

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Ana Luísa Rosa de Macedo

Composição conjunta da rotina diária:
um relato sobre protagonismo compartilhado em Educação Infantil

PORTO ALEGRE
2º Semestre
2019

Ana Luísa Rosa de Macedo

Composição conjunta da rotina diária:
um relato sobre protagonismo compartilhado em Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira filho

Porto Alegre
2º Semestre
2019

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo a Deus, por ter guiado e abençoado meus passos até aqui, e por ter me colocado em uma família incrível.

Em segundo lugar, à minha família! Vocês são o meu alicerce e meu exemplo de caráter.

Em especial um agradecimento a minha mãe, não tenho como retribuir tudo que tem feito por mim, gratidão pela sua existência: QUE MULHER! Empoderada, independente, professora, forte e batalhadora. Muito obrigada por tudo, sem dúvidas, eu não seria ninguém sem ti. Eu te amo!

Obrigada a todos os professores que passaram na minha vida, desde quando freqüentei a Educação Infantil como aluna, até a graduação, vocês foram verdadeiros exemplos e inspirações para chegar até aqui, e querer ainda mais!

E finalmente, ao meu orientador, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, por todos os ensinamentos, pelo apoio, amizade, compreensão e verdadeiras aulas a cada encontro.

De coração,

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente trabalho surge da seguinte pergunta: Como uma professora que atua na Educação Infantil, mais precisamente, na pré-escola, pode compor a rotina diária de uma turma, de modo a contemplar o protagonismo tanto das crianças quanto o dela, nas relações cotidianas desses sujeitos entre si, com os saberes e os conhecimentos que intermediam essas relações? A resposta a essa pergunta foi sendo elaborada concomitantemente, tanto a partir dos estudos sobre criança e infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2011; Hohmann, M.; Weikart, D., 2003), cotidiano (Heller, 2004;), rotina (Barbosa, 2006), protagonismo compartilhado (Gaulke, 2012; Meirieu, 1998), participação (Vasconcelos, 2015), planejamento e projetos de trabalho pela via das linguagens geradoras (Junqueira Filho, 2005), quanto da minha atuação como professora-estagiária de um grupo de crianças de cinco a seis anos, ao longo do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, entre abril e julho de 2019, numa escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre-RS. Metodologicamente, utilizei como instrumentos de geração de dados, o levantamento bibliográfico e a recuperação, organização, seleção e análise de documentos produzidos durante a realização do estágio, a saber, planejamentos semanais, anotações e reflexões por escrito feitas em diário de campo, relatório final de estágio, fotografias e vídeos. Ao final do estágio, do exercício diário de composição, vivência e avaliação da rotina e dos estudos, concluo que é possível, desejável e necessário convidar as crianças a organizarem a rotina diária, vivenciando na prática os princípios do protagonismo compartilhado entre professor, alunos e conhecimento, me encorajando e as crianças a nos aventurarmos nas reflexões e descobertas para a composição e vivência do nosso cotidiano e rotina na escola de Educação Infantil. Um dos desafios que mais nos provocou e nos exigiu atenção, paciência, delicadeza e dedicação foi em relação ao entendimento do que era consenso e flexibilidade, diante do fluxo de múltiplas e diferentes opiniões, tanto das crianças quanto minhas.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo compartilhado. Cotidiano. Rotina. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	5
2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA	7
3 COTIDIANO E ROTINA.....	9
3.1 CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES.....	9
3.2 AS MEDIDAS, A ELASTICIDADE E OS LIMITES DO TEMPO.....	15
3.3 O ESPAÇO.....	18
4 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO COMPARTILHADO.....	21
4.1 PARTICIPAÇÃO.....	21
4.2 PROTAGONISMO COMPARTILHADO.....	24
5 UM PROJETO EM QUATRO FASES:parte cheia e parte vazia do planejamento.....	29
5.1 PARTE CHEIA DO PLANEJAMENTO: COMO SURGIRAM OS DOIS PROJETOS.....	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	51

1 APRESENTAÇÃO

Minha pergunta de pesquisa é: Como uma professora que atua na Educação Infantil, mais precisamente, na pré-escola, pode compor a rotina diária de uma turma, de modo a contemplar o protagonismo tanto das crianças quanto o dela, nas relações cotidianas desses sujeitos entre si, com os saberes e os conhecimentos que intermediam essas relações? Essa pergunta surgiu durante a elaboração do projeto de TCC I, em 2018/2, e me possibilitou o recorte necessário para os estudos posteriores – o desenvolvimento da pesquisa e a geração de dados para a mesma, durante a realização do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, em 2019/1, e a organização, seleção e análise dos dados e escrita deste trabalho de conclusão de curso, em 2019/2. Nessas duas últimas etapas, consegui me aprofundar mais no levantamento bibliográfico e colocar em prática a composição conjunta da rotina diária da turma, articulando teoria e prática, ação-reflexão-ação, desafiada sobretudo pela relação diária com as crianças e pelo exercício de refletir e contar por escrito momentos significativos que vivemos durante o estágio.

Neste trabalho, portanto, apresento reflexões, contrapontos e diálogos sobre as concepções de criança, infância, cotidiano, rotina, participação e protagonismo compartilhado na produção da relação pedagógica, tanto pelo ponto de vista dos autores estudados quanto do meu olhar como professora-estagiária de uma turma de crianças de cinco a seis anos de idade, em uma escola municipal na região central de Porto Alegre.

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois consiste na análise e reflexão dos estudos e práticas realizados durante meu estágio obrigatório do curso de Pedagogia, desenvolvido em 2019/1, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: 1) levantamento bibliográfico: iniciado no período de elaboração do projeto de TCC I, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos e as relações entre as concepções de criança, infância, participação, protagonismo compartilhado na produção da relação pedagógica, cotidiano e rotina, planejamento e projetos de trabalho, fundamentais para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho ao longo do estágio e também para a análise posterior ao estágio, para a escrita deste TCC; 2) análise de

documentos: planejamentos semanais, anotações e reflexões por escrito feitas em diário de campo, relatório final de estágio, fotografias e vídeos.

Também compreendo este trabalho como um estudo de caso, na medida em que contextualiza e identifica os sujeitos e a história que é estudada. Segundo Cunha, Deus e Maciel (2010), estudo de caso, na área da Educação, é um estudo descritivo de uma unidade – “é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.” No caso desta pesquisa, tomarei a mim mesma como objeto de análise, na condição de professora-estagiária de um grupo de alunos de cinco a seis anos de idade, atuando numa escola de Educação Infantil da rede pública do município de Porto Alegre. No que se refere às práticas dos estudos de caso, as ações decorrem de algumas fases que são necessárias para o andamento da pesquisa, a saber:

fase exploratória – momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados –; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e a fase de análise sistemática dos dados, traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa (CUNHA; DEUS; MACIEL, 2010).

O trabalho está organizado em quatro capítulos: o primeiro, intitulado CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA, em que contextualizo a instituição e a turma em que realizei o estágio obrigatório; o segundo, COTIDIANO E ROTINA, no qual apresento e problematizo o referencial teórico que deu sustentação às análises e reflexões sobre os dados empíricos gerados; o terceiro, PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO, em que, igualmente, abordo dois outros conceitos fundamentais do marco teórico; e por último, UM PROJETO EM QUATRO FASES: PARTE CHEIA E PARTE VAZIA DO PLANEJAMENTO, em que relato e analiso a implementação integrada de dois projetos de trabalho da parte cheia do planejamento – o Projeto Roda Inicial e o Projeto Composição Conjunta da Rotina– junto às crianças, tendo como fio condutor as articulações entre as concepções de criança, infância, cotidiano, rotina, participação, planejamento e projetos de trabalho pela via das linguagens geradoras e protagonismo compartilhado.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

Localizada no Centro Histórico de Porto Alegre, a escola em que realizei o estágio curricular obrigatório foi uma E.M.E.I J P (Escola Municipal de Educação Infantil – Jardim de Praça) que atendia duas turmas de crianças – de quatro a cinco anos e de cinco a seis anos –, tanto no período da manhã, quanto no da tarde.

A escola tem duas salas, que ficam em um prédio muito antigo. Na parte de cima fica uma sala maior e na parte de baixo uma sala menor, com a metade da metragem da sala do andar superior, uma vez que o piso inferior é composto também pela sala da direção, a cozinha e dois banheiros.

O pátio da escola é bem amplo, composto por uma pracinha com brinquedos para subir-descer-escorregar, sucatas para fazer construções na areia e muitos materiais não estruturados, como panelas, colheres, jarras e pedras, além de um espaço para o lanche. Ao lado desta praça menor, descendo alguns degraus, tem uma quadra de tamanho oficial ao ar livre onde as crianças aproveitam para correr e criar brincadeiras que precisam de espaço amplo, possibilitando também piqueniques, pinturas em grandes dimensões, rodas de conversa e outras tantas propostas que exploram esse recurso físico da escola, tendo em vista o reduzido espaço das salas de aula. O espaço externo da escola é muito potente e possibilita um equilíbrio com o espaço reduzido das salas de aula, sendo, portanto, muito utilizado na rotina das crianças.

O quadro de funcionários conta com duas professoras, dois estagiários, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de serviços gerais, a diretora e a coordenadora pedagógica, além dos profissionais das aulas especializadas: a professora de educação física e o professor de música. O grupo de funcionários é muito integrado, a direção e a coordenação pedagógica acolhem muito as ideias das professoras, fazendo com que a proposta pedagógica da escola esteja dinamicamente em construção, pela via do diálogo e de formações efetivas para o crescimento de todos que estão envolvidos no projeto da escola.

A relação da escola com a comunidade escolar é de muita parceria, as famílias se envolvem muito nas atividades para as quais são demandadas, participam de passeios e apoiam as atividades culturais que a escola propõe às

crianças. A relação com as pessoas que vivem no entorno da escola também é muito boa, mantém-se um diálogo com os moradores vizinhos para o cuidado com a escola.

Como já mencionado, realizei o estágio no primeiro semestre de 2019, na turma do Jardim B – crianças de cinco a seis anos –, do turno da manhã. A professora titular – que aqui identifico como professora A –, construiu um trabalho muito potente com as crianças no tempo em que estive com a turma, me deixando muito a vontade e encorajada para realizar as propostas que eu havia pensado para o grupo, a partir do meu projeto de TCC I e das minhas observações, nas duas primeiras semanas do estágio.

Nossa turma ocupava a sala do piso inferior, no térreo, a menor da escola, e por isso também tinha um número menor de alunos: dez ao todo, sendo cinco meninas e cinco meninos, que moravam nos arredores da escola, no Centro Histórico de Porto Alegre. E, felizmente, nenhuma vivia em situação de vulnerabilidade social.

As famílias eram muito participativas, principalmente em relação aos passeios, que foram vários durante o período que estive acompanhando a turma. No entanto, não posso dizer o mesmo em relação à frequência das crianças, muito variada, alternando faltas diversas, fazendo com que, muito raramente, eu estivesse com as dez crianças ao mesmo tempo. Também tivemos a saída de um aluno que quase não frequentava a escola e a chegada de outro para ocupar a vaga remanescente, e o caso de uma aluna que foi somente até o início do semestre, depois não foi mais, sobre a qual tivemos dificuldade de contato para saber sobre sua situação com a escola.

A minha relação com a escola, com a coordenação pedagógica, com a professora A, com as crianças e com toda comunidade escolar, foi muito boa. Fui muito bem acolhida desde o início, juntamente com as propostas que pensei e realizei ao longo do estágio. Acredito que a relação boa entre todos da escola se estendeu a mim.

3 COTIDIANO E ROTINA

3.1 CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

É possível viver fora do cotidiano? E sem rotina? Quais as dimensões do cotidiano da maioria das pessoas numa cidade como Porto Alegre-RS? E numa escola de Educação Infantil? Todos nós escolhemos – e muitas vezes negligenciamos – múltiplas e diferentes dimensões do cotidiano para organizar a nossa vida e a nossa rotina. Será que se as crianças tivessem oportunidade de fazer escolhas para organizar seu cotidiano e sua rotina, suas escolhas seriam as mesmas que organizam as vidas dos adultos ou as mesmas que os adultos escolhem para elas? Cotidiano e rotina são a mesma coisa, ou coisas diferentes?

Tenho me feito todas essas perguntas – e outras tantas –, desde que decidi que no estágio de docência do curso de Pedagogia eu convidaria as crianças a organizarem junto comigo a rotina de cada dia na escola. Os desdobramentos desta minha escolha, enquanto professora/estagiária, me provocaram muitas reflexões, principalmente, sobre os princípios e critérios utilizados pelas crianças –no exercício do seu protagonismo, tanto quanto eu –, na construção conjunta do nosso cotidiano e da nossa rotina naquele ambiente escolar.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), cotidiano é o:

adj. 1 que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário 2 *p.ext.* que é comum; banal 3 que aparece ou se publica diariamente (diz-se de publicação) < *jornal c.* > • *s.m.* 4 o que se passa todos os dias; o que é comum 5 conjunto de ações, ger. pequenas, realizadas por alguém todos os dias de modo sucessivo e contínuo; dia-a-dia < *seu c. era agitado em função dos filhos* >

Cotidiano, portanto, tem a ver com o todo, o todo da vida de cada pessoa, com tudo que fazemos da hora que acordamos a hora que vamos dormir, inclusive dormir, sonhar, comer, tomar banho, trabalhar, estudar, relacionar-se com familiares, amigos, colegas de trabalho, afetivamente com alguém especial, realizar atividades físicas, de lazer, entre outros aspectos comuns ao dia a dia das pessoas; um ciclo que se repete e se renova a cada dia. Ou, nas palavras de Heller (2004), estudiosa da cotidianidade, “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem

participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade.”; se organiza – a sua vida e a sua cotidianidade – a partir de dimensões como “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2004. p. 18).

O cotidiano tem duas características fundamentais: 1) é múltiplo, feito de diversos aspectos, dimensões; por isso mesmo, é movido por 2) prioridades, hierarquias, que vão sendo indicadas, mais objetiva e intencionalmente, a cada etapa da nossa vida, resultado de um exercício crítico e dinâmico de avaliação do vivido e dos projetos que nos propomos realizar; ou, ao contrário: 1) simplesmente por repetição, por estarmos no mundo um tanto quanto desatentos, alienados, sem discriminarmos ao certo as dimensões a partir das quais estamos organizando – ou deixando de organizar – e vivendo nossas vidas; ou ainda; 2) sem termos acesso, conhecimento da existência de outras tantas possibilidades e dimensões a partir das quais podemos pensar, priorizar, organizar e viver as etapas que ainda estão por vir.

Avaliar regularmente as próprias prioridades é um exercício que possibilita revisão, manutenção, reproposição, mudança das escolhas feitas até então. Tais princípios foram fundamentais para iluminar as treze semanas de estágio como professora regente-estagiária e me dar a segurança que eu precisava – em meio as tantas dúvidas que me assombraram – para viver com as crianças o que eu havia me proposto, em relação à organização conjunta da rotina diária do grupo.

A escola e as relações estabelecidas nesse ambiente também são dimensões da vida cotidiana de muitas pessoas, em diferentes instâncias – professores, equipe de trabalho, alunos, familiares dos alunos, comunidade do entorno da escola. Numa sociedade ocidental como a nossa, a maioria das pessoas está ou já esteve em algum momento inserida nessa instituição. Isso vale para tantas outras instituições e dimensões da vida cotidiana, desde a hora que nascemos à hora da nossa morte – hospitais, igrejas, empresas; no campo, na cidade, em comunidades ribeirinhas, marítimas: “O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as suas habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão.” (HELLER, 2004. p.18)

No meu estágio curricular obrigatório, me inseri e fiz parte do cotidiano e da rotina de uma turma de Jardim B. Quando cheguei para o início do estágio, em abril de 2019, as crianças já tinham uma rotina organizadora da vida cotidiana, elaborada e apresentada diariamente a elas pela sua professora – a professora A. Isso ficou bem claro ao longo das duas semanas de observação, na etapa inicial do estágio. Então, na segunda etapa do estágio, quando assumi o grupo como professora regente-estagiária, dando início ao projeto a que tinha me proposto, fui questionando as crianças sobre algumas coisas que faziam parte daquele cotidiano e daquela rotina, como por exemplo, a maneira como estruturavam a roda de conversa, o porquê de não comerem frutas no lanche e como era organizada a rotina diária. Todos esses questionamentos eram muito importantes e faziam parte da minha estratégia de chamar a atenção das crianças para a necessidade de refletirmos sobre o passado e o presente para tomarmos posição frente ao futuro, no que diz respeito à dinamicidade da vida cotidiana, e portanto, às diferentes possibilidades – e, muitas vezes, à necessidade – de organização do cotidiano e da rotina.

Queria que as crianças desenvolvessem uma relação reflexiva com o que vinham vivendo, pois considerava tais reflexões fundamentais a proposta que começava a lhes apresentar. Esse convite inicial à reflexão sobre a maneira pela qual vinham vivendo o cotidiano e a rotina na escola era, do meu ponto de vista, o primeiro passo para a participação delas como protagonistas – tanto quanto eu – do projeto que começava a colocar em prática, ou seja, o projeto de compartilharmos a responsabilidade de organizarmos em conjunto o cotidiano e a rotina do nosso grupo na escola.

Assim, fomos refletindo sobre os esquemas que estavam em funcionamento na composição e organização do cotidiano e da rotina do grupo até então e também sobre novas possibilidades de abordá-lo, entre elas, de elas mesmas fazerem escolhas para (re)organizá-los. Uma das grandes dimensões e investimentos da minha docência foi a de mostrar àquele grupo de crianças sob a minha responsabilidade que “A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas” (HELLER, 2004. p. 24).

No decorrer das treze semanas que se seguiram, provoqueei-as, com os meus questionamentos, para que refletissem também sobre novas possibilidades de

enxergarem, considerarem, avaliarem, reproporem, reorganizarem aquele contexto cotidiano em que estavam inseridas, convidando-as, inclusive – e esse era o segundo passo do meu projeto –, a fazer escolhas, afinal é assim que passamos a vida, escolhendo, priorizando, hierarquizando e, dessa maneira, (re)organizando cada uma das dimensões e aspectos do cotidiano e da rotina que acionamos – ou são acionados por alguém ou por alguma circunstância em relação nós – para produzirmos uma vida interessante, uma vida boa, uma vida que valha a pena ser vivida. Esse era um dos objetivos principais do meu projeto maior de cuidado e educação para aquele grupo de crianças naquela escola de Educação Infantil.

Quando da minha chegada para o estágio, as ações cotidianas das crianças e adultos daquele grupo, naquele contexto, já estavam muito consolidadas. Para algumas daquelas crianças, por exemplo, aquele já era o último ano naquela escola e, portanto, já estavam muito habituadas com aquele contexto e com a rotina na escola. Portanto, para inaugurar essa possibilidade de convidar e inserir as crianças no processo de escolha para a composição da rotina, para dinamizar e trazer novos significados às concepções que tinham até então sobre cotidiano e rotina, utilizei como estratégia as possibilidades viabilizadas pela roda de conversa, realizada diariamente no início da manhã. Foram as conversas feitas em roda que me revelaram as respostas às perguntas que eu tinha desde a fase de elaboração do projeto de TCC I: quais seriam as escolhas que as crianças fariam a partir do meu convite? O que será que elas iriam priorizar? Quais dimensões do cotidiano seriam escolhidas e quais seriam negligenciadas, esquecidas, não contempladas e por que?

Acompanhando as escolhas que as crianças faziam na organização conjunta da rotina, fui (re)elaborando e (re)organizando melhor os estudos sobre as concepções de cotidiano e rotina. Muitas vezes consideradas sinônimos, ia ficando mais claro o que lera em Houaiss (2001) e em Barbosa (2006), quando, por exemplo, a autora indicava que podem ter diferenciações, apesar de convergirem em alguns pontos e serem uma complementação da outra.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), rotina é o:

s.f. (sXVIII cf. GlossFr) 1 caminho utilizado normalmente; itinerário habitual; rotineira <vai sempre à cidade pela r. antiga> 2 fig. hábito de fazer algo sempre do mesmo modo, mecanicamente; rotineira <não suportava que a

presença de hóspedes lhe quebrasse a r.> 2.1 repetição monótona das mesmas coisas, prática constante, velho costume; rotineira <nada se criou para substituir a r. dos pescadores de arrasto> 3 fig. aversão ao progresso e às inovações; conservadorismo 4 ADM cada uma das etapas de realização de um trabalho ou tarefa em empresa, entidade ou organização, apresentadas em sequência lógica e temporal de realização, ger. constantes em manuais de normas de procedimento < r. de operação><rotinas de pessoal> 5 INF trecho de código constituído por um conjunto de instruções capaz de executar uma tarefa, e que pode ser invocado por um programa; parte de um programa destinada a executar uma tarefa específica 6 MAR horário estabelecido para as atividades diárias que acontecem a bordo.

Na definição do dicionário, a palavra rotina nos remete quase que exclusivamente à monotonia, repetição, alienação, em que as pessoas, constantemente, realizam as mesmas atividades, da mesma maneira, nos mesmos lugares, sem abertura para o novo, para a surpresa, para o diferente; em outras palavras, vivem a partir de um feixe restrito de dimensões e aspectos da vida e de possibilidades de ser, de existir, de autoconstituir-se, sem contemplar novas dimensões do cotidiano no seu dia a dia, muitas vezes, fronteiro à alienação, como argumenta Barbosa (2006):

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006. p.39)

Ou seja, há outras dimensões e maneiras de evitar, resistir, (re)propor, (re)organizar e viver a rotina que não a indicada pelo dicionário. Na verdade, a rotina pode ser muito mais que algo mecânico, sem viço e sem novidades; ao contrário, a rotina também pode ser uma possibilidade de compor e organizar os nossos dias pela priorização crítica e reflexiva das dimensões do nosso cotidiano, seja os que estão de lado, esperando uma oportunidade para serem contemplados e vividos, seja os que já estão em funcionamento e em evidência, e, dessa maneira, nos levar a progredir, contemplando dimensões diferentes da vida em nossa rotina, de acordo com nossos contextos diferentes de vida a cada momento. Em outras palavras, o que gostaria de dizer é que “a rotina é apenas um dos elementos que integram o

cotidiano” (BARBOSA, 2006. p. 37) e não o cotidiano propriamente dito, mesmo que, no senso comum, muitas vezes sejam significados como sinônimos. Ainda que estejam absolutamente articulados, rotina e cotidiano têm estrutura e regras de funcionamento próprios e distintos.

Visualmente falando, o cotidiano é maior que a rotina, uma vez que a rotina é apenas uma das dimensões do cotidiano, justamente aquela que seleciona, prioriza, realiza e atualiza diferentes dimensões do cotidiano na vida de cada pessoa, de cada grupo, comunidade, sociedade. Vale para a vida de todo e qualquer ser humano, portanto, vale para uma dimensão da vida das mais importantes – e que é objeto de estudos desse trabalho de conclusão de curso –, o cuidado e a educação de/entre crianças e adultos na escola de Educação Infantil.

A perspectiva de planejamento da rotina que as crianças e eu adotamos durante o estágio nos provocou a todos, pois, entre outras coisas, nos convocou a refletir sobre a maneira pela qual a rotina vinha sendo organizada antes da minha chegada para o estágio. A roda de conversa original do grupo, por exemplo, ainda não tinha como um dos pontos de pauta a organização da rotina, e para o projeto que comecei a implementar, era fundamental que ele fosse incluído e que a ele nos dedicássemos com todo o tempo e atenção que ele demandava, uma vez que “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade.” (HOHMANN; WEIKART, p.8. 2003). Por isso também, sempre considerei muito importante as crianças participarem dessa construção junto com os adultos.

A composição e organização diária da rotina em conjunto com as crianças, oportunizou que todas elas e eu observássemos juntos quais eram as possibilidades e alternativas que estavam ao nosso alcance, bem como, as escolhas que fazíamos a cada dia da nossa vida na escola. Particularmente, esse exercício diário me possibilitou perceber quais dimensões da vida, portanto, do cotidiano, estavam sendo traduzidas em currículo e projeto pedagógico para aquele grupo, contempladas, priorizadas, vividas, experienciadas, aprendidas e atualizadas na e pela rotina. Ou seja, esse exercício diário me permitiu ter claro que dimensões do currículo estavam em desenvolvimento e o que as interações com elas estavam produzindo nas crianças e em mim.

A partir desse funcionamento, quando havia repetição não era por descuido, falta de iniciativa, de criatividade, de ousadia, por cansaço, alienação ou algo que o valha e sim, intencionalmente, para tornar cada vez mais o que um dia foi estranho, em algo familiar; ou ainda por gosto, por preferência, em relação a outras tantas dimensões da vida cotidiana na escola de Educação Infantil. Isso nos ajudava a avaliar os motivos e o peso das nossas repetições, mas também o momento de trazer novas dimensões da vida e do currículo para a nossa rotina e, dessa maneira, manter e inovar, sempre problematizando com as crianças as escolhas delas, as minhas e as nossas, proporcionando, como diria Hohmann; Weikart (2003) “tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam”, persistindo nestes esforços até que estejam satisfeitas com os resultados.

Durante o tempo em que atuei como professora-estagiária-pesquisadora junto a esse grupo de crianças, conseguimos vislumbrar, refletir, escolher, vivenciar, avaliar nossas escolhas em relação a um leque muito maior de possibilidades e alternativas de ser e estar na escola de Educação Infantil – de ser aluno, de ser criança, de ser professora, de ser adulta. Colocamos em prática um projeto de composição conjunta e diária da rotina, que se desenvolveu ao longo das treze semanas de estágio em que atuei como professora regente-estagiária da turma. Nesse percurso, o projeto começou a ser desenvolvido a partir de um ponto de partida que eu havia planejado e foi sendo ampliado, criado, completado com a participação das crianças, sob meu olhar atento em relação às interações delas com as provocações que ia lhes fazendo. Ao final do estágio, o projeto se completou e se desenhou, definitivamente, a partir de quatro etapas, em níveis crescentes de autonomia, cooperação e complexidade, em relação à participação das crianças, em conjunto com a minha participação, que contarei detalhadamente a seguir.

3.2 AS MEDIDAS, A ELASTICIDADE OS LIMITES DO TEMPO

Para compormos e organizarmos nossa rotina diária, refletimos muito sobre o conceito de tempo, pois para essa maneira de organização que escolhemos era imprescindível pensar sobre ele:

Através da rotina diária as crianças experimentam, regularmente, intervalos de tempo que acabam e começam numa sequência consistente. Saber a ordem da rotina diária, e quais os acontecimentos que sinalizam o início e fim de cada segmento temporal dá às crianças um sentimento de antecipação e controlo. (HOHMANN; WEIKART, p. 771. 2003)

Nós fomos além, pois não só informamos, como convidamos as crianças a participarem e decidirem em conjunto comigo que dimensões do currículo – e da vida – escolheríamos para compor cada dia da nossa rotina na escola, ou seja, participaram tanto da seleção quanto da ordenação, da sequência das dimensões e dos momentos da e na rotina.

O tempo foi uma das dimensões da vida cotidiana mais exploradas na elaboração da rotina diária do grupo e também uma ferramenta para refletirmos, principalmente, sobre nossas prioridades. Nos provocou, nos interrogou, nos fez tomar partido e, portanto, esteve presente, nos acompanhou em cada uma das fases de produção conjunta da nossa rotina.

Para demarcar a quantidade, a elasticidade e os limites do tempo da nossa rotina, usamos fichas de papel com tamanhos diferentes – pequeno, médio e grande. “Dado o tempo ser um conceito abstracto (não se pode ver, tocar, saborear ou cheirar), o pensamento das crianças pré-escolares sobre o tempo apoia-se em experiências activas e sensoriais” (HOHMANN; WEIKART, p. 767. 2003).

Essas fichas retangulares, de papel sulfite colorido, nestas três grandezas relativas à quantidade de tempo e destinadas a cada momento e situação a ser vivida na escola, eram definidas após a escolha das dimensões da vida e do currículo a serem contempladas. Estas primeiras escolhas, por sua vez, se davam a partir da análises e negociações de inúmeras fichas compostas de imagens que representavam, justamente, as múltiplas e diferentes faces, dimensões, aspectos da vida – curricular – cotidiana na escola: brincar na sala, roda inicial, brincar no pátio, lavar as mãos, lanche, pintura, brincar com luz e sombra, desenhar, ler, ouvir e contar histórias, culinária, educação física, aula de música e roda final.

As escolhas desses aspectos eram uma resposta diária e coletiva às perguntas que eu fazia também diariamente às crianças, como, por exemplo: - O que vamos propor para o nosso dia ser muito bacana aqui na escola hoje?

Os adultos que apoiam estas experiências-chave de tempo compreendem que as crianças pré-escolares experimentam e concebem o tempo de formas muito pessoais, e que a mediação do tempo tem pouco a ver com as unidades de tempo padrão dos relógios e dos calendários. Em vez disso, elas relacionam os intervalos de tempo e a passagem do tempo a acontecimentos, lugares e sentimentos que lhes são familiares. (HOHMANN; WEIKART, p. 769. 2003)

No nosso caso, a dimensão, os intervalos e a passagem do tempo foram aprendidos e vivenciados pelo exercício cotidiano e rotineiro da atribuição de sentido e de valor a cada uma das escolhas relativas às dimensões do currículo contempladas e atualizadas a partir de situações de aprendizagem a serem vividas na escola, que por sua vez se organizavam nos diferentes momentos que compunham as quatro horas que passávamos juntos na escola. A utilização de fichas nos tamanhos pequeno, médio e grande, foi, portanto, a estratégia que mediou e organizou a nossa relação com o tempo, na mesma situação e momento da rotina – a roda de conversa –, a cada dia, para medir, valorar e decidir quanto de tempo seria despendido a cada uma das dimensões do currículo e da vida na escola.

Nas primeiras fases do projeto, eu, enquanto mediadora dos debates entre as escolhas, ainda questionava muito as crianças, pois escolhiam várias vezes o tamanho grande de tempo para quase todos os momentos. Sempre que isso acontecia, as perguntas que eu fazia eram: - Será que cabem tantas coisas grandes na nossa manhã? Se fizermos um lanche grande – demorado –, será que teremos tempo de fazer mais duas coisas grandes – que ocupam bastante tempo – até o final da manhã? Quem sabe podemos escolher uma dessas coisas, então?

E assim foi sendo construída a noção de tempo em relação a cada proposta. Nas fases finais do projeto, as crianças já conseguiam organizar a manhã com muito mais autonomia e domínio sobre as dimensões do tempo, inclusive escolhendo medidas de tempo diversas para que coubesse tudo que foi escolhido no tempo – quatro horas – de cada manhã. Já haviam criado a consciência temporal necessária

para administrar o tempo na perspectiva das três medidas de tempo convencionadas – grande, médio e pequeno.

Com essa organização, as crianças já sabiam o que iria acontecer na manhã – a rotina significava como planejamento e antecipação do que será vivido, possibilitando, conseqüentemente, o controle ou o acompanhamento das escolhas para a composição e andamento da mesma –, inclusive assumiam a responsabilidade de fazerem as coisas planejadas acontecerem, e com os tempos necessários. Essa previsibilidade das propostas deixava as crianças menos ansiosas. Toda essa organização com as fichas de imagens relativas aos conteúdos-linguagens e situações de aprendizagens e de quantidades de tempo relativas a cada uma delas eram penduradas em um varal na sala. Assim, as crianças tinham acesso ao que haviam organizado e podiam consultar o varal quando surgiam dúvidas sobre o que viria no próximo momento.

Ao final de cada manhã, novamente em roda, fazíamos um momento de reflexão e de avaliação sobre nossas escolhas, quando conversávamos sobre os acontecimentos do dia e se havíamos cumprido com o tempo combinado para cada uma das situações e momentos vividos – outra estratégia providencial para o sucesso desta iniciativa de convidar as crianças para participarem ativamente da composição da rotina diária da vida na escola de Educação Infantil. “O tempo de revisão encoraja as crianças a lembrar os acontecimentos numa base diária [...] As crianças também recordam acontecimentos significativos ao longo do dia quando uma conversa ou situação desperta suas memórias”. (HOHMANN; WEIKART, p.781. 2003)

3.3 O ESPAÇO

Além das reflexões sobre o tempo, o espaço também é uma das ferramentas-chave para a organização da rotina, e foi muito importante para as crianças durante meu estágio obrigatório.

Pensar os espaços em que as situações de aprendizagem aconteceram, pensar nas condições do tempo a cada dia – se chuvoso ou ensolarado, se frio ou

calor –, organizar-se no exíguo espaço da nossa sala referência, pensar em maneiras de escurecer o ambiente para brincar com luz e sombra, organizar brincadeiras em espaços dentro e fora da sala, eram outros desafios e questionamentos das crianças, enquanto planejávamos as nossas manhãs. Precisávamos pensar em todas essas coisas ao organizarmos quais seriam as escolhas do dia, o que interferia também no tempo de cada proposta:

Os adultos que apoiam estas experiências-chave de espaço apreciam a importância do contexto e dos materiais. Percebem que as crianças aprendem sobre proximidade porque há pessoas e coisas junto das quais elas querem estar, e podem estar. As crianças aprendem sobre a ordenação porque há blocos para empilhar, contas para enfiar num fio e bolas para fazer rolar. As crianças aprendem sobre inclusão porque há espaços pequenos dentro dos quais se podem enroscar, e materiais e tempo para construir os seus próprios espaços de inclusão. As crianças pequenas aprendem sobre espaço ao moverem-se livremente e ao levar a cabo suas intenções usando objectos que as interessam. (HOHMANN; WEIKART, p. 740. 2003)

Cada uma das escolhas feitas era pensada e proporcionava às crianças todas essas interações com o espaço, além de propiciar momentos para que eu pudesse questioná-las a respeito da organização e utilização do mesmo. Como quando perguntava, por exemplo, onde queriam realizar tal proposta que haviam escolhido, pelo fato da nossa sala de aula ser muito pequena (aproximadamente 12 m², para as 10 crianças e eu). A organização do espaço também foi uma enorme aprendizagem para as crianças, que vivenciaram não como uma obrigação, mas sim com sentido, consentimento e espírito de protagonismo compartilhado.

Ao lidarem com a escolha do espaço, as crianças também se comprometiam com a organização do mesmo, a retirar os materiais de seus devidos lugares e depois guardá-los, ajudar na montagem e desmontagem de ambientes para pintura, pendurar tecidos para escurecer a sala ou até mesmo para fazer e desfazer cabanas, colaborando para a construção das noções espaciais necessárias para poderem (se) organizar (n)aquele ambiente.

Ao construir e dividir esses momentos com as crianças constato e ratifico os argumentos de Hohmann e Weikart (2003) quando afirmam que “numa escola de aprendizagem activa as crianças fazem experiências com a linguagem espacial sem medo do ridículo ou de serem corrigidas.” (HOHMANN; WEIKART, p. 755. 2003), por isso, elas se sentiram encorajadas, contando com a minha ajuda e não com meu

juízo – e sempre provocadas pelos meus questionamentos sobre as possibilidades de escolha e organização de e para o que quer que fosse.

4 PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO COMPARTILHADO

4.1 PARTICIPAÇÃO

Início essa seção com mais algumas perguntas para refletir: Participação e protagonismo podem ser considerados sinônimos? Quando, em que contextos? As crianças podem participar em diferentes dimensões da vida cotidiana da escola e, no entanto, essa participação não se caracterizar, necessariamente, como protagonismo? Em que contextos, no cotidiano da escola de Educação Infantil, a participação das crianças pode ganhar contornos de protagonismo? Que relações podemos estabelecer entre participação, protagonismo e protagonismo compartilhado? De que maneiras pode se dar a participação das crianças na produção cotidiana da relação pedagógica para que sejam caracterizadas como princípios e práticas de protagonismo compartilhado?

A participação é um direito fundamental das crianças, e também um dever dos adultos envolvidos nos cuidados e educação com essa categoria geracional: observar, escutar, levar em consideração o que as crianças pensam e têm a dizer – em múltiplas e diferentes linguagens –, contribui muito para as construções coletivas cotidianas da escola. As contribuições da sociologia da infância, sobretudo, nos ajudam a entender que as crianças têm um olhar singular sobre o mundo que as rodeia – e no qual estão inseridas –, que as habilita a participar ativa e efetivamente das diferentes dimensões e aspectos que compõem e colocam em funcionamento a vida cotidiana – na escola de Educação Infantil e fora dela.

Entre os argumentos para esta defesa está o fato de que tudo o que acontece na sociedade interfere diretamente na vida das crianças, e por isso, é fundamental que sejam convidadas, consultadas a refletirem conjuntamente com os adultos responsáveis por elas a respeito do que quer que seja que tenha consequências diretas sobre as vidas delas e a apresentar seus pontos – e campos – de vista:

Em consonância com a convicção de que as crianças são participantes ativas da sociedade, tenho defendido que precisamos enriquecer as apropriações das crianças sobre o mundo adulto para incentivar as construções de suas próprias culturas de pares e para melhor compreender

as contribuições que as crianças podem dar e dão para nossos mundos adultos. (CORSARO, 2011. p. 342)

Vasconcelos (2015) também é partidária de que a participação das crianças é muito importante e que desde bem pequenas elas já conseguem exercer um lugar de participantes. Cabe, portanto, às professoras, observar como as crianças sinalizam suas prioridades e incorporá-las à estrutura e funcionamento da vida cotidiana na escola de Educação Infantil:

Apesar do desejo e das buscas pelas possibilidades, sei que muitas vezes a ideia de efetivar a escola de Educação Infantil como um espaço construído pela participação das crianças soa quase como uma utopia, no sentido etimológico grego da palavra: como um lugar que não existe. (VASCONCELOS, 2015. p. 29)

Muitas pessoas acabam subestimando e não acreditando na força da participação – como protagonistas – das crianças na produção cotidiana da relação pedagógica e, conseqüentemente, da rotina. Mas ao colocar em prática esse projeto que me propus durante o estágio, percebi que as crianças responderam muito positivamente ao convite que lhes fiz, trazendo contribuições e possibilidades muito significativas para a composição do nosso dia a dia na escola.

Pensar sobre a participação das crianças na produção da relação pedagógica e, conseqüentemente, da rotina foi uma primeira e fundamental etapa para considerar, posteriormente, a perspectiva do protagonismo compartilhado, pois convidar as crianças a participarem da vida coletiva na escola não é simples. Particularmente, precisei desconstruir muitas hipóteses e certezas provisórias da minha formação inicial como professora de Educação Infantil, principalmente sobre as concepções de criança e de professora de crianças pequenas, a partir das quais estruturamos e colocamos em prática o trabalho cotidiano. E apesar do susto, e por conta do quanto tudo o que estudei passou a fazer sentido pra mim, considero inadiável e urgente que outras tantas professoras e professores se dediquem a estes estudos que nos encorajam a seguir adiante e rever nossas concepções e práticas sobre e junto às crianças:

Esse convite à experiência de participação na escola se faz urgente, pois apesar das produções atuais sobre a infância e das legislações brasileiras referentes à Educação Infantil apresentarem, cada vez mais, reflexões

sobre a escuta das crianças em situações e decisões que lhes dizem respeito, essa prática ainda não é efetiva nas escolas. (VASCONCELOS, 2015. p. 31)

Os estudos, as experiências como auxiliar nas escolas em que trabalhei e minha atuação no estágio obrigatório, pouco a pouco, me provocaram reflexões e, conseqüentemente, me fizeram passar por cima de muitas coisas sobre as quais fui levada a acreditar desde criança, quando fui aluna na Educação Infantil, até entrar na graduação, no curso de Pedagogia. Tudo o que havia estudado sobre a participação das crianças foi usado a favor – e para compor – com os princípios do protagonismo compartilhado, que eu gostaria de realizar durante o estágio obrigatório, e me ajudou a abrir muitas novas possibilidades de investigação, mas também me fez pensar que pode ser uma palavra que confunde as pessoas, quando se trata do protagonismo compartilhado.

A participação das crianças é importantíssima no processo de construção do cotidiano na escola de Educação Infantil, mas participação nem sempre quer dizer acolhimento à livre expressão das crianças, como por exemplo: há muitas maneiras de organizar uma roda de conversa, em que todas as crianças podem participar. Mas uma roda de conversa em que a professora escolhe a vez de quem fala, por quanto tempo fala e sobre o que a criança deve falar, a participação das crianças se restringe à obediência aos comandos da professora, longe de se caracterizar como um exercício de protagonismo compartilhado, em que as crianças conhecem a estrutura e as regras de funcionamento da roda, se inscrevem pedindo a palavra, fazem sugestões para compor a pauta, ouvem e respeitam os colegas que estão com a palavra, argumentam sobre os pontos de vista dos demais colegas, etc. No primeiro exemplo, todos os envolvidos na roda participam, mas quem, afinal, está de fato protagonizando essa situação?

Por isso, pensar na participação das crianças é importante, mas o protagonismo compartilhado – o exercício e a administração compartilhada do protagonismo entre as crianças, a professora e o conhecimento, em que não há coadjuvantes, em que todos são protagonistas – faz muito mais sentido para mim, e foram esses princípios que procurei abordar ao longo do estágio obrigatório.

O desafio está em sempre equilibrar os protagonismos e os protagonistas em relação, ou seja, em garantir que a participação de cada um dos elementos da relação pedagógica se dê pela via do protagonismo, evitando, por exemplo, o rodízio de protagonistas, em que apenas um deles é o protagonista e os outros dois os coadjuvantes na relação. Nem só o professor protagoniza aquele momento, nem só as crianças e nem só o conhecimento em questão.

Ao longo do estágio, por exemplo, nas rodas de conversas iniciais a cada dia, um dos pontos da pauta da roda era a organização da rotina, momento em que as crianças e eu conversávamos e elaborávamos princípios, critério e estratégias para a composição da rotina, desde a seleção dos conteúdos-linguagens, até a quantidade de tempo que dedicaríamos a cada um deles, buscando ser coerentes com o marco teórico que nos encorajava a enfrentar o desafio desse compartilhamento, como, por exemplo, quando Sarmiento (2011), nos diz: a “verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos.”

4.2 PROTAGONISMO COMPARTILHADO

A expressão que dá nome a esse item já foi amplamente utilizada ao longo desse trabalho, no entanto, sem maiores referências aos estudiosos que a ela se dedicaram. Segundo Gaulke (2013), a maioria das pesquisas no Brasil sobre a relação pedagógica tem enfoque somente nas interações entre professor-aluno ou professor-criança, desconsiderando o terceiro elemento da relação – o conhecimento. São os estudos de Meirieu (1998), Houssaye (1998) e Nóvoa (1995) que nos apresentam uma perspectiva diferente, em que a relação pedagógica é representada na triangulação entre professor, aluno e conhecimento.

Na perspectiva de Houssaye e de Nóvoa, segundo Gaulke (2013), os apontamentos são de que na maioria das vezes a relação que se dá no triângulo pedagógico é dual, explorando apenas os vértices do triângulo, ou seja, entre, no máximo, dois protagonistas – professor-aluno, professor-conhecimento, aluno-conhecimento –, representada pelo encontro apenas entre dois elementos nos diferentes vértices do triângulo pedagógico, apartando um terceiro elemento, ou

operando numa lógica de hierarquização entre eles, em que apenas dois elementos estabelecem uma relação privilegiada – de protagonistas – e um terceiro – recusado ou ignorado taticamente – como coadjuvante.

Ainda segundo Gaulke (2013), Meirieu faz outra análise do triângulo pedagógico. Ao contrário de Nóvoa e Houssaye, que analisam os vértices do triângulo, Meirieu considera – restaura – os três lados desta relação triangular, sem recusa, exclusão, isolamento ou hierarquização entre eles.

Considerando as diferentes perspectivas de análise do triângulo pedagógico, pela interpretação presente na dissertação de Gaulke (2013), eu concordo mais com a de Meirieu. No meu entendimento, na relação com o protagonismo compartilhado, o importante, como problematiza Gaulke (2013) é, “a priorização dos três componentes do triângulo pedagógico e, claro, as consequentes tensões e desafios que esta articulação também acarretará”. Então, durante o estágio obrigatório, aceitei e vivi as tensões e o desafio de realizar uma docência baseada nos princípios do protagonismo compartilhado, de modo a desenvolver uma ação reflexiva e dinâmica que favorecesse o equilíbrio nas relações entre as crianças, eu e o conhecimento, ao longo da produção da relação pedagógica, tendo como fio condutor os Projetos Roda Inicial e Composição Conjunta da Rotina, da parte cheia do planejamento.

Como já mencionado anteriormente, para a sociologia da infância, as crianças precisam ser consultadas sobre diferentes dimensões e aspectos da vida cotidiana na escola, principalmente as que lhes dizem respeito mais diretamente. Nesse sentido, uma professora pode exercer seu protagonismo tomando a iniciativa de consultar as crianças, de deixar claro a elas que o ponto de vista delas é importante para as decisões a serem tomadas entre todos, deixando claro que valoriza e precisa delas como interlocutoras, como protagonistas – tanto quanto ela é – na relação entre elas e o conhecimento que intermedia a relação entre elas. Procurei me apresentar dessa maneira às crianças ao longo do estágio obrigatório e, como respostas, elas se apresentaram em toda sua capacidade criadora, problematizadora, questionadora, desafiadora, tensionante, transbordante.

Em nossa sociedade – que se diz democrática –, e na escola de Educação Infantil, mais especificamente, na maioria das vezes, não abrimos espaços e

oportunidades para a participação das crianças, nem das decisões gerais da escola, nem no que diz respeito à vida do grupo, no âmbito mais restrito da sala de aula. Na maioria das vezes, a participação se dá pela obediência das crianças aos comandos da professora, realizando as atividades planejadas e propostas por ela.

Meu ponto de vista a esse respeito é que, quando isso acontece, trata-se de uma participação coadjuvante das crianças. No entanto, quando as crianças rebelam-se, protestam, recusam-se a realizar alguma atividade – também uma maneira legítima de exercerem seu protagonismo – são consideradas pelas professoras como indisciplinadas, desrespeitosas, inadequadas para o convívio no núcleo social. Quando agem dessa maneira – também uma forma de exercerem o seu protagonismo –, as professoras desconsideram a escuta e a interlocução com as crianças, recriam, desencorajam e, por vezes, até castigam essas manifestações reveladoras do protagonismo das crianças. Quando atuam assim, as professoras fazem par privilegiado com o conhecimento e desqualificam as crianças como sujeitos da relação, reforçando uma relação dual e não triangular, como analisam Houssaye e Nóvoa, segundo as interpretações de Gaulke (2013).

Quando agem dessa maneira, as professoras se colocam em direção contrária ao que defende Corsaro (2011) e outros tantos estudiosos da sociologia da infância que me influenciaram significativamente e me encorajaram a elaborar e colocar em ação o Projeto Composição Conjunta da Rotina pela via do protagonismo compartilhado: “É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (CORSARO, 2011. p. 128)

Com esse entendimento de que as crianças participam e contribuem efetivamente na construção da vida cotidiana, pois, afinal, elas fazem parte da sociedade tanto quanto os adultos, acredito no equilíbrio do triângulo pedagógico, apesar e, talvez, por conta de todas as tensões que, inevitavelmente, surgirão e terão que ser administradas para se chegar a esse equilíbrio. Vale lembrar também que as crianças não são as únicas a protagonizar as situações de aprendizagem – propostas pelas professoras, ou pelas crianças, ou em conjunto –, por isso, a importância do adulto se posicionar tanto quanto as crianças e mediar as conversas e as decisões: “Crianças pequenas não experimentam individualmente as

informações do mundo adulto; em vez disso, elas participam de rotinas culturais nas quais a informação é primeiro mediada por adultos.” (CORSARO, 2011. p. 130)

Na minha atuação como docente ao longo do estágio obrigatório, justamente, exercitamos juntos os nossos protagonismos. Comecei com o convite à participação, reduzindo a possibilidade de escolhas a um momento da rotina – ficando eu a responsável pelos demais –, para não se atrapalharem, para não correr o risco de que recuassem, de que desistissem, considerando a tarefa complexa demais. E nas etapas finais do projeto invertemos os papéis, em que elas definiram a maioria das situações de aprendizagem, dos momentos do dia e da medida do tempo, contando com meu acompanhamento próximo e atento e com as minhas sugestões esporádicas, fosse porque me consultavam pedindo minha opinião, fosse porque considerava necessário interferir e problematizar as escolhas iniciais delas. Corsaro (2011), mais uma vez, me ajudou muito a ler e significar o que ia acontecendo, como também, a me posicionar, a fazer escolhas, a tomar decisões, diante de diferentes situações:

Um resultado do envolvimento das crianças nas rotinas adulto-criança é a geração de perturbações ou incertezas nas crianças. Uma fonte de tal incerteza é o simples fato de as crianças serem expostas a muito mais informações culturais do que podem processar e compreender. (CORSARO, 2011. p. 133-134)

Sim, em muitos momentos tivemos que lidar com a emergência de conflitos – penso que pelo inusitado e complexidade do convite, e/ou pela ousadia e demanda crescente de autonomia das crianças, talvez encorajadas pela minha confiança na capacidade delas de se reconhecerem e se mostrarem competentes na realização da tarefa sugerida. Nesses momentos, precisei mediar as conversas em roda, para desfazer dúvidas, superar inseguranças, votar para a escolha de uma entre duas sugestões indicadas por elas, buscando entendimento e encaminhamentos coletivos para viabilizar a composição diária da rotina do grupo:

Um tema importante da cultura de pares gira em torno do desejo infantil de conquistar autonomia em relação às regras e autoridade dos adultos e obter o controle sobre suas vidas. Essa questão do controle é visível não só nos desafios ativos das crianças ao controle adulto, mas também em uma série de rotinas lúdicas em que as crianças coletivamente enfrentam curiosidades, confusões e medos do mundo adulto. (CORSARO, 2011. p. 169)

Por isso foi tão importante conhecer, aprender tanto sobre as crianças – e sobre mim e sobre produção coletiva da rotina diária – nesse processo dinâmico, borbulhante, planejado e inusitado de construção crescente de autonomia com responsabilidade, em que pude ajudá-las a organizar e gerir seus dias na escola sem deixá-las desamparadas aos seus próprios recursos. Elas também me ajudaram a me tornar professora de um jeito que eu queria muito, mas não sabia ao certo como conseguir realizar.

Acredito que nos fizemos muito bem e, juntas, aprendemos a conversar e a fazer escolhas para nos darmos muitos bons dias na escola: “Enriquecer as vidas de todas as nossas crianças produzirá melhores adultos e permitirá que as crianças participem ativa e totalmente de sua própria infância e contribuam para a qualidade de nossa vida adulta” (CORSARO, 2011. p. 343) Nada mais prático que uma boa teoria.

Por tudo isso, o protagonismo compartilhado foi um dos conceitos que visitei e revisei muitas vezes durante a minha experiência como docente ao longo do estágio obrigatório, pois era fundamental entendê-lo para poder viabilizar o que eu havia planejado e estava implementando e continuando a planejar naquele momento de construção coletiva com as crianças. Fazer com que essa perspectiva de pensamento – o protagonismo compartilhado na composição diária da rotina do grupo – se realizasse foi um desafio grande para todos os envolvidos. Penso que conseguimos, que realizamos muitas aprendizagens, que vivemos momentos muito intensos, reveladores, emocionantes. Um pouco mais sobre essa história bonita que vivemos é o que lhes conto a seguir.

5 UM PROJETO EM QUATRO FASES: parte cheia e parte vazia do planejamento

Início este relato contando sobre meu percurso desde a elaboração do projeto de TCC I, até a escrita do TCC, passando por uma fase intermediária na qual elaborei e coloquei em ação dois projetos que ora analiso, desenvolvidos de maneira integrada, intitulados Projeto Roda inicial e Projeto Organização Conjunta da Rotina, ao longo das quinze semanas de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado no primeiro semestre de 2019. Nesse tempo, feito de três etapas, fundamentei teoricamente grande parte de minhas ações junto às crianças e a produção de planejamentos e projetos de trabalho a partir dos princípios das linguagens geradoras, de Junqueira Filho (2005):

Na proposta das linguagens geradoras, o modelo de planejamento que coordena o processo de seleção e articulação dos conteúdos e a prática pedagógica cotidiana do professor se organiza a partir de dois momentos, duas partes e dois tipos de conteúdos programáticos, todos eles - momentos, partes e tipos - distintos, indissociáveis e complementares. (JUNQUEIRA FILHO. 2005, p. 21)

Segundo Junqueira Filho (2005), o primeiro momento é chamado de parte cheia do planejamento, cheia das crenças e escolhas da professora, resultado de suas análises e reflexões sobre sua trajetória de formação acadêmica e profissional. Trata-se de uma síntese do que faz sentido à professora, do que ela considera imprescindível que seja recortado do mundo para ser apresentado aos alunos sob sua responsabilidade para o trabalho de cuidado e educação das crianças. Trata-se também de uma estratégia de geração de dados sobre as crianças, na medida em que a professora atua como pesquisadora, como observadora e interlocutora das crianças no acompanhamento das interações das mesmas com os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento. Trata-se, ainda, de uma estratégia de geração de dados para alimentar o planejamento da professora, uma vez que a maior parte do mesmo é elaborada e se fundamenta nos dados gerados pela professora sobre as relações das crianças com os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento que vão sendo colocados em ação no dia a dia da vida do grupo na escola de Educação Infantil. No meu contexto de professora

regente-estagiária, elaborei a parte cheia do planejamento para as crianças desse grupo nos encontros semanais do Seminário de docência II: Educação Infantil, no período em que aguardava a avaliação e aprovação da documentação entregue na Secretaria de Educação (SMED), no trâmite do processo de liberação para o início do estágio na escola da rede municipal em que iria estagiar.

O segundo momento e a segunda etapa do planejamento é nomeada de parte vazia – vazia da relação concreta, presencial, ainda inexistente entre a professora, as crianças e os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento. Só fica vazia enquanto as crianças não chegam à escola e começa a ser preenchida quando a primeira criança é recebida pela professora, no primeiro dia de aula. Ou seja, vai deixando de ser vazia na medida em que vai sendo preenchida pela produção da relação pedagógica, ou seja, da relação entre a professora, as crianças e o conhecimento; na verdade, o conhecimento e os saberes – os saberes da professora, os saberes das crianças e o conhecimento que é patrimônio cultural da humanidade.

Vai sendo preenchida, portanto, por um tanto de previsibilidade – representada pela parte cheia do planejamento que vai sendo colocada em ação – e outro tanto de imprevisibilidade, de inusitado, de surpresa, diante das respostas, das manifestações, das demandas, das interrogações, dos protestos, das adesões, das incompreensões, dos silêncios, das comemorações, da originalidade, da espontaneidade, dos transbordamentos, das diferentes formas de exercício de protagonismo pelas crianças, ao longo de suas interações com os conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento – e também pelo exercício de protagonismo pela professora, que os apresenta às crianças cotidianamente. A parte vazia será preenchida, portanto, pelo exercício de protagonismo compartilhado entre a professora, as crianças – e os afetos, os sentimento, as emoções e os saberes das crianças e da professora – e o conhecimento, entendido como patrimônio cultural da humanidade.

5.1 PARTE CHEIA DO PLANEJAMENTO: COMO SURGIRAM OS DOIS PROJETOS

No projeto elaborado ao longo dos estudos e encontros de orientação para o TCC I, defini o tema que eu iria continuar estudando e colocar em prática durante o estágio. Naquele momento, li sobre protagonismo compartilhado entre professor, alunos e conhecimento, participação das crianças na vida da escola e rotina, oportunidade em que pude conhecer mais sobre o processo de composição, de organização conjunta da rotina diária, contando com a participação e o protagonismo das crianças e da professora nessa tarefa.

Levando em consideração que a roda de conversa era um conteúdo-linguagem estratégico para tratar dessas questões, passei a pesquisar sobre o tema também. Segundo Junqueira Filho (2005), a roda de conversa tem estrutura e regras próprias de funcionamento, em linguagens verbais – a pauta, as conversas, o que se registra dela, por exemplo – e não verbais – o local onde ela acontece, os elementos que o compõem, como tapete, almofadas, cadeiras, a maneira como os participantes se organizam espacialmente nela, sua duração, por exemplo:

É nessa perspectiva que posso afirmar - e afirmo - que a Roda é um conteúdo-linguagem, pois é uma das realizações e um dos funcionamentos que compõem e dão a conhecer a vida e a rotina das crianças, professoras e professores na escola infantil. (BOMBASSARO, 2010. p. 28)

A partir de um breve levantamento bibliográfico e conversas com meu orientador, criei muitas hipóteses sobre quais estratégias eu poderia estabelecer para colocar em prática no estágio as questões que surgiram, que deram origem a uma lista de perguntas que tive a intenção de responder durante o estágio, a saber:

- Como uma professora pode compor com a participação efetiva do seu grupo de alunos a rotina diária da turma?
- Qual o olhar das crianças sobre rotina, quando convidadas pela professora a compor cada dia da vida na escola junto com ela?
- Considerando a relação entre diferentes abordagens curriculares para a Educação Infantil e as sugestões – e as omissões – das crianças, o

que é possível dizer sobre essas sugestões e omissões? Vão ao encontro das discussões sobre currículo na Educação Infantil?

- Dentre as sugestões das crianças para a composição da rotina, é possível identificar tanto interesses quanto necessidades? Quais são as prioridades das crianças quando fazem essas sugestões – os interesses, as preferências, ou as necessidades?
- Em que medida as sugestões das crianças ajudam a professora a se interrogar quanto às escolhas que faz, tendo em vista o diálogo que ela mesma estabelece com diferentes alternativas/abordagens curriculares para o currículo da Educação Infantil?

Para responder essas tantas perguntas que estavam pairando pela minha cabeça – que já estavam postas no projeto de TCC I –, pensei em estratégias que eu acreditava ser relevantes para começar o trabalho, contemplando tudo o que eu já havia estudado – confirmando depois nas duas semanas de observação do grupo de crianças e, mais ainda, na interação mais imediata com as mesmas, quando comecei a colocar a parte cheia do planejamento em ação. Estas estratégias eram: fazer uma roda de conversa com as crianças todos os dias, no início do turno, com o objetivo de torná-la uma ferramenta e uma estratégia que viabilizasse o levantamento de dados sobre a relação das crianças com essa nova proposta de organização conjunta da rotina. Para tanto, avalei ser importante levar imagens que ilustrassem as diferentes situações de aprendizagem que preencheriam cada momento da rotina que iríamos selecionar e escolher conjuntamente.

O que pude observar durante as duas primeiras semanas do estágio – exclusivamente de observação –, foi que as rodas de conversa já aconteciam no início da manhã, o que facilitaria o meu início de conversa e convite para uma nova perspectiva de organização da rotina.

Observei também que as crianças tinham um ritual com a professora, em que compunham um centro de roda com vários objetos significativos a elas (bolinhas que faziam som, bonequinhas de pano, um tapetinho, uma planta, pedras), acolhiam o que a professora propunha para realizarem ao longo do dia, contribuindo, tanto para a composição e organização do centro da roda, quanto para a escolha dos lugares

em que seria realizada, que variavam, em função do clima e da proposta que vinha depois. Participavam, igualmente engajadas, nas etapas seguintes de realização da roda, mesmo sendo a professora a condutora – cantavam músicas, faziam agradecimentos e contavam novidades.

Entendi que, para aquela professora e aquele grupo de crianças, a roda tinha como objetivo marcar e dar significado ao começo do dia; era o momento da manhã em que as crianças chegavam e se colocavam inteiramente para organizarem suas vidas em função da escola, era realmente um ritual para o início do dia, quando eram comunicadas pela professora sobre as atividades que iriam compor a manhã, tanto relativas ao projeto em desenvolvimento – naquele momento, o projeto da cafeteria, originado nas brincadeiras de faz de conta – quanto as que se desenrolavam desvinculadas de qualquer projeto – desenhar, pintar, brincar, ouvir e contar histórias, modelar, etc. Percebi, no entanto, que não compunham a rotina em conjunto com a professora e, tampouco, dispunham de um varal com a sequência cronológica dos diferentes momentos e propostas do dia. E também não faziam discussões em relação ao tempo, à duração de cada uma delas.

Ao longo das duas semanas de observação pude elaborar melhor o que eu já havia estudado durante a elaboração do projeto de TCC I e me proposto realizar durante o estágio; consegui vislumbrar caminhos para viabilizar o planejamento que estava em construção e seria colocado em prática na terceira semana do estágio e primeira semana de prática efetiva como professora-estagiária da turma, com o cuidado de não chegar e mudar de maneira brusca o que as crianças já tinham estruturado e que as organizava, indo contra os princípios de participação conjunta e protagonismo compartilhado que fundamentavam o projeto do estágio e do TCC I.

Portanto, ao assumir a regência do grupo, mantive a roda de conversa no mesmo horário e com as mesmas fases de desenvolvimento, reorganizando apenas a etapa de composição da rotina diária – ao invés de informar a rotina às crianças, passei a convidá-las a pensarem e definirem comigo o que poderíamos fazer na escola para que cada dia fosse um bom dia.

Nessa primeira etapa de regência do grupo, portanto, privilegiei e coloquei em ação, de maneira articulada, dois projetos da parte cheia do planejamento – o Projeto Roda Inicial e o Projeto Organização Conjunta da Rotina. Toda roda de

conversa tem uma pauta prévia, ainda que não completa e inflexível (Bombassaro, 2010) e a pauta da roda inicial daquele grupo era composta geralmente pela montagem do centro da roda, seguida de cantoria de músicas do repertório das crianças, de danças, de agradecimentos – ao dia, a família, ao sol, às flores, etc – e da comunicação da rotina do dia às crianças pela professora.

Ou seja, um dos pontos da pauta da roda inicial daquela professora e seu grupo de alunos era a rotina do dia, que seria mantido na pauta. O que mudou, a partir da minha chegada, foi a abordagem, a maneira de lidar com esse ponto da pauta da roda, pois, ao invés de comunicar a rotina às crianças, passei a convidá-las a refletir comigo sobre a vida na escola e a definirmos, em conjunto, o que poderíamos fazer a cada dia para que cada dia na escola fosse bom e vivido com o protagonismo e a co-responsabilidade de todos nós.

Na lógica das linguagens geradoras, para dar conta dessa tarefa, era preciso acionar dois projetos da parte cheia do planejamento – o Projeto Roda Inicial e o Projeto Organização Conjunta da Rotina – que foram desenvolvidos articuladamente. A partir de agora, no entanto, irei me deter exclusivamente ao Projeto Organização Conjunta da Rotina, pois é ele quem melhor traduz a maneira que as crianças e eu vivenciamos nossa relação com o conhecimento – representado neste caso por tudo o que já havíamos lido, estudado, vivenciado, refletido – ou não – sobre rotina e protagonismo compartilhado.

Sim, pois a rotina, desde aquele momento, passou a ser vivida, exercida, produzida, praticada, planejada, discutida, definida a partir da lógica do protagonismo compartilhado, ou seja, a partir do exercício do protagonismo pelas crianças e por mim, na lida diária com a organização da nossa rotina. Explico: gostaria de deixar claro que, do ponto de vista das linguagens geradoras (Junqueira Filho, 2005), a organização da rotina de um grupo de crianças na escola de Educação Infantil é um conhecimento que precisa fazer parte da formação da professora, uma vez que, inevitavelmente, ela será uma das responsáveis por defini-la, colocá-la em ação e acompanhá-la junto às crianças e a outros adultos da escola – da equipe diretiva, da equipe da cozinha, da limpeza, por exemplo. Para tanto, uma professora precisa estudar sobre rotina, precisa buscar o conhecimento que já foi produzido a esse respeito – em livros, artigos, TCCs como esse que

escrevo, dissertações, teses –, não reduzindo seu ponto de vista, suas escolhas e suas ações sobre rotina apenas às suas vivências, práticas, experiências, aos seus saberes. Sempre há algo a mais a ser conhecido para problematizar o que já sabemos e esse movimento de ir ao encontro do conhecimento que existe além de nós, dos nossos saberes, nos ajuda, entre outras coisas, a demarcar os limites do que já sabemos sobre algo – sobre rotina e sobre protagonismo compartilhado, neste caso, por exemplo –, e isso que já sabemos, que já organizamos sobre algo é a matéria prima para elaborarmos a primeira versão dos diferentes projetos da parte cheia do planejamento. Neste caso, especificamente, os projetos Roda Inicial e Organização Conjunta da Rotina.

Ao longo das treze semanas de docência, o Projeto Organização Conjunta da Rotina, desenvolveu-se e definiu-se a partir de quatro fases. Na medida em que as crianças foram se envolvendo, participando e mudando suas hipóteses acerca do que estava lhes sendo proposto, foi surgindo a necessidade de adaptações e de novas estratégias para consolidar o conhecimento teórico-prático em questão, evidenciando que todo projeto de parte cheia do planejamento também tem uma parte vazia, que será produzida, indicada, preenchida pelas interações das crianças com aquilo que a professora vai acionando da parte cheia de cada projeto da parte cheia do planejamento. A seguir, partilho o quanto consegui organizar refletindo, lendo, recobrando e analisando os planejamentos, diário de campo, produções das crianças, fotos e vídeos, estudando, escrevendo sobre nossa relação com o Projeto Organização Conjunta da Rotina.

Na parte cheia do Projeto Organização Conjunta da Rotina tinha indicado apenas a primeira fase, afinal, teria que começar de alguma maneira. Tinha também uma hipótese que se confirmou e deu origem à segunda fase. A terceira e a quarta fases foram resultado exclusivamente da nossa relação com as fases anteriores, ou seja, fazem parte da parte vazia do planejamento e da parte vazia do Projeto Organização Conjunta da Rotina, uma vez que não estavam previstas, objetivadas, indicadas – não havia como –; para que pudessem se originar, definir-se, indicar-se, foi preciso que vivêssemos intensamente as fases anteriores. Vamos a elas.

1º fase:

A primeira fase do projeto foi muito importante para a consolidação de tudo que eu havia estudado anteriormente, somado ao que eu observei sobre as crianças nas duas primeiras semanas do estágio.

Foi nessa fase que eu atualizei e aperfeiçoei o que havia planejado no Projeto Organização Conjunta da Rotina; aprendi a planejar na perspectiva das linguagens geradoras; encontrei as palavras e senti e conheci, enfim, a reação das crianças ao meu convite para construir a rotina comigo. Confesso que foi muito desafiador para mim desconstruir muitas coisas que já estavam organizadas de outra maneira em minha bagagem de conhecimentos prévios.

Cheguei para a primeira roda como professora regente-estagiária com uma nova proposta – tanto para mim quanto para as crianças – e muitas perguntas. Uma proposta que apresentava um novo jeito de organizar a rotina, colocando em ação a lógica do protagonismo compartilhado entre crianças, eu e a seleção e organização – a composição – dos diferentes momentos e situações de aprendizagem da rotina, viabilizando, por um lado, a implementação do currículo – parte cheia do planejamento – e, por outro, a emergência do currículo – parte vazia do planejamento.

Inicialmente, como já disse, mantive a pauta da roda tal como as crianças já estavam acostumadas: organizamos o centro da roda, nos sentamos, conversamos sobre o final de semana, cantamos e dançamos, fizemos agradecimentos. Depois disso, a parte nova, quando propus às crianças que organizássemos em conjunto o que iríamos fazer naquele dia.

Junto com o convite, apresentei as imagens que eu havia preparado, que ilustravam situações de aprendizagem que eu havia presenciado no dia a dia delas, durante as duas semanas de observação: pátio, contação de histórias, desenho, pintura, lanche, higiene, modelagem, jogo simbólico, etc. Analisamos estas imagens refletindo sobre as escolhas que faríamos a seguir, a partir de perguntas que já estavam previstas no meu planejamento, como por exemplo:

- (PEGAR AS IMAGENS RELATIVAS AOS DIFERENTES MOMENTOS E SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DA ROTINA E APRESENTÁ-LAS AS CRIANÇAS) Nessas imagens o que as crianças estão fazendo?

- Elas estão em casa?
- Quais dessas coisas conseguimos fazer em casa?
- Quais somente aqui na escola?
- E para brincar com muitos amigos? Conseguimos tê-los em casa todos os dias?
- O que vocês fazem quando estão em casa? E na escola?
- Tive uma ideia: Quem sabe hoje, vocês é que me dizem o que fazer na escola?
- Podemos com essas imagens organizar a nossa manhã?

Um dos princípios indicados nos Objetivos do Projeto Organização Conjunta da Rotina – resultado de estudos e conversas nos encontros de orientação – era de que as crianças começassem lidando com um número menor de escolhas e que fossem sendo desafiadas a escolher entre um número maior de alternativas na medida em que fossem se familiarizando com a complexidade dessa tarefa. Como elas ainda não sabiam direito como se daria a nova organização da rotina, afinal, eram as minhas primeiras explicações a respeito, comecei escolhendo a maior parte dos momentos e situações de aprendizagem da rotina de cada dia, deixando a elas a tarefa de escolherem apenas a situação de aprendizagem relativa ao momento que deixei em aberto para ser preenchido por elas.

A seleção desses momentos – tanto por mim, quanto por elas – era feita a partir das imagens relativas aos diferentes conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento que eu já havia planejado levar.

Nesse primeiro dia e nos dias que se seguiram, depois de muita conversa e explicações, organizamos uma sequência de imagens com as propostas escolhidas para o dia. Feito isso, apresentei-lhes a segunda etapa desse exercício complexo de seleção – disse-lhes que precisávamos pensar também quanto tempo dedicaríamos a cada proposta escolhida. Para explorar a ideia de tempo junto às crianças e ajudá-las a realizar essa segunda tarefa, apresentei-lhes três fichas de tamanhos distintos – pequeno, médio e grande –, para que pudessem relacionar ao tempo, a duração de cada momento, ou seja, a quantidade de tempo que costumeiramente

dedicavam ou que gostariam de dedicar à interação com os diferentes momentos e situações propostos.

A problematização sobre a escolha da duração de cada momento era para que refletissem sobre a composição total da rotina de cada dia, tanto no que dizia respeito às situações quanto à duração de cada uma delas. Nesses momentos, questionava-as inúmeras vezes sobre as escolhas feitas: - Será que cabem tantas coisas grandes em nossa manhã? Se escolhermos um lanche grande vai dar tempo de mais duas coisas grandes depois?. Uma vez definido o que iríamos fazer e por quanto tempo nos dedicaríamos a cada uma delas, dispúnhamos num varal, em ordem cronológica, as fichas relativas às escolhas do dia.

Repetimos esse processo por três semanas, ao final das quais percebi que as crianças estavam escolhendo somente um nicho de imagens para aquele momento, relativas a situações que definiam seu gosto, suas preferências, como, por exemplo, pátio, onde podiam aproveitar mais as brincadeiras sem a interferência dos adultos, onde criavam, corriam, gritavam, se sujavam, entre outras coisas que não poderiam ser feitas dentro da nossa sala referência. Estavam deixando de lado propostas importantes como pintar, que também possibilitaria momentos divertidos e saudáveis, de expressão e de encontro com o patrimônio cultural da humanidade.

Essa era uma hipótese que já estava prevista desde os estudos para a elaboração do projeto de TCC I e que agora se confirmava. Poderia não se confirmar, mas chegava com peso de confirmação pela maneira como as crianças estavam se relacionando com esta nova proposta de composição da rotina. Diante disso, colocamos em prática uma estratégia que havíamos começado a esboçar durante a elaboração do projeto de TCC I e que foi aprimorada pelas circunstâncias, inaugurando, na quarta semana de estágio de docência, a segunda fase desse projeto, cujo objetivo era lembrar às crianças que tinham a possibilidade – e a necessidade – de fazer escolhas diferentes das que vinham fazendo até então.

2ª fase:

Necessidade foi a grande palavra-chave desta segunda fase de implementação do Projeto Organização Conjunta da Rotina, uma vez que as

crianças vinham escolhendo situações quase que exclusivamente ligadas às suas preferências, quase nunca considerando as ações relativas às necessidades, que compõem, junto com as preferências, a vida de toda pessoa, dentro e fora da escola. Ainda com muitas perguntas e dúvidas sobre como problematizar e superar esse limite com as crianças – e sempre acompanhada das fichas com as imagens relativas aos diferentes conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento, a partir das quais fazíamos diariamente a seleção para compor a rotina –, efetuada a primeira seleção para o primeiro dia da quarta semana de estágio de regência – que confirmou a repetição das preferências e a exclusão das necessidades –, trouxe uma nova pergunta às crianças: - Será que não estamos esquecendo de nada na nossa rotina?

Procurando o equilíbrio entre a multiplicidade de aspectos do currículo e as escolhas recorrentes das crianças, lancei mão de uma estratégia que considerei lúdica. A partir daquele dia, a seleção dos momentos e das situações de aprendizagem para compor a nossa rotina se daria a partir da consulta a duas caixas, nomeadas de COISAS QUE GOSTAMOS DE FAZER e COISAS QUE PRECISAMOS FAZER.

Utilizei ainda outra estratégia: para olharem de outra maneira para as imagens relativas aos momentos e as situações de aprendizagem com os quais já estavam familiarizadas, acrescentei novas fichas, dobrando o número de imagens sobre cada momento e cada situação de aprendizagem, dessa vez, com as fotos delas próprias realizando as propostas, com as fotos delas mesmas interagindo com os diferentes conteúdos-linguagens da parte cheia do planejamento.

Continuamos a realizar a roda inicial a partir da mesma pauta da fase anterior, porém acrescentando uma nova possibilidade. Convidei-as a separarem e colocarem as fichas com as imagens nas duas caixas que havia preparado e lhes apresentado, como disse, a caixa das COISAS QUE GOSTAMOS DE FAZER e a caixa das COISAS QUE PRECISAMOS FAZER. Esta estratégia me permitia continuar investindo e acompanhando o desenvolvimento da autonomia das crianças e, ao mesmo tempo, problematizar, pela via daquele exercício lúdico de classificação e ludicidade com as duas caixas, algo que não vinha sendo contemplado por elas e que eu, na condição de professora delas, avaliava que era necessário que

prestassem atenção, que refletissem a respeito, que ressignificassem e que passassem a considerar, indo além de suas escolhas iniciais.

Era uma forma de exercer meu protagonismo como professora regente-estagiária responsável pelo grupo, uma vez que o protagonismo das crianças era exercido por uma repetição que indicava um limite de campo de vista. Na condição de professora delas, precisava agir de modo que ampliassem a vista sobre aquele campo, para um dia chegarem a composição de um ponto de vista sobre algo tão complexo como fazer escolhas para compor a rotina diária, seja na escola, seja fora dela.

As crianças estranharam inicialmente, mas a estratégia funcionou, pois refletiram e concluíram que havia muitas coisas que elas precisavam fazer todos os dias, mesmo que não gostassem muito de fazer, como lavar as mãos e comer. Constataram também que havia coisas que elas tanto precisavam quanto gostavam de fazer, como ir ao pátio e pintar. Quando isso acontecia, colocavam uma imagem relativa aquele momento e situação em cada uma das caixas.

Poderia ter providenciado uma terceira caixa, nomeada de COISAS QUE GOSTAMOS E PRECISAMOS FAZER, mas preferi trabalhar apenas com duas e investir na duplicação das fichas com as imagens relativas aos diferentes momentos e situações, para que houvesse fichas iguais o suficiente para serem colocadas nas diferentes caixas, caso essa fosse a classificação das crianças. Como eu já previa essa constatação, dupliquei o número de fotos e ao longo dos dias as crianças foram afinando e complexificando suas hipóteses e classificações.

Se, por exemplo, era consensual que lavar as mãos, lanche e fazer a roda inicial eram coisas que PRECISÁVAMOS FAZER todos os dias, todos os demais momentos e situações – pátio, brincadeiras, pintura, desenho, modelagem, contação de histórias, culinárias, etc eram coisas comuns às duas caixas.

O combinado inicial, que ainda se manteve nessa segunda fase do projeto, era de que as crianças iriam propor apenas um dos momentos da rotina e eu os demais, fazendo com que sempre pensássemos sobre a rotina e lembrássemos das coisas que desde sempre estiveram disponíveis e ainda não havíamos feito – no caso desse grupo, na sua maioria, coisas que estavam na caixa das COISAS QUE PRECISAMOS FAZER. Então, estrategicamente, comecei a pedir às crianças que,

para fazer as escolhas do dia, consultassem as duas caixas, de modo a garantir que visualizassem, relembassem, considerassem e escolhessem também as situações guardadas nesta última caixa, como ler livros, brincar com luz e sombra, escolher livros para levar para casa. Quando propus que as escolhas fossem feitas nas duas caixas, as crianças concordaram, perceberam que ali também estavam coisas boas de se fazer e assim conseguiram ressignificar aquelas propostas, mesmo que ainda as classificassem como COISAS QUE PRECISAMOS FAZER.

Uma das avaliações que fiz na transição entre a primeira e a segunda fase de implementação e co-criação do projeto foi a necessidade de mudarmos a ordem dos pontos de pauta da roda inicial. Na segunda semana da segunda fase, ao invés de cantarmos e dançarmos antes da organização da rotina, fazíamos o contrário, com contribuições significativas ao aproveitamento do momento da organização da rotina. Vi essa necessidade, pois ao demorar mais para chegar ao momento de organizar a rotina, o tempo de concentração das crianças já estava acabando e assim não tínhamos um aproveitamento tão bom dessa parte da roda.

Essa fase foi bem longa – de cinco semanas, da quarta à oitava semana do estágio – e, de vez em quando, ainda era preciso questionar as crianças em relação ao tempo de cada situação escolhida para compor os diferentes momentos do dia, principalmente porque ainda queriam escolher muitas coisas para fazer, desconsiderando a relação entre a quantidade de situações a serem vividas e a quantidade de tempo para vivê-las na escola. Quando isso acontecia, perguntava-lhes, por exemplo: - Será que cabem dois grandes momentos neste tempo que temos para administrar? O difícil aprendizado da escolha.

Essa segunda fase de desenvolvimento do projeto foi fundamental para as crianças desacomodarem, elaborarem e reacomodarem suas hipóteses em relação às dimensões da escolha, das preferências-prioridades, das necessidades e do tempo, além da responsabilidade de avaliação sobre todas elas, para mantê-las ou revê-las, mesmo que a avaliação – neste caso, para revisão crítica das primeiras escolhas –, tivesse partido de mim.

Depois desse longo período de revisões e adaptações, avaliamos, durante nossas conversas no grupo de orientação de estágio, que as crianças já estavam apropriadas daquela lógica de organização, organizadas, tranquilas para

responderem a um novo desafio, proposto novamente por mim, que nos possibilitava inaugurar uma terceira fase de organização da rotina.

3ª fase:

Depois de passarmos nove semanas organizando a rotina em conjunto, e seis delas colocando as imagens relativas às situações de aprendizagem nas duas caixas, sugeri às crianças uma nova etapa para o projeto, sempre colocando perguntas para ir desacomodando o pensamento das crianças e colocando em jogo o que estavam fazendo até ali: - Agora um de vocês irá organizar a rotina sozinho! E depois vamos conversar e opinar sobre as escolhas de quem a organizou.

Dessa vez, a partir de sorteio, uma criança por dia iria organizar a rotina para todo o grupo, seguida de conversas, considerações, avaliações, (re)proposições. Nessa terceira fase, a percepção das crianças com relação ao tempo e a escolha de cada proposta de maneira equilibrada entre as COISAS QUE GOSTAMOS DE FAZER e as COISAS QUE PRECISAMOS FAZER foi evoluindo e quase não foi mais preciso que eu mediasse a esse respeito.

Os impasses agora eram outros, como por exemplo, a hesitação, a dúvida e a consequente demora da criança responsável pela composição da rotina do dia em indicar suas escolhas para todo o grupo. Quando isso acontecia, as demais crianças do grupo e eu lançávamos mão de uma estratégia relativa a um princípio geral no momento de fazer escolhas: diminuir o número de possibilidades de escolhas, pois um número maior, geralmente, causa confusão em quem vai escolher. Já havíamos trabalhado com esse princípio na primeira fase do projeto, quando comecei escolhendo a maioria dos momentos, situações e duração para compô-los e deleguei às crianças a oportunidade de fazerem suas escolhas para comporem um único momento da rotina.

Sempre com muitos debates e negociações, na maioria das vezes as crianças entravam em consenso para acolher todas as propostas escolhidas para o dia pelo/a colega sorteado/a, a menos que tivesse uma proposta que todos queriam muito e que não tinha sido contemplada nas escolhas do/a colega. Quando era assim, tudo o que mais queriam era terminar logo a organização da rotina para realizar o que havia

sido escolhido. A regra de comporem a rotina da manhã a partir de escolhas entre as duas caixas com as imagens classificadas como preferências e necessidades continuava valendo, sendo respeitada sem objeção pelas crianças.

Quando eram escolhidas duas propostas que demandavam muito tempo, conversávamos para escolher uma delas para aquele dia e deixar a outra para outro dia. Esse, geralmente, era um momento de tensão, pois gerava resistência, insatisfação, protestos, quando a opinião de algum ou de alguns deles não era acolhida, era voto vencido, gerando frustração.

O planejamento das estratégias foi pouco alterado nessa fase do projeto, a pauta da roda se manteve na ordem da fase anterior e somente foi acrescentado que a escolha de quem iria organizar a rotina se daria por sorteio e que um aluno iria organizar sozinho a rotina do dia e depois a apresentaria ao grupo, seguido de conversas, considerações, avaliações, (re)proposições entre todos, até chegarem, em conjunto, a versão final da rotina do dia.

Essa terceira fase durou duas semanas. Como o grupo era constituído por dez crianças, todos conseguiram organizar individualmente a rotina. Novamente, durante as conversas nas reuniões de supervisão de estágio, nos chamou a atenção uma nova peculiaridade, identificada dentre os funcionamentos do grupo, a partir da inovação apresentada na fase três, que poderia dar origem a uma nova fase, rumo ao final do estágio.

4ª fase:

Foi a última fase do projeto, até o final do estágio.

Comemorando o sucesso da experiência de organização individual da rotina da fase anterior, dessa vez, sugeri às crianças que organizassem a rotina em duplas, também escolhidas por meio de sorteio.

Quando as duplas eram definidas, as crianças dirigiam-se às duas caixas, manipulavam as fichas com as imagens relativas aos momentos e situações de aprendizagem, as fichas que representavam a quantidade de tempo para cada proposta, montavam e apresentavam a rotina ao restante dos colegas e a mim, fazendo a defesa em relação às suas escolhas e aguardando as considerações dos colegas e minhas sobre elas.

Nessa fase, eu quase não fazia interferências, inclusive em alguns dias as duplas saíam da roda e organizavam a seleção e sequência em outro lugar da sala e depois apresentavam aos colegas. Elas haviam se apropriado dos nossos combinados e do funcionamento para a organização da rotina, inclusive, recriando alguns deles, como, por exemplo, no momento de apresentação da rotina para avaliação do grande grupo: originalmente, apresentávamos no centro da roda, todos sentados no chão, e assim que era aprovada a versão final, a pendurávamos no varal. Nesta quarta fase do projeto, inovaram apresentando a pré-seleção da rotina já no varal, adiantando-se em um passo, em relação à versão original. Essa iniciativa foi bem vinda e aprovada pelas crianças, pois todas conseguiam visualizar igualmente quais tinham sido as escolhas da dupla, não prejudicando em nada as conversas, considerações, avaliações, (re)proposições para a elaboração da versão final da rotina do dia.

Essa foi a fase mais tranquila, pois as crianças já estavam muito familiarizadas com a proposta, já haviam experimentado outros três jeitos de fazer a mesma coisa, já sabiam que realmente tinham coisas da rotina que não podiam faltar, com horários estabelecidos, como o lanche, a chegada, a saída e as aulas especializadas.

Então, o que vivemos nesta quarta e última fase foi muito tranquilo e muito rápido, inclusive, as crianças já estavam acostumadas a definir a rotina em duplas e depois apresentá-la ao resto do grupo.

A pauta da roda se manteve, ainda que por muitos momentos o interesse pela segunda parte, onde cantávamos e fazíamos outras coisas, ficasse menor, mesmo que presente na tabela de planejamento diário.

Depois de viver e narrar cada fase, minhas reflexões passaram a girar em volta das perguntas que eu havia escolhido antes de realizar o estágio: - Será que as perguntas que deram origem a todas as fases dessa pesquisa foram respondidas?

Acredito que a construção feita com as crianças nessa perspectiva de planejamento e de organização conjunta da rotina – via protagonismo compartilhado – respondeu sim as perguntas que eu me havia feito. Realmente deu certo tudo aquilo que eu imaginava, me indagava e havia estudado anteriormente e durante o estágio. Minha primeira pergunta, sobre como uma professora pode compor com o

seu grupo de alunos a rotina diária foi respondida em cada fase e no êxito desse projeto. A segunda pergunta, sobre qual o olhar das crianças quando convidadas a comporem a rotina conjuntamente com a professora, é de que as crianças são muito observadoras, elas conseguem captar rapidamente o que estamos querendo dizer a elas. Sobre a terceira pergunta, sim, as escolhas das crianças estão muito de acordo com as discussões contemporâneas sobre o currículo da Educação Infantil, as quais tive acesso cursando as disciplinas da graduação. Com relação aos interesses e as necessidades serem contemplados nas escolhas das crianças, foi preciso a minha ajuda para chegarem a essas conclusões, pelo uso da estratégia das caixas COISAS QUE GOSTAMOS DE FAZER e COISAS QUE PRECISAMOS FAZER, a partir da 2ª fase desse projeto. Sobre a última pergunta, o que as crianças construíram comigo nesse tempo de estágio, considero que elas foram responsáveis por me fazer repensar muitas coisas a respeito da maneira de planejar e sobre a relação que elas estabeleceram com o currículo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em interlocução com os autores citados e analisando a minha atuação como professora regente-estagiária no estágio obrigatório, chego feliz à conclusão que, sim, é possível convidar as crianças a organizarem a rotina diária, vivenciando na prática os princípios do protagonismo compartilhado entre professor, alunos e conhecimento, me encorajando e as crianças a nos aventurarmos nas reflexões e descobertas para a composição e vivência do nosso cotidiano e rotina na escola de Educação Infantil.

Certamente elas precisam da ajuda de sua professora, de mediação e de muitos questionamentos de um adulto mais experiente e, de preferência, profissional da área de Educação Infantil, para construírem mais conhecimentos e reflexões a respeito do cotidiano, da rotina, dos seus tempos e espaços, de princípios e critérios para fazer e avaliar escolhas individuais e coletivas, de lidar com hierarquias, prioridades, compartilhamentos, opiniões convergentes e diferentes das suas, entre outros tantos elementos em jogo nesse ponto de pauta da roda de conversa inicial, organizadora da vida de um grupo de crianças e sua professora, mas que não é exclusivo desse ambiente, dessa instituição.

Trata-se de um trabalho de muita importância na vida de qualquer pessoa, afinal, todos nós estamos inseridos num cotidiano, vivido a partir de rotinas – mais ou menos planejadas e conscientes –, em que escolhas são feitas por nós, conosco ou para nós, na tentativa de indicar, repropor, ajustar nossas prioridades. Prioridades, hierarquias, feitas de preferências, de gostos, de sentido; ou de necessidades, imperativos, mesmo que, em princípio – ou para sempre – não nos façam sentido; feitas de previsões, de planejamento, mas também de surpresas e inusitados, em cada momento da nossa vida.

A rotina nada mais é, portanto, do que um recorte temporal, simultaneamente, permanente e provisório, indicador de hierarquias forjadas por preferências e necessidades, para a administração da vida cotidiana. Para tanto, necessita de exercício permanente de acompanhamento e reflexão do vivido. Trata-se, em outras palavras, de uma estratégia, de uma ferramenta para a organização – seleção, hierarquização e acompanhamento – dessa lista múltipla e multifacetada de dimensões que estão postas – e para serem dinamicamente (re)criadas – para a

composição e exercício da nossa vida cotidiana, desde as coisas mais simples, rotineiras e inadiáveis – como comer, escovar os dentes, tomar banho, dormir, realizar atividades domésticas –, até as escolhas que temos, que precisamos, que necessitamos, forçosamente, fazer, para nos inserirmos na vida social e civilizada – como ir à escola, trabalhar, pagar impostos, respeitar as leis. Trata-se, por fim, de uma escala de valores, indicadores de contextos em que pesam planejamento, alienação, interesses, necessidades, escolhas, imprevistos, imposições.

Como aconteceu no meu estágio, conseguimos, as crianças e eu, observar, acompanhar, conversar, refletir e (re)organizar múltiplas e diferentes dimensões da vida curricular cotidiana na escola de Educação Infantil. Em alguns momentos, nos demos conta que algumas delas estavam mais a sombra, mais esquecidas ou, ao contrário, estavam muito em evidência, em detrimento de outras que, do meu ponto de vista como professora regente-estagiária, precisavam vir à tona, ser contempladas, priorizadas, vividas, avaliadas. Nesses momentos, exerci meu protagonismo compartilhando meu ponto de vista, minhas observações a respeito do campo de vista, que foram ouvidas, conversadas e consideradas pelas crianças, deixando claro que sim, elas são grandes e fundamentais interlocutoras dos adultos para muitas decisões e compartilhamentos no que diz respeito à composição, vivência e acompanhamento da vida cotidiana na escola de Educação Infantil.

Lembro-me, especialmente, da maneira como ressignificaram sua opinião quanto ao o momento do lanche: no início, tomar o lanche era algo que gostavam de fazer mais rápido, pois não achavam que era tão importante; gostavam de aproveitar mais o tempo com outras dimensões da vida na escola, como as brincadeiras no pátio, por exemplo. No entanto, depois de conversas informais enquanto lanchávamos, sobre a importância de nos alimentarmos com mais qualidade – comendo frutas, por exemplo –, começaram a colocar o momento do lanche como uma prioridade na rotina, passando a alimentar-se também das frutas servidas pelo lanche da escola, e com mais calma, conversando gostosamente sobre outros tantos assuntos, para o que precisamos dispor de mais tempo, reorganizando a divisão do tempo da manhã com as demais dimensões a serem vividas.

Essa era a construção que tinha proposto originalmente como objetivo, mesmo que de forma embrionária, ao elaborar o projeto de TCC I, considerando o

quanto era importante para as crianças vivenciarem na escola – pelo exercício do protagonismo compartilhado – as diferentes etapas de um projeto sobre organização conjunta e diária da rotina. Claro que o que vivemos foi muito além do que imaginara quando comecei a refletir e estruturar formal e objetivamente o projeto, no segundo semestre de 2018, mas meu objetivo permaneceu intacto, porém dinâmico, atualizado, contemplado, em ação e, com certeza, ampliado, a partir da participação das crianças. Viver juntos essa experiência ao longo de treze semanas de estágio como professora regente possibilitou às crianças e a mim refletirmos sobre nossas escolhas e assumirmos juntos a responsabilidade de planejarmos e avaliarmos nosso dia a dia na escola, podendo olhar para os erros, os acertos, os conflitos e as dúvidas que surgiram enquanto estávamos construindo esse processo.

Ao longo dessas treze semanas de experiência e de construção conjunta do projeto, colecionamos situações importantes ao amadurecimento de todos nós em relação ao conhecimento em questão – a organização coletiva da rotina –, gerados em meio a tensionamentos, embates, debates e discussões, como quando as crianças escolhiam duas propostas que demandavam muito tempo e tinham que pensar juntas qual delas escolher – e, conseqüentemente, qual delas ficaria de fora da rotina daquele dia. Algumas vezes, em meio a protestos, como quando um dos meninos disse que não queria mais participar da organização da rotina, pois era chato aquilo.

Nessas treze semanas de exercício diário de composição, vivência e avaliação da rotina, um dos desafios que mais nos provocou e nos exigiu atenção, paciência, delicadeza e dedicação foi em relação ao entendimento do que era consenso e flexibilidade, diante do fluxo de múltiplas e diferentes opiniões, tanto das crianças quanto minhas. Ao final do estágio – e, conseqüentemente do projeto –, as crianças conseguiram, na minha avaliação, considerar múltiplas e diferentes dimensões da vida cotidiana curricular na escola, organizá-las em uma lista de prioridades – visibilizadas no varal de imagens – e ainda definir o tempo e os espaços para cada proposta, participando ativamente – e se apropriando – de todas as fases do processo de construção conjunta da nossa rotina.

Esses momentos, realizados pontualmente todos os dias, como ponto dos mais importantes da pauta da roda de conversa inicial, fizeram com que as crianças

refletissem sobre quais dimensões do nosso cotidiano na escola estariam mais em evidência naquele dia ou naquela semana – sim, pois a cada vez que, ao final de um debate, uma das situações era preterida, ficava adiada para o dia seguinte, ou para outro dia durante a semana –, trazendo assim uma ótima definição metafórica para a rotina, significando-a como um ranking das dimensões do cotidiano, determinado por escolhas e por imposições, por prazeres e por necessidades – “por amor ou por força”, como diria Barbosa (2006, p. 25) no título do seu livro sobre rotina, fazendo menção a um diálogo entre Pinóquio e o Grilo Falante (Collodi, 2011).

Ao longo das treze semanas do estágio como professora regente-estagiária, as crianças dessa turma ranquearam a cada dia as suas prioridades, em relação ao que podia ser escolhido por elas – não podíamos chegar e ir embora da escola a hora que quiséssemos, por exemplo, como também, não podíamos eliminar os momentos de higiene e lanche; poderiam não comer, se não estivessem com fome, mas o momento do lanche estava posto pela direção e coordenação pedagógica da escola, inclusive como um direito das crianças; da mesma maneira o momento do pátio, que podia ser mais de um, de acordo com nossas escolhas e contextos a cada dia.

Assim, a cada dia, fomos vivendo e ressignificando a palavra rotina, que no dicionário tem uma definição tão monótona e engessada, transformando essa experiência numa aventura ótima. Espero que ela possa durar por muito tempo na vida dessas crianças, ajudando-as, ainda quando já forem adultas, a se lembrarem desta experiência, porque lhes foi significativa, repetindo-a ou recriando-a para se darem uma vida interessante.

“E agora, não estamos esquecendo de nada? Quais as imagens que não foram usadas? Será que estamos fazendo tudo que estamos nos propondo? Será que o tempo escolhido vai dar para fazer o que escolhemos para esta manhã?”. Com estas perguntas, feitas tantas vezes por mim às crianças, em relação às negociações para a composição diária da nossa rotina, encerro a escrita desse trabalho de conclusão de curso.

Sinto-me leve e reconfortada por ter chegado até aqui nas asas dessas e de outras tantas perguntas que me instigaram a estudar, viver, refletir e escrever esse texto como resposta a todas ou a maioria delas. Gostei do caminho, da vista, da

experiência que vivi com as crianças e da experiência da escrita, compartilhadas com tantas outras pessoas. Gostei de mim e do que percebi sobre o jeito como estou me constituindo professora de Educação Infantil. Espero que vocês também gostem da nossa aventura e dessa leitura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e por Força: rotinas na educação**

infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. 2010. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes. DEUS, Adélia Meireles de. MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: uma metodologia**.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança** (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1.ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno in **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 585, set./dez. 2011.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.