é um desafio para nós, adultos.

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres [...] de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-nos na época das doces asneiras que cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (BENJAMIN, 2002, p.21)

Há que se aprender com as crianças o caminho para as *doces asneiras*! Imersos pela experiência, que racionaliza e mensura o conhecimento, nós, adultos, partícipes de um mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos, vestimos a máscara da experiência. A provocação do filósofo nos ajuda a pensar com quem buscamos dialogar no atendimento às crianças: com elas ou com as regras institucionais? Quem iremos priorizar? Nossa experiência tem permitido ouvirmos as crianças? Na construção das regras que regem uma escola, que espaço têm tido as crianças?

As crianças apontando alguns caminhos...

Diego não conhecia o mar. O pai levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991)

Me ajuda a olhar! O pedido feito pelo menino no texto de Galeano pode servir de conselho no que tange às relações estabelecidas com as crianças. Acreditamos que o que elas desejam, falam e propõem pode ajudar a enxergarmos caminhos e possibilidades diferentes do que já conhecemos.

No que diz respeito à gestão da instituição escolar, está o desafio de garantir espaços para que as crianças possam se colocar, expondo suas ideias, sentimentos, questões e desejos; negociar entre elas o que querem em relação ao que as outras

crianças querem; e vivenciar situações nas quais possam questionar, sugerir, gostar, não gostar, enfim, nas quais elas interajam com seus pares.

Chamamos atenção ainda para o fato de que na escola há mais crianças do que adultos, o que faz com que nós, adultos, tenhamos grande oportunidade de aprender e de nos relacionar com elas, compartilhando a estranheza e a novidade com que dialogam com o mundo. Elas nos convidam a revisitar o nosso próprio olhar. Por isso, “precisamos dar a elas – e a nós mesmos – mais tempo para olhar para dentro, para dialogar com elas mesmas e com os outros” (RINALDI, 2012, p. 175).

Escutar, valorizar o diálogo atento, afetivo e cuidadoso, não se limita à expressão oral, mas agrega também sorrisos com os olhos, mãos curiosas, braços cruzados, pernas agitadas e todas as outras formas de expressão das crianças.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34, 2002.

BRASIL, **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Sirlene; GIARETA, Paulo Fioravante. Considerações sobre o protagonismo infantil: princípio ou objetivo da avaliação? In: **Rede marista de solidariedade. Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significando conceitos e práticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.

FERREIRA, Manuela. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos! – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto: Portugal, 2002.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. LP&M. Porto Alegre, 1991

GOUVEA, M.C.S; SARMENTO, M.(orgs) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luís Carlos C.; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: **Rede marista de solidariedade. Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significando conceitos e práticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Trad. Vania Cury. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOBRE AS AUTORAS:

Gabriela Scramingnon é professora efetiva da Educação Infantil do Colégio Pedro II, exercendo atualmente a função de Orientadora Pedagógica. Foi professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro no período de 2001-2013. Doutora em Educação pela PUC-Rio. Possui mestrado em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, especialização em Educação Infantil pela PUC-Rio (2006). É integrante do grupo de pesquisa infância, Formação e Cultura - INFOC – PUC-Rio.

Katia Bizzo Schaefer é Coordenadora Adjunta Pedagógica do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II, professora do curso de Pós-Graduação em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II, membro do grupo de pesquisa GiTaKa - Grupo de pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental, da UNIRIO e do grupo de pesquisa GEPEP - Grupo de estudos e pesquisas em Educação Psicomotora, do Colégio Pedro II. Doutora em Educação pela UERJ, Transpsicomotricista educacional, especialista em Educação Infantil e pedagoga. Trabalhou 10 anos como professora de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental e há mais de 7 anos atua na formação de professores da área de Educação.

Liana Pereira Borba dos Santos é doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED (UERJ), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II, em exercício na função de Coordenadora de Projetos do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Ocupou os cargos de Professor Regente de Ensino Fundamental e de Professor de Educação Infantil, ligados à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, atuando ainda como Professora Articuladora de Educação Infantil na SME.

Maria Clara de Lima Santiago Camões é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED (UERJ) e mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica (PUC - RIO), onde também atuou como docente. Atualmente é Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II,

exercendo a função de Orientadora Pedagógica. Ocupou os cargos de Professor Regente de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e as funções de Coordenadora Pedagógica e Diretora Adjunta, ligados à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.