

## NARRATIVAS DE UM GRUPO FOCAL DE PROFESSORES: PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Jacqueline Silva da Silva<sup>1</sup>

Carine Rozane Steffens<sup>2</sup>

Andréia Cristina Pontarolo Lidoino<sup>3</sup>

Cláudia Inês Horn<sup>4</sup>

Iasmin Pozzebon<sup>5</sup>

**Resumo:** O presente artigo decorre do projeto de pesquisa intitulado “A representação do olhar da criança sobre a escola da Educação Infantil”, que tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Busca apresentar o que as professoras participantes de um Grupo Focal têm a dizer sobre a participação das crianças no cotidiano da Escola de Educação Infantil. A pesquisa possui abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da técnica do Grupo Focal, teve a participação de seis professoras que atuam com crianças de 3 a 5 anos. Tais professoras exercem a sua docência junto a duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Lajeado/RS. Devido à pandemia da COVID-19, os cinco encontros com as professoras foram realizados pela plataforma

- 
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino e Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Orcid. <https://orcid.org/0000-0002-6857-9421> E-mail: [jacqueh@univates.br](mailto:jacqueh@univates.br)
  - 2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari – Univates/RS/BRA. Bolsista Integral do PDPG/CAPES. Professora dos Anos Iniciais na rede Municipal de Encantado/RS. E-mail: [csteffens@univates.br](mailto:csteffens@univates.br).
  - 3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari – Univates/RS/BRA. Professora efetiva da Educação Básica, Rede Estadual de Mato Grosso, atuando como Coordenadora Regional do Alfabetiza MT, polo de Alta Floresta Mato Grosso e na Faculdade de Alta Floresta FAF. E-mail. [andrea.lidoino@universo.univates.br](mailto:andrea.lidoino@universo.univates.br)
  - 4 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente nos Cursos de Graduação, vinculados à área de Ciências Humanas Aplicadas e Sociais – CHSA, e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de e Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. E-mail: [cihorn@univates.br](mailto:cihorn@univates.br)
  - 5 Graduada no curso de Psicologia e bolsista de Iniciação Científica na Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. E-mail: [iasmin.pozzebon@univates.br](mailto:iasmin.pozzebon@univates.br)

---

-- ARTIGO RECEBIDO EM 14/03/2024. ACEITO EM 19/12/2024. --

do *Google Meet*. Como instrumentos para a coleta das informações, utilizaram-se disparadores como: imagens de diferentes ambientes das escolas, questionamentos, discussão de artigos e trechos das próprias gravações realizadas dos encontros. Para a análise dos dados, foi realizada uma aproximação com a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012). Constatou-se que a escuta e o acolhimento da *voz* das crianças realizadas pelas professoras no contexto da Educação Infantil acontecem durante as situações de aprendizagem que envolvem a ludicidade. Essa postura sensível das professoras potencializa suas práticas docentes, uma vez que possibilita planejar e criar situações de aprendizagem “*para*” e “*com*” as crianças. Evidenciou-se também a importância de discutir a docência solitária e à docência compartilhada nas formações continuadas dos professores da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Participação das crianças; Vozes das professoras; Grupo Focal.

## **NARRATIVES OF A FOCUS GROUP OF TEACHERS: PARTICIPATION OF CHILDREN IN THE DAILY LIFE OF THE SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Abstract:** This article lessens from the research project entitled “The representation of the child’s eye on the school of Early Childhood Education”, which has the support of the Research Support Foundation of the State of Rio Grande do Sul. It seeks to present what the teachers participating in a Focus Group have to say about the participation of children in the daily life of the School of Early Childhood Education. The research has a qualitative approach, developed from the focal group technique, with the participation of six teachers who work with children from 3 to 5 years. These teachers practice their teaching with two early childhood education schools in the municipal school system of Lajeado/RS. Due to the COVID-19 pandemic, the five meetings with the teachers were conducted on the Google Meet platform. As instruments for the collection of information, triggers were used as images of different environments of schools, questions, discussion of articles and excerpts from the recordings themselves made of the meetings. For data analysis, an approximation was made with the Content Analysis Technique proposed by Bardin (2012). From which it was found that listening and welcoming the voice of children performed by teachers in the context of Early Childhood Education occur during learning situations involving lucidity. This sensitive attitude of teachers enhances their teaching practices, since it makes it possible to plan and create learning situations “*for*” and “*with*” children. It was also evidenced the importance of discussing solitary teaching and shared teaching in the continuing education of early childhood education teachers.

**Keywords:** Early Childhood Education; Participation of children; Teachers’ voices; Focal Group.

### **1 PRIMEIRAS PALAVRAS**

Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola da Educação Infantil”, subsidiada pela Universidade do Vale do Taquari – Univates, contando com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS. Por meio deste estudo, buscou-se conhecer o modo como seis professoras atuantes com crianças de 3 a 5 anos de idade, consideram a participação delas no cotidiano da Escola de Educação Infantil.

A criança, desde muito cedo, além do convívio do seio familiar, frequenta e ocupa diferentes espaços coletivos e sociais, sendo um deles a escola de Educação

Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que tem como responsabilidade desenvolver um papel ativo no processo evolutivo das crianças de 0 a 5 anos de idade. Normalmente, os espaços e os ambientes da Educação Infantil são planejados e organizados por adultos, ou seja, pelos gestores, professores e funcionários que atuam nas instituições. Desse modo, habitualmente, os interesses e as necessidades das crianças parecem ser pouco levados em consideração no cotidiano da primeira infância.

Todavia, atualmente, as propostas educacionais fundamentadas em políticas públicas, tais como a Constituição da República Federativa (1988), a Convenção dos Direitos da Criança (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), a atual Base Nacional Comum Curricular (2018), corroboram entre si e legitimam a criança como um sujeito ativo, visando a sua participação social.

Tais legislações preveem que as crianças têm o direito de se expressarem e de serem ouvidas. Nessa perspectiva, Fernandes (2016, p. 188) destaca que a Sociologia da Infância sustenta a “ideia de que a criança é um sujeito com ação social válida e que temos é que fazer com que sejam criados espaços, tempos, para que ela possa efetivamente exercer essa sua ação social [...]”. Assim sendo, entende-se que a criança é protagonista, e sua participação no planejamento e na organização do cotidiano escolar na Educação Infantil é imprescindível para a promoção de ensino humanizado. Desse modo, faz-se necessário escutá-las, para assegurar-lhe os seus direitos enquanto sujeito histórico social.

Diante do exposto, busca-se neste artigo elucidar e fortalecer a importância da participação ativa das crianças na elaboração e no planejamento do cotidiano da Educação Infantil. Para tanto, após a análise das discussões que permearam os cinco encontros do Grupo Focal, apresentam-se as percepções de professoras a respeito das práticas docentes elaboradas não somente “para” mas “com” as crianças.

## 2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A trajetória investigativa deste estudo seguiu a abordagem qualitativa e se constituiu a partir da técnica do Grupo Focal. Segundo Gatti (2005, p. 9), o Grupo Focal permite fazer emergir “uma multiplicidade de pontos de vista e processos educacionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Dall’Igna *et al.* (2012) corrobora dizendo que o Grupo Focal possibilita a produção de informações sobre “tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. [...] a técnica de grupo focal [...] permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas” (Dall’igna *et al.*, 2012, p. 204). Nesse sentido, os cinco encontros do Grupo Focal foram planejados, levando-se em consideração a problemática da pesquisa.

A pesquisa se caracteriza como de campo, uma vez que teve como objetivo buscar informações diretamente com as professoras investigadas. Esse tipo de pesquisa exige do pesquisador um encontro mais direto com os sujeitos, fazendo com que ele vá ao espaço onde o fenômeno ocorre para reunir informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001).

O estudo foi realizado com seis professoras de duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Lajeado/RS, atuantes com crianças da faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Foram realizados cinco encontros, com duração de uma hora cada. Destaca-se que, em função dos protocolos da pandemia, os encontros com os professoras ocorreram de modo virtualizado, por meio de videoconferência pela plataforma *Google Meet*<sup>6</sup>.

Ressalta-se que as professoras entrevistadas foram informados sobre o objetivo da investigação e assentiram a participação no estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com intuito de preservar a identidade das professoras, elas serão referenciadas, no decorrer desta publicação, como Professora 1 a Professora 5.

Destaca-se ainda que, em cada encontro, foram utilizados disparadores como: imagens de diferentes ambientes das escolas, questionamentos, trechos de gravações realizadas dos próprios encontros, entre outros. Tais elementos permitiram com que as professoras refletissem sobre as rotinas propostas “*para*” e “*com*” as crianças, sobre a organização dos ambientes de aprendizagem e sobre outros temas relativos ao cotidiano da escola de Educação Infantil onde as práticas docentes ocorrem. Ao final de cada encontro, as participantes da pesquisa anotavam suas dúvidas, questionamentos e reflexões feitas em um diário reflexivo.

No primeiro encontro, ocorreu a apresentação dos pesquisadores. Além disso, as participantes da pesquisa falaram a respeito do que as movia para participar da pesquisa. No segundo encontro, pediu-se para que as professoras selecionassem duas fotografias de suas turmas, que representassem o envolvimento e a participação das crianças no cotidiano da escola, e que escrevessem uma breve legenda nas fotografias a respeito do que cada uma fazia pensar. No terceiro encontro, utilizaram-se como disparadores excertos do artigo de Agostinho *et al.* (2015), intitulado “***Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos***” para que as professoras desenvolvessem uma reflexão. O quarto encontro teve como objetivo discutir e refletir sobre a leitura realizada no terceiro acolhimento do Grupo Focal. Ao final do encontro, cada participante escreveu algumas reflexões a partir

---

6 O *Google Meet* é uma plataforma *online*, que possibilita a comunicação de pessoas em tempo real, através de videoconferência.

7 O termo “*para*” refere-se a todas as situações rotineiras planejadas e desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da escola. Já o termo “*com*”, diz respeito as ações elaboradas em conjunto com as crianças, as quais favorecem a participação ativa das mesmas, diante do protagonismo infantil.

da discussão realizada no *Padlet*<sup>8</sup>. O disparador do quinto e último encontro foi a seguinte pergunta: “Como nós podemos qualificar o cotidiano da escola infantil por meio da participação das crianças?”.

Para a análise dos dados e das informações coletadas, realizou-se uma aproximação com a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2012), que compreende a escolha do material a ser submetido à análise, a formulação do objetivo do estudo e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Essa técnica foi aplicada, de modo especial, na extração de trechos das filmagens em que ocorreram as conversas com as professoras nos encontros do Grupo Focal. Foi realizada uma análise/leitura crítica e aprofundada de tais trechos, possibilitando a descrição e a interpretação dos materiais extraídos do campo, como também as inferências sobre suas condições de produção e recepção.

A seguir, são apresentadas as três categorias emergidas do Grupo Focal, que possibilitaram conhecer o modo como as seis professoras consideram a participação das crianças no cotidiano da Escola de Educação Infantil.

### **3 A ESCUTA E O ACOLHIMENTO DA VOZ DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Durante as relações constituídas na Educação Infantil, a criança se expressa e se comunica de diferentes formas com seus pares. Segundo Steffens (2022), a *voz* das crianças manifestada de modo verbal e não verbal é um meio utilizado pela cultura infantil para dialogar e interagir com o seu entorno. Nessa perspectiva, a Professora 1 ressalta que, durante a sua prática pedagógica, cotidianamente há crianças que “*se expressam através da linguagem oral, e outras através de gestos e olhares*”. Desse modo, compreende-se que a criança se utiliza da sua linguagem corporal como meio semântico para comunicar-se, por meio de signos convencionais, que estão além do dialeto.

Atualmente, alguns teóricos educacionais, fundamentados na Sociologia da Infância – tais como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Celestine Freinet (1896-1966), Paulo Freire (1921-1997), Madalena Freire (1942-2008) e Manoel José Jacinto Sarmiento (1955) – entendem que a *escuta* e o *acolhimento* da *voz* das crianças potencializam as ações desenvolvidas junto ao contexto da primeira infância, uma vez que a criança não é um mero receptor passivo de cultura, mas sim um sujeito histórico e de direitos, que tem plena capacidade de contribuir para o progresso do meio social em que está inserida.

Assim, as ações de *escutar* e *acolher* a *voz* das crianças são imprescindíveis para a construção da relação da infância junto ao contexto da Educação Infantil, visto que possibilitam mapear a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Todavia, tais ações não são tão simples e fáceis de realizar, pois a *escuta*, segundo

---

8 *Padlet* é um *software* que, em tempo real, possibilita os usuários organizarem e compartilharem conteúdos de forma virtualizada em uma nuvem.

Rinaldi (2014, p. 82), é uma metáfora que dá abertura à “sensibilidade de escutar e ser escutado; escuta não só com a audição, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação”.

Dessa forma, a *escuta* não é uma ação imediata. Existe uma dimensão que precisa ser aprimorada, isto é, a postura docente para tornar-se sensível à escuta necessita ser lapidada. É um aprendizado permanente que viabiliza criar relações afetivas com as crianças, através da presença, do olhar, do aconchego, da plenitude, do interesse em acolher e conhecer o mundo do outro. Segundo a Professora 3, a escuta “*fortalece e sustenta a possibilidade de as crianças se conhecerem, de se manifestarem, e de serem respeitadas [...] não como alguém que vai vir a ser, pois elas já nascem como sujeitos de direitos, que podem e têm condições de opinar sobre o seu entorno*”. Contudo, para que a *escuta* se torne um ato de acolhimento e empatia, que respeite as culturas infantis, é imprescindível que o docente a exercite diariamente, pois não é uma ação concedida, mas sim apreendida através de atitudes éticas que abarcam as singularidades das crianças.

Para Staccioli (2013, p. 28), *acolher a voz* das crianças é o desejo de considerar o seu mundo interno, isto é, “as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”. *Acolher* é um mergulho na reciprocidade, ou seja, é o desejo de estar em relação de empatia com as crianças, criando e fortalecendo os vínculos afetivos a partir do diálogo constante no decorrer da rotina escolar. Segundo a Professora 4, “*no momento em que as crianças são ouvidas, e que se sentem respeitadas, que são acolhidas, elas percebem que têm voz, que podem se manifestar, que a voz delas também importa*”. Desse modo, compreende-se que a *escuta* e o *acolhimento da voz* das crianças são princípios que as aproximam das professoras e, ao mesmo tempo, sustentam a prática pedagógica na primeira infância, uma vez que possibilitam planejar e desenvolver situações de aprendizagem que condizem com os interesses e as necessidades das crianças.

Durante os encontros do Grupo Focal, as professoras foram questionadas sobre o modo como elas escutam e acolhem a *voz* das crianças no cotidiano da Educação Infantil e, diante de tal receptividade, o que elas fazem com esses “maravilhamentos” emergidos. Por unanimidade, as professoras afirmaram que a *escuta* e o *acolhimento da voz* das crianças acontecem durante as situações de aprendizagem que envolvem a ludicidade, pois nesses momentos percebem que as crianças se manifestam de diferentes modos com seus pares.

O brincar é uma ferramenta indispensável no desenvolvimento infantil, uma vez que “*a aprendizagem perpassa o brincar e o brincar perpassa as aprendizagens*”, como ressalta a Professora 1. A ludicidade proporciona aprendizagens significativas a partir das experiências concretas, que estimulam as funções sensoriais, motoras e emocionais das crianças, expressadas durante o entretenimento.

Nessa perspectiva, a Professora 4 relatou que a sua turma aprecia brincar na “Montanha”, espaço localizado no pátio da escola, constituído de grama e terra, onde as crianças

*gostam muito de escorregar com papelões; nas primeiras tentativas elas sentavam uma de cada vez, e agora já estão fazendo tentativas em duplas e em grupos. Elas adoram, sempre me pedem pra levar papelão. [...] Esse é um momento que as crianças amam, se divertem muito, e eu vejo como estão evoluindo, descobrindo as possibilidades do corpo delas, fazendo as tentativas (Professora 4, 2021).*

Diante desse relato, percebe-se que, a partir das diversas vezes que foi proporcionado às crianças a exploração do referido espaço, a professora escutou e acolheu a *voz* das crianças durante o brincar. Além disso, evidencia-se que a docente consegue identificar os avanços significativos desse momento no desenvolvimento das crianças.

Enquanto as crianças estão brincando, explorando e investigando o espaço que ocupam, expressam atitudes, saberes, interesses, alegrias, emoções, dores, esforços, desejos, necessidades, dificuldades, potencialidade e outras diferentes atitudes e posturas. Friedmann (2020) afirma que *escutar e acolher a voz* das crianças é uma ação subjetiva, que desafia educadores a “adentrar e compreender seus universos e poder (re)conhecê-las em sua diversidade e singularidade” (Friedmann, 2020, p. 19). Legitimar a *voz* da criança na Educação Infantil é dar espaço e visibilidade ao protagonismo infantil, oportunizando que sejam coautoras dos processos de ensino e de aprendizagem nas ações educacionais.

Nessa perspectiva, compreende-se que a *voz* da criança se torna uma mola propulsora da prática docente, uma vez que possibilita planejar e criar situações de aprendizagem condizentes ao que é expresso e comunicado pelas crianças. A partir dessa premissa, a Professora 2 afirma que as crianças que compõem a sua turma “*tinham interesses em comum. Elas brincavam de pular em cima da lava, aí eu questionei se elas sabiam o que era lava, se já tinham visto, mas eles não sabiam; a partir disso eu criei um projeto de vulcões*”. A partir da escuta e do acolhimento da *voz* das crianças, manifestada durante o brincar, a professora deu vida a um projeto que foi ao encontro do interesse das crianças. Observa-se que as situações de aprendizagem não são elaboradas somente “*para*” mas “*com*” a participação ativa das crianças. A ação ética da professora mostra que ela valoriza as culturas das infâncias, convidando-nos a repensar a prática pedagógica na Educação Infantil.

### **3.1 A participação da criança nas práticas de ensino na Educação Infantil**

Para compreender a concepção que hoje temos de infância, faz-se necessário entender o contexto histórico que envolveu a educação das crianças pequenas. Nesse sentido, ao visitar o passado, é possível entender que inúmeras mudanças na educação das crianças pequenas vêm ocorrendo desde o período colônia, quando a infância começou a ser debatida e investigada. Até então, a infância era vista como um momento de transição para a vida adulta, não se percebendo que ela tinha necessidades específicas, que era um ser com suas peculiaridades e que precisava de atendimento diferenciado (Ariés, 1978).

As pesquisas nesse campo fazem um paralelo entre a infância brasileira no período colonial aos dias atuais. A busca por interpretar o universo infantil e como

ocorrem o aprendizado e o desenvolvimento encontra-se constantemente em discussões. Sendo assim, parte-se da premissa de que é na infância que se constrói a base para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social do adolescente, preparando-o para enfrentar as problemáticas e os desafios que vivenciará na sua vida adulta.

A relação construída entre a criança e o adulto mediador do processo de aprendizagem é de suma importância para que ela possa aprender de forma prazerosa. Tais ideias são corroboradas por Tassoni (2000):

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (p. 270).

Diante dessa perspectiva, ao considerar as necessidades das crianças, o adulto pode auxiliá-las a desenvolver suas habilidades. Para isso, se faz necessário que ele leve em conta a participação da própria criança no seu aprendizado. As proposições do Professora 1 reiteram tal perspectiva:

*Quando a gente decide as coisas “para” as crianças na escola, mas não “com” as crianças, parece que a instituição, a escola, se organiza em torno disso, das demandas dos adultos que convivem ali, e o quanto que as coisas que são impostas e debatidas, não são debatidas com as crianças, toda vez que já levamos algo pronto, “é assim que tem que ser feito”, “vamos primeiro nesse lugar, depois naquele”, e o quanto que isso tem me afetado, e quando eu li isso fiquei bem perdida, mas lembrei dessa reflexão que eu fiz hoje e pensei em compartilhar isso com vocês, o quanto que a escola se organiza “para” as crianças mas não “com” as crianças (Professora 1, 2021).*

As ponderações da referida Professora levam ao seguinte questionamento: até que ponto decidir o trabalho pedagógico supondo as necessidades de aprendizado das crianças é algo positivo? Nesse sentido, cabe ao adulto mediador consentir que a criança seja ativa no processo de pensar o trabalho pedagógico, o que requer ouvi-la para então elaborar seu planejamento. A participação ativa delas vai além do ambiente de ensino na instituição, devendo permear o planejamento das aulas.

Sendo assim, reafirma-se que é preciso permitir que ela seja autônoma, tendo a oportunidade de relatar o que gostaria de aprender. No entanto, não basta lhe direcionar a pergunta: O que você gostaria que a professora lhe ensinasse? É necessário perceber a criança de uma forma bem atenta e sensível durante sua interação de forma natural no cotidiano escolar.

Essa *escuta* sensível auxilia a professora no levantamento das necessidades da criança. Barbier (2002) pontua que a “*escuta* é sempre uma *escuta-ação* espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento” (p. 100).

A Professora 2 menciona situações em que realiza a *escuta* sensível das crianças:



*A gente fica muito prendido em fatos e em fazer algo que a organização pediu, seguir alguma data, alguma coisa, e não tiramos o tempo pra sentar com eles para brincar, eu vejo assim. Isso eu acho que já mudei bastante, hoje eu me sinto bem com as crianças, não sentar na cadeirinha, sentar com eles, deixá-los vir ao teu redor, o toque, escutar as falas deles (Professora 2, 2021).*

A ação de ouvir e de permitir a participação ativa da criança nas ações pedagógicas não só lhe concede autonomia, como fomenta o processo de criação e imaginação. Isso ocorre a partir do momento em que é ofertado e proporcionado esse envolvimento.

Dentro da pluralidade de cada espaço educador da instituição escolar, a professora vai conhecendo a singularidade de cada criança. A observação auxilia o adulto mediador a organizar os espaços de forma que respeitem as particularidades de cada um, sem que as suas individualidades deixem de ser sublimadas.

A concepção de que a criança é um ser em desenvolvimento, biológico, emocional e cognitivo faz com que o adulto procure direcionar o que supostamente acredita ser o mais propício para seu aprendizado. No entanto, mesmo diante do cuidado, proteção e ensinamentos que carecem a partir da ação do adulto, é imprescindível consentir que ela, no seu “eu”, possa ativamente participar das decisões dos adultos para com sua aprendizagem.

Nessa linha, a Professora 3 salienta:

*Mais perguntas do que dar respostas, do que mostrar o caminho, e eu acho que fazer perguntas para as crianças refletirem é uma escolha nossa, uma escolha política nossa, e acho que reforça a participação da criança no processo de aprendizagem dela. Antes do ensino e muito ainda se o professor tinha que saber tudo, trazer as respostas, trazer tudo pronto, tudo biografado, xerox para todos iguais, mas cadê a individualidade de cada criança? O que ela está construindo ali? Nós estamos construindo padrões ou estamos construindo com a criança? Estamos fazendo ela pensar? (Professora 3, 2021).*

A fala da Professora 3 evidencia a mudança da cultura educacional que vem se estabelecendo, partindo da participação da criança no seu aprendizado. O trabalho com as indagações fomenta pensamentos e busca por organização do ser. Ainda que se reporte a crianças bem pequenas, é possível articular essas ações, pois, dessa forma, cada vez mais, ela caminha para o desenvolvimento da sua tomada de decisões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também segue essa linha de pensamento:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, p. 17).

Conforme estabelecido pelo referido dispositivo legal, na primeira infância, a educação se pauta no desenvolvimento integral da criança. Com base nessa ideia, é necessário pensar em momentos de vivências que transcendam aspectos pedagógicos, promovendo o desenvolvimento motor, emocional e cognitivo.

As experiências de vivências coletivas tornam as crianças ativas e protagonistas da sua aprendizagem. Rinaldi (1999) corrobora com essa perspectiva, pontuando que a “ênfase é colocada em vê-las com sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilhar-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (p. 114).

Incentivar o protagonismo, através das ações diárias desenvolvidas com as crianças é uma forma de torná-las agentes da sua aprendizagem. As observações e a escuta constantes dos pequenos nas brincadeiras e nos momentos de interação permitem que elas tenham a oportunidade de vivenciar os diferentes contextos e papéis, conhecer diferentes culturas e realidades sociais. Dessa forma, ser docente nessa etapa educacional é caminhar com a criança e guiá-la para que ela vivencie descobertas e aprenda pela investigação. Com o olhar cuidadoso, a professora escuta e dialoga com a criança da Educação Infantil para que ela seja capaz de fortalecer sua identidade.

Lançar questionamentos às crianças, conforme mencionado pela Professora 3, é fundamental para instigar o protagonismo e promover ensinamentos e direcionamentos necessários. Em sua reflexão, a referida professora também aponta que fornecer respostas sem proporcionar à criança o processo de investigação e descoberta limita o seu desenvolvimento. Porém, sabe-se que a rotina corrida e o currículo extenso, muitas vezes, levam as professoras a anteciparem momentos, ou deixarem de ofertar experiências que seriam mais atrativas. Trabalhar fazendo uso da investigação exige tempo e espera, considerando que cada criança possui seu ritmo de aprendizagem.

A Professora 3 ainda relata que muitas são as mudanças no ensino na etapa Educação Infantil. Há alguns anos, as situações de aprendizagem limitavam-se a folhas xerocadas distribuídas as crianças. Atualmente, considera-se que a aprendizagem também possa ocorrer por meio de brincadeiras e momentos de investigação. A professora também pondera que, hoje, é levada em conta a individualidade das crianças no planejamento pedagógico.

Acerca desse aspecto, Barbosa e Horn (2001) destacam:

O cotidiano da Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolveram a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, higiene, o repouso, as

brincadeiras – os jogos diversificados, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelos adultos (p. 68).

Para muito além da rotina estabelecida nas instituições de Educação Infantil, esse espaço se estende para inúmeras experiências e vivências, no qual a criança possa ser respeitada nos seus posicionamentos frente ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas organizações são pensadas para acolher e promover o bem-estar da criança, envolvendo-a de modo que se sinta parte do espaço.

Para tanto, é preciso retomar a necessidade de cuidar e de educar, já respaldado pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (2018), ratifica a importância dessas ações: “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2018, p. 38).

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009) também estabelecem diretrizes nessa linha:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (Brasil, 2009, p. 10).

Assim sendo, essa consolidação respaldada nos trabalhos das instituições alargam possibilidades de movimentar ações que alavancam o cuidar e o educar. Trazendo para dentro dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil, a criança e sua forma de ser e pensar, vivenciar e sentir. Ressaltamos, que diante desta perspectiva, faz-se necessário respeitar a fase do desenvolvimento biológico da criança, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia por meio do protagonismo infantil.

As crianças necessitam explorar o mundo a sua volta, fazendo descobertas, cometendo erros e acertos, realizando diálogos e sentindo diferentes emoções. Elas precisam sentir-se seguras, motivadas e protegidas pelo professor, pois a partir de então o seu desenvolvimento ocorre de forma espontânea.

Docentes que escutam as crianças e promovem o protagonismo por meio da participação ativa delas permitem que elas tenham a oportunidade de serem espontâneas e criativas. As professoras investigadas ao longo deste estudo percebem a pertinência dessa ação no cotidiano pedagógico. Dessa forma, o diálogo estabelecido com as professoras durante o Grupo Focal deu voz as elas, possibilitando emergir discussões acerca da participação das crianças no planejamento.

### 3.2 Docência solitária, a busca pela interação entre os pares

Mesmo diante de tantos desafios, a escolha pela docência faz com que os profissionais rompam barreiras e vençam desafios diários para exercê-la. O amor e comprometimento das professoras pela profissão, contribuíram para que fosse possível superar os conflitos emergidos no contexto escolar. Nessa linha, o presente tópico trata sobre ser professor frente a tantas demandas e burocracias dentro das instituições de ensino. A Professora 1 relata o seu posicionamento sobre o ser docente solitário:

*Temos que buscar uma ruptura dessa docência solitária que a gente vive, o quanto que a docência precisa ser compartilhada e o quanto nós educadores não temos “tempo” nem momentos para encontrar com o colega do lado, ou momentos para nos encontrar com o grupo todo, para fazer isso aqui, pra pensar, trocar, compartilhar uma dificuldade ou ponto de vista sabe. A nossa docência é solitária, a gente precisa compartilhar mais (Professora 1, 2021).*

A fala da Professora 1 é pertinente à análise. O “corre-corre” diário e a busca por atender a questões que extrapolam o contexto educacional dificultam a troca de conversas entre os docentes. Sem o tempo do diálogo, muito se perde, pois, a interação fortalece as discussões e empodera as ações, permitindo o repensar de práticas. Conforme Curto (2000), “uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprender em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor” (p. 94). De acordo com Pimenta e Ghedin (2002):

*Que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (p. 7).*

O professor constrói-se docente a cada dia. As diversas situações vivenciadas pelo docente vão se somando no ato de ser professor. A profissão docente se constrói não só por meio de estudos e pesquisas, mas também com a troca de experiências entre os pares. Dessa forma, compreende-se a importância do apoio mútuo na docência compartilhada, visto que o diálogo entre os pares fortalece as buscas e coopera para minimizar as problemáticas que emergem no cotidiano da escola.

As ponderações das professoras pesquisadas acerca da falta de partilha e da docência solitária têm sido algo que as angustia de forma reiterada. A Professora 2 consolida esse ponto de vista:

*Teve um dia que nós realizamos um momento na escola, pra chamar os pais e ter um período de conversa, de escuta, de troca e entre um intervalo e outro, nós conseguimos conversar também com os colegas. Às vezes durante a semana a gente não conseguia trocar uma ideia, conversar um pouquinho. Tanto é que nós até comentamos “poxa, que bom seria se a gente pudesse vir mesmo que fosse num sábado de manhã se reunir na escola, mesmo que fosse pra não fazer nada, mas*

*esse não fazer nada é trocar, dialogar, conversar o quanto que isso é importante», essa troca de olhares, escuta, de ponto de vista, para conversar ainda mais sobre essas questões dos direitos de aprendizagens que a BNCC coloca. Participar é um direito que as crianças têm, como isso está sendo vivido pelas crianças (Professora 2, 2021).*

Diante dos excertos aqui apresentados, evidencia-se que a troca de experiência, isto é, o momento para dialogar entre os pares, se torna algo tão almejado pelas professoras pesquisadas que elas até pensam em realizar esses momentos unicamente para trocar informações e para apoiarem-se umas às outras.

Assim, é na docência compartilhada e no espaço de trabalho que se constitui o professor. Cabe às instituições repensar sua organização de trabalho pedagógico, oportunizando momentos de formação continuada para que tais trocas de fato ocorram. Conforme Imbernóm (2011):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que analise suas teorias implícitas, suas atitudes etc. Realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (p. 51).

Os momentos de formação continuada nas instituições, conforme Imbernóm (2011), carecem de ser momentos de diálogo sobre as práticas de ensino e de trocas de experiências. O referido autor entende que é fundamental conversar sobre as ações que foram assertivas e as que não deram certo, sobre o que fazer para que ocorram melhorias naquilo que não foi possível acontecer.

Ao ouvir as professoras relatando sobre o quanto à docência solitária tem sido um problema nas suas vivências docentes, pode-se analisar que, lamentavelmente, inúmeras situações têm se perdido nesse processo. Ao mesmo tempo, acredita-se que uma série de problemas poderiam ser resolvidos ou mesmo evitados no simples diálogo. As escolas são compostas por equipes de pessoas que possuem o mesmo objetivo – proporcionar às crianças aprendizagem prazerosa de forma investigativa. Portanto, o compartilhamento precisa ser reconhecido e consumado no ambiente escolar.

Por meio dos diálogos entre os pares que se colhem reflexões que viabilizam as trocas de experiências, no intuito de fortalecimento de aprendizados. As discussões coletivas nas instituições de ensino vão além das práticas; versam todo o espaço escolar, bem como o entorno, a comunidade no qual a instituição encontra-se inserida. É por meio das falas entre a equipe sobre as diversas situações que envolve o contexto escolar que a escola pode mudar algumas situações.

Diante das pontuações em relação à importância da docência compartilhada e dos relatos das professoras referente às dificuldades encontradas ao vivenciar à

docência solitária, emergem reflexões, como as apresentadas nesta seção. Baseando-se nas ideias aqui apresentadas, reafirma-se a importância de tanto à docência compartilhada como a docência solitária serem palco de debates dentro das instituições, principalmente em momentos formativos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escutar e acolher a voz* das crianças no cotidiano da Educação Infantil não é uma tarefa simples e fácil de realizar, porém primordial para a condição humana e imprescindível na prática docente, uma vez que essa postura sensível e ética abriga a singularidade e a inteireza das crianças e suas infâncias. Todavia, não existe uma receita para desenvolver essa *práxis*, mas há caminhos que se constituem nas relações diárias que possibilitam conhecer, conectar e dialogar com o universo infantil.

Assim como as Políticas Públicas Educacionais e a Sociologia da Infância, corrobora-se com a concepção de que as crianças são sujeitos de direitos e são dignas de serem ouvidas, pois elas são interlocutoras e intérpretes do mundo a sua volta. Elas observam, escutam, questionam, interagem, disputam, dialogam, se apropriam de saberes, bem como criam e recriam teorias a todo instante a partir das suas experiências.

Nesse sentido, planejar e criar contextos de *escuta* e acolhimento da *voz* das crianças na primeira infância permite ao professor sair do “egocentrismo docente”, dando abertura para novas possibilidades de valores e percepções que dão visibilidade e valorização à coparticipação das crianças nos seus processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, no presente estudo, parte-se do princípio de que a criança é ativa e capaz de se expressar. Assim sendo, acredita-se que a *escuta* e o *acolhimento*, além de princípios, são ações que lhes possibilitam sentirem-se participantes e pertencentes ao espaço da Educação Infantil.

Desse modo, com a técnica do Grupo Focal, buscou-se conhecer o modo como seis professoras atuantes de duas escolas da rede municipal de ensino, situada na cidade de Lajeado/RS, consideram, em suas práticas docentes, a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Nos encontros, foi possível constatar que as docentes identificam que as crianças sob os seus cuidados e zelo nas escolas – da faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade – se expressam e se comunicam com o seu entorno por diferentes linguagens. A *escuta* e o *acolhimento* da *voz* das crianças acontecem durante as situações de aprendizagem lúdicas, momentos estes em que elas se manifestam de diferentes formas com seus pares.

Segundo relatos das professoras, as relações constituídas pelas crianças durante o brincar são fios condutores que possibilitam reestruturar e reconstruir os processos de ensino e aprendizagem não somente “*para*” mas “*com*” a participação delas. Verificou-se que a maioria das professoras planejam situações de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses e das necessidades expressadas pelas crianças.

Pensar à docência hoje, sem a participação das crianças, é negligenciar o aprendizado delas. Sendo a Educação Infantil um espaço que permeia a ludicidade e

a interação, escutar as crianças é fundamental na elaboração do planejamento. Nesse sentido, as falas das professoras pesquisadas evidenciam que elas estão preocupadas em levar em consideração a participação das crianças no planejamento e na prática de ensino.

O diálogo constante e a escuta revelam formas de interação e comunicação entre crianças e professores. Mesmo sendo o professor o adulto mediador da aprendizagem, ele pode estimular as crianças para que elas, através da expressividade e criatividade, possam fazer uso do seu protagonismo. As crianças são espontâneas, curiosas e argumentativas, quando a elas são proporcionados esses momentos. Assim sendo, a participação da criança no próprio aprendizado torna-o significativo, pois o que está sendo trabalhado foi pensado por ela.

Faz-se necessário refletir também sobre as falas das pesquisadas sobre a docência solitária e sobre o quanto a parceria entre professores é importante. Trocar saberes e ouvir os colegas de profissão fortalece à docência e, ao mesmo tempo, facilita a resolução de dificuldades que emergem no cotidiano da profissão docente.

Por fim, considera-se que a participação das cinco docentes na técnica do Grupo Focal trouxe reflexões importantes para se pensar à docência na Educação Infantil. Ouvir professores em ação debatendo temáticas tão importantes para a educação, cada vez mais se faz necessário, pois são eles que possuem o conhecimento das suas dificuldades e têm a vivência real delas.

A escrita deste artigo foi ao encontro do objetivo proposto. As falas das professoras pesquisadas, por meio de um Grupo Focal, alimentaram as discussões sobre a *escuta* e o *acolhimento* da voz das crianças no contexto da Educação Infantil, sobre a participação da criança nas práticas de ensino na Educação Infantil, sobre docência solitária e sobre a busca pela interação entre os pares.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- AGOSTINHO, Kátia Adair; BODENMULLER, Saskya Caroline; DEMETRIO, Rubia Vicente. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Revista Zero a Seis**, v. 17, n. 32, p. 224-239, jun-dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p224>. Acesso em: 02 mai. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdos**. 70. ed. São Paulo: Edições, 2012.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. (Série legislação; n. 83). Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** a etapa da Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os direitos da criança.** Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 9394/1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: Parecer CNE/CEBN, 20/2009.

CURTO. Lluís Maruny. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DALL'AGNOL, C. M.; MAGALHÃES, A. M. M.; MANO, G. C. M.; OLSCHOWSKY, A.; SILVA, F. P. A noção de tarefa nos grupos focais. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS), v. 33, n. 1, p. 186-190, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rngen/v33n1/a24v33n1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERNANDES, Natália. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 187-194, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.



RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In: Zero Project. Tornando Visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children*. Tradução de Thaís Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In: EDWARDS, C.; FORMAN, G. As cem linguagens da Criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, p. 113-122, 1999.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STEFFENS, Carine Rozane. **A escuta da voz das crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na Educação Infantil**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2022.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professora aluno**. Anuário 2000. Gt Psicologia da Educação, Anped, setembro de 2000.