

O papel do professor de Educação Infantil na perspectiva de crianças de três a cinco anos

The pre-school teacher's
role according to children
whose ages range between
three and five years old

Fátima Sampaio Silva

_fatimass@uol.com.br

Programa de Pós-graduação em Educação da UFC

Maria Socorro Silva Almeida

socorro_ufc@hotmail.com

Pró-Reitoria de Graduação da UFC

Ana Maria Monte Coelho Frota

anafrota@ufc.br

Programa de Pós-graduação em Educação da UFC

Resumo

O objetivo deste trabalho foi analisar o papel do professor de Educação Infantil na perspectiva de crianças de três a cinco anos e investigar se elas gostam ou não das práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola frequentada. O estudo, caracterizado como uma pesquisa quali-quantitativa, fundamentou-se nos conceitos da teoria de Vygotsky, especificamente os relacionados às concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Foi realizado com dezesseis crianças, em uma escola pública federal de Educação Infantil, durante três anos consecutivos, nos níveis de Infantil III, IV e V. Os dados foram construídos por meio de entrevistas individuais, mediante a técnica “Desenhos com Estórias” e de entrevistas coletivas, por meio da técnica de “Histórias para Completar”. Para a análise dos dados, as respostas das crianças sobre “o que faz um professor de Educação Infantil” foram agrupadas em categorias, calculando-se, a seguir, a frequência da classificação das mesmas nessas categorias. As demais respostas das crianças foram apresentadas e discutidas. Os resultados indicaram que: a) as crianças identificaram vários papéis desempenhados pelos professores; b) durante os três anos, houve modificações na ênfase atribuída a esses papéis; e c) as crianças foram capazes de distinguir entre o que gostam e não gostam em relação às práticas pedagógicas. É necessário, pois, considerar a competência das crianças para se manifestarem sobre o que é oferecido pelos programas pré-escolares, destacando, assim, a escuta das mesmas como importante subsídio para a reflexão sobre o papel do professor de Educação Infantil.

Palavras-chave: Papel do professor. Educação Infantil. Escuta de crianças.

Abstract

The objective of this study was to analyze the role of Early Childhood Education's teacher from the perspective of three to five year old children and to investigate whether they like the pedagogical practices of the attended pre-school. The study, characterized as a qualitative and quantitative research, had as a theoretical framework Vygotsky concepts, specifically those related to the child development and learning. The study was developed with sixteen children in a federal public pre-school (levels III, IV and V) for three consecutive years. The data were constructed by means of individual interviews, using the technique “Drawings with Stories” and group interviews, using the technique “Stories to Complete. For analyzing the data, children's responses about “what does a pre-school teacher do” were grouped into categories and it was calculated their frequencies in these categories. The remaining children's responses were presented and discussed. The results indicated that: a) the children identified several roles played by teachers b) there were changes in the emphasis assigned to these roles over the three years; c) children were able to distinguish between what they like and dislike in relation to the pedagogical practices. It is necessary, therefore, to consider the early children's competence to express their opinions and feelings about what is offered by the pre-school programs. So, listening to children may contribute to the discussion about the role of Early Childhood Education's teacher.

Key words: Teacher's role. Early Childhood Education. Listening to children.

I ntrodução

No processo de construção de uma identidade própria para a Educação Infantil, muitas questões vêm sendo discutidas, como a dotação financeira específica para essa etapa da educação; a elaboração de Propostas Pedagógicas; a definição de parâmetros relacionados com a adequação dos espaços, equipamentos e materiais e, principalmente, os aspectos relacionados à formação dos professores¹ e à especificidade de sua atividade profissional. Há consenso sobre a importância do papel dos professores, pois eles são diretamente responsáveis pelas práticas educativas, vivenciando juntamente com as crianças as interações que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem. De acordo com Zabalza (1998), há muitos aspectos relacionados com a qualidade: a organização dos espaços; o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido; a atenção privilegiada aos aspectos emocionais; a utilização de uma linguagem enriquecida; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; um sistema de avaliação fundamentado no acompanhamento global da criança e o trabalho sistemático com os pais e as mães. No entanto, de acordo com o autor, “a chave da Educação Infantil de qualidade é a professora” (p.66).

Como decorrência do reconhecimento dessa importância, nas últimas duas décadas, em muitos países, ampliaram-se os estudos e debates, visando à caracterização da profissionalidade específica dos professores de Educação Infantil, bem como a definição de seus papéis. Vale destacar que uma parcela significativa desses estudos integra projetos abrangentes, relacionados à promoção da qualidade da Educação Infantil.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), em muitos aspectos, o papel das professoras de Educação Infantil assemelha-se ao dos docentes de outros níveis de ensino que, também, assumem responsabilidades relacionadas ao desenvolvimento

¹ Utilizaremos os termos professor/professores quando nos referirmos aos docentes da Educação Infantil de um modo geral. Os termos professora/professoras serão utilizados quando nos referirmos especificamente às professoras que participaram da pesquisa, pois todas eram do sexo feminino; às professoras mencionadas pelos estudos de Oliveira-Formosinho e Lino e de Silva, Andrade, Santos, Farias por uma questão de fidelidade aos textos das autoras e quando fizermos citações nas quais a palavra é usada no feminino.

e à aprendizagem. No entanto, segundo a autora, diverge em outros, e essas diferenças se organizam em torno de três dimensões: as características das crianças pequenas, dos contextos educacionais e das tarefas a serem desempenhadas pelas professoras de creches e pré-escolas.

Em relação às características da criança pequena, destacamos a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência dos adultos, incluindo a família e os profissionais das instituições. A globalidade significa que a criança desenvolve suas dimensões física, motora, cognitiva, social e afetiva de modo integrado, e a vulnerabilidade se refere à incapacidade de a criança lidar com as rotinas ligadas aos cuidados físicos, tais como alimentação, higiene, sono, entre outros, gerando, pois, a dependência dos adultos.

Considerando as características dos contextos educacionais, ressalta-se a grande variabilidade dos mesmos, tanto em função das idades das crianças, como da vinculação administrativa das instituições de seus objetivos e ideologias. Há, portanto, múltiplas visões sobre o papel dos professores nos diferentes contextos.

A discussão sobre o papel do professor de Educação Infantil é tema de interesse central no sistema educacional de Reggio Emilia². De acordo com Edward, Forman e Gandini (1999), as dimensões consideradas essenciais para definir o papel do professor são as seguintes: promoção da aprendizagem, manejo da sala de aula, preparação do ambiente, oferecimento de incentivo, orientação e avaliação. Nesse sistema, como em todas as escolas de orientação construtivista, em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor “centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada, de ação conjunta e de diálogo” (p.161).

Constatamos, pelos estudos de Zabalza (1998), Oliveira-Formosinho e Lino (2008), dentre outros, que, tanto nas escolas que adotam uma pedagogia transmissiva como naquelas que adotam uma pedagogia participativa, o papel dos professores é definido pela orientação filosófica que orienta a prática da escola e pelas características dos diversos contextos educacionais. Considerando essa realidade, algumas pesquisas já foram realizadas para investigar como os próprios

² A abordagem de Reggio Emilia refere-se a um sistema municipal na cidade de Reggio Emilia, Itália, considerado atualmente referência em Educação Infantil.

professores e os demais integrantes da equipe pedagógica concebem esse papel (ANDRADE, 2007; CAMPOS, 2008; BRASIL, 2006, 2009a e 2009b). Essas concepções têm, efetivamente, grande importância para a explicitação do papel do professor de Educação Infantil. No entanto, é imprescindível contemplar, também, a perspectiva das crianças, a quem são dirigidas as ações educativas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), por muitas décadas, a investigação sobre a criança e a infância foi atravessada por um viés adultocêntrico, que duvidava da capacidade cognitiva e social da criança em expressar percepções, opiniões e crenças. Contudo, a Pedagogia do final do século XIX e do século XX “permite contactar com uma herança rica e diversificada no que respeita ao encarar a criança como ser participante” (p.33). Fala-se, agora, de uma pedagogia da participação que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa actividade compartilhada” (p. 33). Tal pedagogia contrapõe-se à pedagogia transmissiva que se caracteriza, no dizer das autoras, avessa à assunção da criança com direitos e competência.

Segundo Campos (2008), as crianças sempre estiveram presentes nas pesquisas sobre a infância, mas como objetos a serem investigados, pois havia dúvidas relativas às suas capacidades para processar questões sobre seus comportamentos, percepções, opiniões, crenças, e responder a elas. Na última década, afirma a autora, estudos que escutaram crianças nos campos da educação, inclusive educação especial, de diversas áreas da psicologia (do desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem, clínica, hospitalar) e da enfermagem já comprovaram sua competência para se manifestarem sobre as ações a elas dirigidas. Essa tendência de ouvir crianças relaciona-se à reconstrução da imagem convencional da criança, fundamentada em dois princípios básicos: a crença nos seus direitos e a crença na sua competência.

Como exemplo de um estudo sobre os papéis das educadoras na perspectiva das crianças, mencionamos a investigação realizada por Oliveira-Formosinho e Lino (2008). As pesquisadoras selecionaram para o estudo duas instituições com diferentes visões da criança, da aprendizagem e do papel dos adultos e entrevistaram 80 crianças de quatro e cinco anos (40 de cada instituição, distribuídas em duas classes e quatro professoras). As entrevistas com as crianças incluíram questões, como “o que é uma professora?”, “o que faz uma professora?”,

e, após a análise dos conteúdos das respostas, foram criadas categorias para agrupar as que eram semelhantes. Algumas das categorias foram: brincar; providenciar a lei e a ordem; organizar o trabalho; ensinar a ler, escrever e contar; tomar conta das crianças; resolver conflitos; ajudar nas necessidades; colocar de castigo. Os resultados revelaram que as crianças conhecem as características dos contextos educacionais dos quais participam e são capazes de perceber, descrever e analisar os papéis das professoras nesses contextos.

Importante, também, referir-se à Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil³, realizada no Brasil, em 2006. Construída, com base na compreensão da criança como competente, teve como objetivo colher dados sobre as percepções acerca da qualidade na Educação Infantil, respaldada nas vozes das crianças e adultos inseridos nas creches e pré-escolas. Apesar da diversidade de dados encontrados, uma vez que a Consulta foi feita em quatro estados do país, em instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, foram registrados, entre outros aspectos: filas de espera para o acesso das crianças aos programas; prédios que não tinham as condições mínimas de espaço e salubridade e instituições que nem haviam formulado seus Projetos Pedagógicos nem disponibilizavam brinquedos para as crianças.

A Consulta (BRASIL, 2006) mostrou a convivência de novas e velhas concepções sobre essa etapa da educação, sendo possível encontrar, no discurso da mesma pessoa, ideias contraditórias. Tal fato parece dificultar a construção da identidade do professor de Educação Infantil, cujo papel de mediador da aprendizagem das crianças não é tão valorizado quanto o de disciplinador e controlador. Finalmente, é necessário ratificar que “as vozes infantis trazem o brinquedo e o alimento como elementos prazerosos da experiência vivida nas creches e nas pré-escolas” (BRASIL, 2006, p.111). Para as crianças, assegura Cruz (2008), não podem faltar, numa boa pré-escola, brinquedo, comida gostosa, equipamentos escolares, materiais pedagógicos e livros de história.

Embora não diretamente relacionado com o papel do professor, vale destacar um estudo realizado na Universidade Federal do Ceará, por uma equipe de

³ Desde que este documento será citado várias vezes no presente artigo, a partir desta página referir-nos-emos ao mesmo, simplesmente como a Consulta.

pesquisadores, com o objetivo de analisar a qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias. As crianças de quatro e cinco anos de uma escola pública federal de Educação Infantil foram entrevistadas, utilizando-se uma história para completar e desenhos com estórias (DE). Constatou-se que, nas estórias criadas por meio dos desenhos, as crianças incluíram muitas referências aos papéis das professoras e revelaram sentimentos em relação a elas. Por exemplo, na primeira etapa do estudo, as crianças foram solicitadas a desenhar “uma escola muito legal” e a criar uma estória sobre o desenho. A análise dos dados revelou que, das 20 situações criadas pelas crianças de cinco anos, em 15, a professora aparece espontaneamente, ora “passando e explicando a atividade”; ora “entregando as tarefas”; ora “ensinando”; ora “ajudando”; ora “tomando decisões, sem consultar a criança” (SILVA, ANDRADE, SANTOS, FARIAS, 2008).

Os resultados desse estudo motivaram os pesquisadores da referida equipe a continuar a pesquisa, focalizando, especificamente, o papel do professor na perspectiva de crianças da Educação Infantil de três, quatro e cinco anos, visando contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos sobre tão relevante tema.

As questões norteadoras desta pesquisa foram: Que perspectivas as crianças de três, quatro e cinco anos de idade têm sobre o papel do professor, ao longo da experiência na Educação Infantil? Haverá modificação nas perspectivas das crianças quando passam de um nível para outro? As crianças demonstram gostar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores? Fundamentando-se nessas questões, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar, longitudinalmente, o papel do professor de Educação Infantil na perspectiva das crianças, investigando se elas gostam ou não das práticas pedagógicas da creche e pré-escola que frequentam.

Este artigo encontra-se organizado em quatro partes: introdução, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

Metodologia

Como assegura Campos (2008), a criança vem sendo objeto de estudo há muito tempo, no entanto, é necessário estabelecer a diferença entre somente estudar a criança como um objeto a ser desvendado e percebê-la como um sujeito, possuidor de um saber que deve ser reconhecido e legitimado no contexto da pesquisa (SOUSA e CASTRO, 2008). Nessa perspectiva, em vez de pesquisar a criança, “o objetivo passa a ser pesquisar com a criança, conhecendo as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceiro do adulto-pesquisador” (p.53).

A perspectiva de escuta da criança, adotada neste estudo, questiona as concepções que têm persistido em manterem-se vivas, tais como

a ideia de criança como sujeito passivo, em falta, que brinca por ser de sua natureza, e que depende do adulto para estruturá-lo em suas relações – equivocadamente entendidas como equilibradas e homogêneas, sem desigualdade e benéficas para a reprodução social (LEITE, 2008; p. 119-120).

Considerando esta perspectiva, selecionamos a teoria histórico-cultural de Vygotsky para constituir o referencial teórico desta pesquisa, pois seus conceitos centrais dão suporte a exploração das questões levantadas pela mesma. Entre estes, destacamos a dimensão sócio-cultural do desenvolvimento humano e o conceito de mediação (VYGOTSKY, 1998). Recorremos também às reflexões feitas pelo autor sobre o desenho e a imaginação na obra “Imaginação e Criatividade na Infância”.

No caso do presente estudo, partimos do pressuposto de que as perspectivas das crianças acerca do papel do professor de Educação Infantil, apesar de refletirem suas percepções individuais, estarão impregnadas pelas significações atribuídas à instituição escola e à função do professor pelos adultos do grupo social a que pertencem. Desta forma, consideramos que o papel do professor, na perspectiva da criança será mediado por essas significações e por suas experiências na Educação Infantil.

Justificamos a classificação da pesquisa como qualitativa pelos seguintes motivos: a) os pesquisadores buscaram compreender os significados atribuídos pelas crianças ao papel do professor; b) mantiveram um contato direto e prolongado (3 anos) com os sujeitos; e c) utilizaram procedimentos descritivos, nos quais

incluíram transcrição de entrevistas e análise de desenhos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se define pela busca de compreender as relações humanas, os significados, a subjetividade e os fenômenos vivenciados pelos sujeitos, no ambiente social onde convivem e produzem os dados.

Para a categorização e análise dos dados, utilizamos também o referencial quantitativo a fim de viabilizar a organização das respostas e possibilitar a visibilidade da evolução do papel da professora na perspectiva da criança, analisando a frequência ou não de determinados elementos apresentados pelos sujeitos. Desse modo, no que se refere à categorização e ao método de análise, a pesquisa pode ser caracterizada como qualiquantitativa.

Assim, de modo indutivo, seguimos um modelo aberto, pois a definição das categorias analíticas não foi fixada no início, mas criadas de acordo com as repetições das respostas dos sujeitos, à medida que líamos os dados. Após esse processo, classificamos as respostas nas categorias às quais mais se adequaram e quantificamos a frequência que foi registrada em tabela. De acordo com Laville e Dionne (1999, p.213):

Para interpretar tais resultados, o pesquisador deve ir além da leitura apresentada para integrá-los em um universo mais amplo em que poderá ter um sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões aí abordadas.

Para as entrevistas com as crianças, utilizamos uma adaptação da técnica “Desenho com Estória” (DE), desenvolvida por Walter Trinca (1997)⁴. Inicialmente, essa técnica era utilizada na investigação clínica, tendo por base os desenhos livres e o emprego do recurso de contar estórias. Para Vygotsky (2014), a criança “desenha o que sabe sobre as coisas, as suas características mais importantes, e não o que vê ou, em consequência, a imagem que forma sobre as coisas” (p. 97). Esta afirmação nos motivou a escolher esta técnica, por desejarmos saber a imagem que a criança tem sobre o professor da Educação Infantil. Assim, na primeira sessão de entrevista, a criança foi solicitada a produzir um desenho livre por meio do qual ela contou uma estória e, em seguida, a criança e o pesquisador conversaram,

⁴ Optamos por manter as denominações de Estória (Walter Trinca) e História (Madeleine Thomas), para sermos fiéis aos termos criados pelos autores.

a partir de questões previamente definidas. Depois, os mesmos procedimentos foram utilizados em três outras sessões. No presente estudo, as seguintes adaptações foram feitas: a) cada criança realizou quatro DEs: dois, em relação à pergunta “o que faz uma professora?”, e dois, referentes à questão “o que não pode fazer uma professora?”; b) a outra adaptação consistiu no fato de o desenho não ser totalmente livre, pois a criança era solicitada a desenhar uma professora para crianças da idade delas.

Os sujeitos foram dezesseis crianças de três a cinco anos de idade, distribuídas equitativamente entre os dois sexos, matriculadas em uma Instituição de Educação Infantil pública federal. É necessário esclarecer que oito crianças participaram da pesquisa nos períodos inicial (três anos), intermediário (quatro anos) e final (cinco anos). Assim, um grupo de oito crianças participou da pesquisa em todos os períodos; enquanto outro grupo de oito participou somente nos períodos intermediário e final. Os dados apresentados e analisados são referentes a ambos os grupos.

A fim de criar condições para que os sujeitos respondessem sobre o papel da professora, fizemos duas entrevistas individuais com cada criança, nas quais ela foi solicitada a desenhar uma professora para crianças pequenas e a contar uma história sobre a professora desenhada. Na primeira entrevista, que caracteriza a etapa positiva, após o desenho, foram feitas às crianças as seguintes questões: Onde está a professora? O que faz uma professora? Do que a professora faz, o que a criança gosta? Você acha que ela pode fazer diferente?

Na segunda entrevista, isto é, na etapa negativa, após o desenho, as perguntas dirigidas à criança foram: O que faz uma professora? Onde está a professora? Do que a professora faz, o que a criança não gosta? Do que a professora faz, o que ela pode fazer diferente? O que a professora não pode fazer de jeito nenhum?

As entrevistas coletivas foram realizadas por meio de uma história para completar, instrumento utilizado na prática clínica psicológica com crianças: *Histoires à Completer*, de Madeleine B. Thomas, amplamente utilizado por psicólogos e pesquisadores, tal como descrevem Noronha, Primi e Alquieri (2005) e Cruz (2008).

A “História para Completar” consistiu em uma narrativa, que foi apenas iniciada pelas entrevistadoras, sobre uma escola de Educação Infantil bem equipada

e com crianças, mas que não tinha professora. A professora que chegou nunca trabalhara com crianças. Os sujeitos da pesquisa foram incentivados a continuar a história, dizendo à professora “o que ela deve e não deve fazer na escola”. A história a ser continuada foi a seguinte:

Era uma vez uma escola de crianças da idade de vocês. Essa escola tinha de tudo. Tinha brinquedos, jogos, parque, fantasias, música, livros, DVDs, lanche gostoso, piscina, parque só não tinha professora. Então, os pais se reuniram e conseguiram uma professora. Só que a professora que chegou à escola nunca tinha trabalhado com crianças. Vamos dizer a ela o que faz uma professora de crianças pequenas como vocês. Vamos dizer para ela também o que não pode fazer. O que a professora vai fazer que as crianças vão gostar muito (ou achar muito legal)? O que a professora vai fazer que as crianças não vão gostar?

A utilização desses instrumentos na escuta das crianças justifica-se pelo objetivo de estudo em si, isto é, conhecer a perspectiva das crianças acerca do papel docente. Além disto, de acordo com Andrade (2007), ao criarem histórias sobre o papel da professora, as crianças podem, por meio dos personagens, expressar suas opiniões sobre a qualidade da atuação das professoras, revelando “conteúdos inconscientes e/ou considerados pouco recomendados de serem ditos” aos adultos (p. 82).

A história para completar mantém as crianças em pequenos grupos, dispersando o fator de autoridade do adulto, deixando-as mais confortáveis em companhia dos pares. Desse modo, as crianças foram entrevistadas em grupos de quatro (dois meninos e duas meninas). Cada criança participou, portanto, em cada semestre, de duas entrevistas individuais e uma coletiva.

Por se tratar de uma investigação longitudinal, que se caracteriza por uma ação de investigação ininterrupta, com tempo e frequência de coleta de dados determinados, de acordo com os objetivos da pesquisa, escutamos as crianças em diferentes momentos da Educação Infantil: quando elas estavam no Infantil III, IV e V. Todos os procedimentos metodológicos foram realizados por duplas de pesquisadoras, para garantir o fiel registro das produções/informações dos sujeitos. Os recursos utilizados para o registro dos dados foram gravador, MP4 e diário de campo.

Após a transcrição de todos os áudios, contendo as falas das crianças nas entrevistas individuais e coletivas, organizamos as informações em fichas-síntese que incluíram as respostas de cada criança às perguntas nos três períodos. Após analisarmos o conteúdo das respostas relacionadas com “o que faz uma professora,” verificamos que as mesmas poderiam ser agrupadas nas seguintes categorias: dar o lanche, deixar brincar e brincar com as crianças, ajudar as crianças a fazer as tarefas, dizer o que a criança pode ou não pode fazer, ler histórias, ensinar, determinar tempos e atividades da rotina e providenciar materiais. No contexto da pesquisa qualitativa, categorizamos os dados com base na proposta de autores, tais como Minayo (2004) e Bardin (2009). Compreendemos, então, categorias como agrupamentos de elementos, em razão dos caracteres comuns aos mesmos.

Para a referida categorização e análise dos dados, utilizamos procedimentos da pesquisa quantitativa, tais como a quantificação das respostas das crianças que se classificaram nas categorias emergentes e o cálculo da frequência de ocorrência das mesmas, nos três períodos da Educação Infantil.

Para determinar com que frequência as respostas foram classificadas nas categorias acima referidas, adotamos os seguintes procedimentos: a) quantificamos todas as respostas relacionadas com a pergunta “o que faz uma professora,” nos três períodos da Educação Infantil; b) depois contamos o número de respostas que se enquadravam nessas categorias; c) a seguir, estabelecemos o seguinte critério: se o número de respostas agrupadas em cada categoria representasse de 20% a 30% do total de respostas, a frequência seria considerada alta; de 10% a 19%, média e de 1% a 9%, baixa; e d) finalmente, decidimos representar a frequência alta com o numeral 3, a média com um 2 e a baixa com um 1.

Os dados relacionados com as perguntas - Do que a professora faz, o que a criança gosta? Você acha que ela pode fazer diferente? Do que a professora faz, o que a criança não gosta? Do que a professora faz, o que ela pode fazer diferente? O que ela não pode fazer de jeito nenhum? - foram apresentados e discutidos com base nas falas das crianças.

Resultados e Discussão

Inicialmente, apresentamos e discutimos os dados referentes à questão central da pesquisa, isto é: Que perspectivas têm as crianças de três, quatro e cinco anos sobre o papel da professora, ao longo da experiência na instituição de Educação Infantil? A seguir, incluímos os dados que dizem respeito ao fato de as crianças gostarem ou não das práticas pedagógicas das professoras, também, ao longo de três anos.

Para uma melhor visualização dos resultados relacionados com a perspectiva das crianças sobre o papel da professora nos períodos inicial, intermediário e final da experiência na Educação Infantil, optamos por apresentá-los em forma de tabela.

Categorias	Período Inicial Infantil III	Período Intermediário Infantil IV	Período Final Infantil V
1)Dar o lanche	3	2	1
2) Deixar brincar e brincar com as crianças	3	3	2
3) Ajudar as crianças a fazer as tarefas	1	2	2
4)Dizer o que a criança pode ou não fazer	1	3	3
5)Ler histórias	1	2	2
6)Ensinar	1	2	3
7)Determinar tempos e atividades da rotina e providenciar materiais	1	3	3

Fonte: produzida pelas autoras

Tabela 1 - Frequência das respostas referentes à perspectiva das crianças sobre o papel da professora de Educação Infantil

Como pode ser constatado por meio da referida tabela, as respostas relacionadas com a primeira categoria “Dar o lanche” tiveram alta frequência entre as crianças do período inicial (Infantil III, na instituição pesquisada). De forma muito

explícita, quando indagadas sobre o que faz uma professora, as crianças, tanto na entrevista coletiva como nas individuais, assim, se manifestaram: “*entrega o lanche – leite, cuscuzeiro, tapioca, maçã, banana, bolacha*”; “*faz lanche – bolo suco*”; “*cozinha o mingau*”. Nos períodos intermediário e final (Infantil IV e V), houve diminuição na frequência das respostas referentes ao lanche. No entanto, embora tenham se referido menos à alimentação, as crianças desses períodos mencionaram outros tipos de cuidados físicos, tais como “*a professora olha os meninos brincando no parque*”; “*olha os meninos para não bater, beliscar, empurrar*”; “*cuida das crianças e não deixa elas se perderem...*”.

A redução da frequência das respostas relacionadas à alimentação entre as crianças do Infantil IV e V indica que estas já têm uma visão mais ampla da função do professor, não enfatizando, portanto, as atribuições referentes ao atendimento dessa necessidade básica.

Em uma pesquisa sobre os papéis das educadoras na Educação Infantil, realizada por Oliveira-Formosinho e Lino (2008), não consta, na classificação das respostas das crianças, esta categoria “dar o lanche”. Desde que as referidas autoras não incluíram crianças de três anos, parece válida a hipótese de que, quanto mais novas as crianças, mais se destaca a atividade de alimentá-las como uma das funções do professor de Educação Infantil. Esse fato pode ser explicado pela vulnerabilidade da criança, isto é, sua dependência do adulto em relação às rotinas de cuidado. Outra possível hipótese seria a transferência para o professor do papel da mãe que, geralmente na família, responsabiliza-se pela alimentação dos filhos pequenos.

Considerando a segunda categoria, “deixar brincar e brincar com as crianças”, constatamos que, nos três períodos, há respostas relacionadas com a mesma, mas estas tiveram frequência mais alta entre as crianças do Infantil III e IV. Nas entrevistas dessas duas turmas, são muito recorrentes respostas como “*ela deixa eu brincar no balanço, no escorregador, na casinha..*”, “*ela brinca de pega-pega com a gente*”; “*ela deixa brincar na areia*”.

Analisando os resultados da pesquisa de Oliveira-Formosinho e Lino (2008), verificamos que, em uma categoria denominada “brinca e trabalha com as crianças”, foram classificadas nove respostas, na sala da professora que adotava uma pedagogia de participação, registrando-se apenas uma resposta, na sala da

professora cuja prática caracterizava-se como uma pedagogia do controle. O fato sugere que as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras influenciaram a perspectiva das crianças sobre seu envolvimento em atividades lúdicas.

Destacamos que muitos estudos que ouviram as crianças sobre suas experiências, nas creches e pré-escolas (CRUZ, 2008; ANDRADE, 2007; SILVA; ANDRADE, SANTOS e FARIAS, 2008) foram consensuais em relação à importância atribuída por elas às brincadeiras que constituem o critério principal para tornar uma escola “legal”.

Em relação à terceira categoria, “ajudar as crianças a fazer as tarefas”, observamos que as crianças dos períodos intermediário e final fazem referência a essa função com frequência média, enquanto as do período inicial fazem-no com frequência baixa. Entre as falas das crianças do Infantil IV e V, destacam-se as seguintes: “*ela ajuda os colegas a fazer as tarefas*”...; “*gosto das tarefas porque a professora ajuda bem direitinho*”. Fica claro o quanto é importante a mediação do professor no processo de aprendizagem da criança. Ferreira e Souza (2008) apontam como um erro crasso a generalização simplista de que a função do professor deveria somente ser a de facilitador das atividades das crianças. Com base na pesquisa feita pelas autoras, torna-se evidente a valorização pelas crianças da ajuda que os professores dão para a realização das tarefas, principalmente, nas questões mais difíceis. Para elas existe, inclusive, uma relação estreita entre a competência mediadora dos professores e um melhor desempenho futuro das crianças na leitura e escrita.

Oliveira-Formosinho e Lino (2008) discutem a importância da perspectiva das crianças acerca dos papéis das educadoras, mostrando que a ajuda faz parte da definição do que realiza uma professora de crianças pequenas, por meio do olhar infantil. Afirmam, referindo-se à caracterização de uma professora de crianças de cinco anos: “A educadora Maria é vista pelas crianças como alguém que brinca, trabalha, ajuda e apoia a aprendizagem” (p.61). Para as autoras, a ajuda, dentre outras funções, constitui uma das características peculiares de uma pedagogia de colaboração e participação.

Necessário ressaltar que, na referida pesquisa, somente, a partir dos cinco anos, as crianças destacaram a importância da ajuda da professora para a conclusão de alguma tarefa. Tal dado também foi encontrado em nossa pesquisa: as

crianças menores falaram menos da ajuda da professora do que as maiores, provavelmente pela complexificação das tarefas no nível final da Educação Infantil e pelo caráter menos escolarizante nos níveis iniciais.

Registramos, também, um grande número de respostas relacionadas à categoria “dizer o que a criança pode ou não pode fazer”, destacando-se uma alta frequência entre as crianças dos períodos intermediário e final. Foram muito recorrentes comentários referentes a proibições e permissões, tais como “*só pode vestir fantasia na hora*”... “*não pode brincar muito tempo nos cantinhos*”..., “*pode brincar de futebol*”..., “*pode brincar de bicicleta*”. Embora menos frequentemente, as crianças do Infantil III, também, deram respostas, como... “*ela diz que está na hora de entrar*”.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Lino (2008), existe um desejo nas crianças, também claro no nosso estudo, de que as educadoras explicitem as ordens e as regras, indicando o que será realizado na rotina. Assim, providenciar lei e ordens, inspecionar tarefas e relembrar regras já acordadas constituem um papel considerado muito importante dentre as funções do professor de Educação Infantil. Do mesmo modo, as crianças que participaram da Consulta (BRASIL, 2006) ressaltaram a função disciplinadora diretamente exercida pelo professor em creches e pré-escolas. Na fala das crianças, os professores aparecem mais como disciplinadores, em seu papel de controle junto ao grupo de crianças, do que como mediadores de aprendizagens.

Considerando a categoria “ler história”, observamos que as crianças dos períodos intermediário e final referiram-se a essa função com frequência média e as do inicial com baixa frequência. Para responder à pergunta: “o que faz uma professora”, muitas crianças do Infantil IV e V assim se expressaram: “*ela conta história*”; “*a professora pega o livro e lê para a gente escutar, mas é livro de escolinha, é livro de história*”. Em relação às crianças do Infantil III, a referência a livros ocorreu quando foi feita a pergunta: “Do que a professora faz o que a criança gosta?” Nesse contexto, as crianças falaram que gostam quando “*a professora coloca música e lê livrinhos*”.

Considerando a categoria “ensinar”, constatamos que houve um aumento progressivo da porcentagem de respostas classificadas na mesma, à proporção que

as crianças passaram de um nível para outro. Vale ressaltar, no entanto, que, mesmo entre as crianças do Infantil III, foram registradas respostas, como “*a professora dá aula para as criancinhas*”. Nas respostas das crianças do Infantil IV, identificamos manifestações, como “*ensina as crianças a ler e a fazer as tarefas*”; “*ensina coisas da terra*”; e, entre as do Infantil V, multiplicaram-se as falas nas quais a palavra ensinar aparece explicitamente. Entre estas, destacamos as seguintes: “*tem que ensinar as crianças em tudo*”; “*tem que ensinar a fazer comidinhas*”; “*tem que ensinar a ler e escrever*”.

As crianças de cinco anos já têm uma vasta informação relacionada com a experiência escolar e, portanto, esperam que a professora desempenhe a função de ensinar. Assim, as crianças reproduzem uma crença ainda muito difundida na sociedade brasileira: “a valorização da pré-escola pelo seu pretense poder de vacinar as crianças contra o fracasso escolar no ensino fundamental” (BRASIL,2006.p.96). Possivelmente, essa concepção é fortemente influenciada pelas expectativas das próprias famílias que supervalorizam o papel da instituição de Educação Infantil como transmissora de conhecimentos. Contudo, na nossa concepção, as crianças são produtoras de cultura; ressignificam seus ambientes, as relações e os papéis sociais, sendo capazes, pois, de a partir de suas experiências na Educação Infantil atribuir outras funções aos professores.

Analisando a categoria “selecionar atividades, determinar a rotina, providenciar materiais”, verificamos que as crianças dos períodos intermediário e final consideram que essas tarefas são efetivamente atribuições da professora. É possível constatar o fato, por meio das seguintes falas: “*A professora faz sorteio pra ir brincar nos cantos, nos cantos que tem brinquedos*”; “*coloca DVD*”; “*conta histórias*”; “*arruma as coisas com as crianças*”; “*compra um bocado de brinquedos legais*”; “*compra balões*”; “*chama as crianças quando está na hora de entrar*”.

É possível perceber que a possibilidade de existir uma autoridade partilhada entre adultos e crianças é mais claramente percebida pelas crianças maiores. Tal fato aponta para a construção social da moralidade infantil, que se caracteriza como um processo, no qual conta, significativamente, o estilo de autoridade parental e pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAUJO, 2008). É necessário destacar os pilares da pedagogia da participação: observação, escuta e negociação. Assim, a plataforma para o

desenvolvimento moral em contexto pré-escolar baseia-se numa atitude de respeito por parte do educador em relação à criança, aos seus interesses, sentimentos, valores e ideias.. Esse respeito é expresso na organização da sala e das atividades, bem como na qualidade das interações que o educador estabelece com a criança (p. 39).

Assim sendo, parece evidenciar-se um direcionamento da moralidade de um sentido heterônomo para a autonomia e, portanto, as crianças mais jovens precisam de um maior apoio do professor e esperam por isso. Do mesmo modo, o ganho de autonomia contribui para uma maior participação das crianças nas decisões, escolhas e responsabilidades, processo esse construído na relação com os educadores, no cotidiano da escola.

Após a apresentação e discussão dos dados relacionados com o papel do professor da Educação Infantil na perspectiva das crianças, em períodos distintos de sua experiência na primeira etapa da Educação, enfocamos, a seguir, aspectos mais subjetivos da pesquisa que indicam se as crianças gostam ou não das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Em relação à pergunta: “Do que a professora faz, o que a criança gosta”, constatamos que o fato de a professora possibilitar a brincadeira e brincar com as próprias crianças constitui uma das ações mais apreciadas pelas crianças nos três períodos. Exemplificando, elas assim se manifestaram: *“brincar com elas de polícia e de areia”*; *“deixar brincar no parque, deixar ir para os cantinhos”*; *“que a professora brinque com as crianças, ajude a criança a fazer castelinho de areia”*; *“deixar a criança brincar com areia”*, *“deixar a gente brincar bem muito na piscina e ficar brincando na casinha”*; *jogar com as crianças e ensinar a fazer comidinhas*; *“fazer teatro, vestir a fantasia e jogar de bola”*, *“brincar de escolinha”*; *“brincar de mãe e pai... de filha... brincar de tudo”*.

No período final, destacaram-se outras ações da professora das quais as crianças gostam, tais como *“fazer dever de número, de sete erros, de planta medicinal”*; *“contar história”*; *“artes”*; *“dar tarefa pra levar pra casa”*; *“comprar mais brinquedos pra nós brincar”*; *“levar a gente pra éh... levar a gente pra passear, fazer tarefa de pintar e desenhar, ler livros, lavar as mãos e muitas e muitas e muitas coisas...”*.

Considerando a pergunta acima referida, as respostas das crianças do Infantil III revelaram que gostam quando a professora coloca música e lê livros. Segundo Cruz (2008), as crianças mencionaram a falta de “livros de historinha” como algo ruim na escola. Pelas respostas das crianças, no presente estudo, ficou evidente a existência de muitos livros na instituição pesquisada, considerados como ferramenta fundamental às experiências vividas pelas crianças.

De acordo com Cerisara (2004), a forma como os educadores organizam o tempo e o espaço dentro da instituição, as interações criança/criança e criança/adulto, as normas e valores vigentes evidenciam, nos pequenos detalhes, uma organização escolar de qualidade. Dentre os resultados indicados pelas crianças do Infantil IV, a brincadeira e a maneira como os professores organizam a rotina constituem algo de que as crianças gostam. Desse modo, ressalta-se a importância das atividades que correspondem aos interesses das crianças e das interações professor x criança, baseadas no respeito mútuo, na confiança e no afeto.

As crianças do Infantil IV também indicaram que gostam quando a professora brinca com elas no balanço e joga de amarelinha. Apontaram que gostam quando a professora ensina as atividades e diz como é a atividade que as crianças têm que fazer. Outras respostas relatadas pelas crianças do Infantil IV foram: *“ela tem que ficar no parque com as crianças”*; *“deixar as crianças levarem brinquedos pro parque”*; *“deixar todo mundo brincar”* e *“fazer muitas coisas legais”*.

Analisando a pergunta “O que a professora faz que a criança não gosta”, verificamos que, nos três períodos, foram registradas respostas relacionadas com os conflitos entre as crianças e entre a professora e as crianças. Ilustramos a afirmação com as seguintes falas: *“colocar a criança no canto para não bater”*; *“deixar as crianças brigarem e bater”*; *“deixar o portão trancado pra gente não sair”*; *“quando ela briga com a gente”*; *“quando diz pra voltar do parque”*; *“que a professora deixe de castigo, sem brincar no parquinho, sem nada..* No período intermediário, as crianças também destacaram que não gostam quando a professora *“não deixa nem fazer tarefa de desenhar, só fazer tarefa de número todo dia”*; *“não deixa conversar”*; *“diz pra fazer a tarefa sozinha”*; *quando diz: “é roda de conversa”*.

As crianças do Infantil III apontaram itens relacionados aos conflitos, do tipo contato físico, aos quais a professora reage com expressões, tais como *“não pode morder, beliscar, gritar na sala, bater, empurrar”*. Wallon (1981) nos leva a

compreender melhor esta questão ao afirmar que, por volta dos três anos, há uma reviravolta nas condutas das crianças e nas relações com o meio, pois se inicia um conflito de oposição ao outro, conflito intenso e, muitas vezes, sem causa manifesta. Essa oposição precisa ser compreendida pelo professor como a busca de afirmação de si, como o processo de construção do “eu”, que apenas está principiando sua diferenciação em relação ao outro. Desse modo, as regras devem ser construídas baseadas nas interações entre adultos e crianças; no entanto, em muitas instituições de Educação Infantil, o papel atribuído pelas crianças ao professor é o da “pessoa” que diz o que pode ou não fazer com relação à convivência e às regras sociais.

Outro aspecto revelado pelas crianças dos grupos do Infantil III e Infantil IV diz respeito ao fato de que elas não gostam quando: [a professora] *“faz zoada”*; *“deixa o portão trancado pra gente não sair”*; *“não deixa as crianças jogarem areia uns nos outros”*; *“não deixa mexer nas coisas dela”*.

Na pesquisa realizada por Oliveira-Formosinho e Lino (2008), as crianças das instituições que adotam uma proposta pedagógica, centrada na pedagogia de controle, apontaram que a professora é vista como alguém que providencia a lei, a ordem, exerce autoridade e inspeciona as crianças. Esse fato pode estar associado à concepção de que as regras de convivência são sempre formuladas por um adulto que, também, é responsável pelo cumprimento das mesmas. Dessa maneira, como afirmam as autoras, observar, escutar as crianças e negociar com elas a ação educativa representam um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação sobre o que pensam e sentem as crianças inseridas no contexto escolar.

Em relação à pergunta “O que a professora poderia fazer diferente”, no período inicial, as crianças não compreenderam essa pergunta. No intermediário e final, as respostas relacionaram-na, principalmente, a elementos da rotina, incluindo tarefas escolares, tais como *“permitir que a criança faça a tarefa com ajuda”*; *“deixar a criança brincar em paz”*; *“levar as crianças para verem o açude”*; *“ver os animais”*; *“servir lanches para os colegas”*; *“misturar arte, pintura e desenho”*, *“diferente... só se for a tarefa, porque todo dia vai tarefa igualzinha”*. As crianças *“vão enjoar e não vão mais querer estudar nesta escola”*; *“eu queria que a professora deixasse mil,*

vinde e quinhentas horas a gente brincando nos cantinhos”; *“deixar trazer brinquedos de casa*”; *“só conversar, porque conversar é certo”*.

De acordo com o relatório da Consulta (BRASIL, 2006), as crianças têm clareza sobre o que significa uma boa pré-escola. Elas percebem a grande importância de relações interpessoais amistosas e reclamam de ações de professores que lhes desagradam, tais como puxar a orelha, dar merenda *“com força”* e até *“bater”* (p.95), expressando, assim, opiniões sobre o que seus professores poderiam fazer diferente.

A urgência de se escutar a voz da criança é enfatizada por Campos (2008), *“pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenções externas”* (p.37). Com essa certeza, consideramos necessário e urgente ouvi-las. Não pretendemos dar voz às crianças, pois não se pode dar algo que não é nosso de direito, mas escutá-las, valorizar seus pontos de vista e argumentos, valorá-los, rompermos, de vez, com uma percepção de criança incompleta. De acordo com Souza e Castro (2008, p.53),

na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada a partir dessa visão.

Considerando a pergunta, *“O que a professora não pode fazer de jeito nenhum”*, no período inicial, destacam-se respostas relacionadas aos conflitos nessa faixa etária, tais como *“não pode deixar a criança morder, beliscar, gritar na sala, bater, empurrar, brigar”*; *“fazer bobeira”*; *“puxar os cabelos das crianças”*; *“tomar o brinquedo da criança”*; *“levantar a mesa e jogar na criança”* e *“derramar o copo de água da criança quando ela está bebendo”*. Nos períodos intermediário e final, as crianças, embora ainda tenham mencionado os conflitos entre elas, já focalizaram outras atitudes da professora, pois assim se expressaram: *“ela não pode falar palavrão com a criança, brigar, gritar”*; *“deixar a gente sozinha”*; *“mandar a gente entrar à força”*, *“não pode pegar o braço e empurrar para sala”*; *“pegar a folha e esfregar na cara”*; *“não pode ficar nem “tchuiu” para a criança e nem tampar os ouvidos quando a criança quer falar”*; *“não pode brigar, gritar, judiar e nem*

empurrar.” Ela não pode “não ensinar a criança... a criança... ter que aprender sozinha”.

Ressaltamos a importância da escuta da criança, destacando a colaboração infantil no processo de coconstrução de conhecimento. Efetivamente, a criança tem direito de expressar seu ponto de vista e de ser atendida nas suas demandas. É muito clara sua percepção acerca do que caracteriza um bom professor e sobre o que pode e não pode ser feito nas creches e pré-escolas. Cruz (2008) atesta que, na perspectiva das crianças, numa boa pré-escola, não pode haver “uma professora ruim, que se configura como aquela que bate, castiga e dá merenda à força” (p. 89).

A figura do professor punitivo, agressivo, ausente, grosseiro é referência de como não deve ser um professor de Educação Infantil. Esta constatação, presente em muitas pesquisas mencionadas, foi corroborada pelos resultados do presente estudo.

Considerações finais

Inicialmente, destacamos que as adaptações introduzidas neste estudo, em dois instrumentos amplamente utilizados nos campos da Psicologia e Pedagogia, foram pertinentes para a consecução dos objetivos propostos. Como ficou demonstrado, ao decorrer do texto, conseguimos apreender as perspectivas das crianças sobre o papel do professor de Educação Infantil em diferentes níveis dessa etapa da educação, bem como identificar se elas gostam ou não das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Os resultados apresentados e discutidos corroboram os achados de outras pesquisas, realizadas com finalidades distintas e em contextos diferenciados, no sentido de referendar a competência das crianças para descrever e analisar os contextos de seus ambientes educacionais e os papéis desempenhados pelos professores.

Além disso, os instrumentos e procedimentos utilizados neste estudo também foram adequados para verificar se as perspectivas das crianças, acerca do papel do professor, modificaram-se ao longo da experiência na Educação Infantil. Como evidenciado pela tabela apresentada, as funções de ensinar, impor regras e organizar rotinas só foram mencionadas, com alta frequência, pelas crianças no

Infantil IV e V. Por outro lado, a frequência do papel relacionado à alimentação diminuiu, linearmente, à proporção que as crianças passaram de um nível para outro na Educação Infantil.

A análise dos resultados desta pesquisa nos permite enfatizar que a escuta das crianças precisa constituir um elemento imprescindível para se pensar na qualidade do atendimento educacional da primeira infância. Neste estudo, as crianças foram capazes de informar, claramente, sobre suas necessidades e preferências.

É importante, pois, que nas formações inicial e continuada de professores para essa etapa da Educação Básica, estas se familiarizem com os estudos que ouviram crianças para que se conscientizem sobre a importância de considerar as suas vozes. Portanto, os currículos dos cursos de Pedagogia devem prever e garantir formação acadêmica e prática na Educação Infantil, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as discussões atuais sobre essa primeira etapa da educação.

Vale, também, ressaltar que, nas vozes das crianças, encontramos referências a vários aspectos da rotina da instituição de Educação Infantil que frequentam. Elas sugerem que a organização do tempo seja mais flexível, em relação ao tempo de brincar no espaço externo da escola e nas áreas diversificadas, sem intromissão do adulto. Essa percepção das crianças nos remete à discussão sobre os objetivos da Educação Infantil, no sentido de que essa etapa da Educação Básica tenha finalidade própria, não sendo um estágio preparatório para o Ensino Fundamental.

Desse modo, as reclamações das crianças sobre o pouco tempo para brincar no “parque e nos cantinhos”, aliadas aos comentários sobre as atividades dirigidas (matemática e linguagem escrita), apontam para a necessidade de uma adequação da Proposta Pedagógica da instituição investigada às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com este documento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem-se fundamentar nas interações e nas brincadeiras a fim de garantir experiências amplas em todos os aspectos culturais, visando à promoção do desenvolvimento integral da criança.

Além da importância da escuta da criança em pesquisas, é necessário, também, escutá-las na prática pedagógica – o que requer uma formação específica

para os professores de Educação Infantil. É por meio de um sólido embasamento teórico e de uma prática reflexiva que eles se tornarão capazes de desenvolver programas de qualidade. Concordamos com a afirmação de Zabalza - “a chave da Educação Infantil de qualidade é a professora” (1998, p.66) - mas, ao mesmo tempo, salientamos que todos os parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação e operacionalizados no documento Indicadores de Educação Infantil (BRASIL, 2009b) precisam ser considerados na construção da qualidade em uma instituição de Educação Infantil.

Finalizando, ressaltamos mais uma vez que a escuta das crianças oferece-nos subsídios para pensarmos sobre o papel do professor de Educação Infantil e para desenvolvermos práticas pedagógicas que respeitem os direitos fundamentais da criança tais como ter um (a) professor (a) atento (a) às suas necessidades de exploração, fantasia, movimento, interações e brincadeiras, como bem sugeriram as crianças ao longo desta investigação.

Referências

ANDRADE, Rosimeire Costa. *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. 2007, 301f. Tese (Doutorado e Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A documentação da aprendizagem: a voz da criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto, 2008. (p. 117-143).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Editora 70, 2009.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução No. 5 de 17 de dezembro de 2009a*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEB, 2009b.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CERISARA, Ana. Em Busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa, 2004.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na Educação Infantil. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 301-304.

EDWARDS, Catherine; FORMAN, George; GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.: Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A Criança Fala – a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-30.

NORONHA, Ana Paula; PRIMI, Ricardo; ALCHIERI, João Carlos. Instrumentos de avaliação mais conhecidos e utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. XVIII, n. 3, p.390-401, set/dez. 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação: investigação e prática*. Braga, 2000, v.1, p.153-173.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). *Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, 2007. p.13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto, Porto, 2008. p. 55-74.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e ARAUJO, Sara. A construção social da Mmoralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto:, Porto, 2008. p. 31-54.

SILVA, Fátima Sampaio; ANDRADE, Rosimeire Costa; SANTOS, Celiane Oliveira; FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. *Qualidade de programas de Educação Infantil na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias*. Relatório técnico submetido ao CNPq, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabelo. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogicismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

TRINCA, Walter. *Formas de investigação clínica em Psicologia: procedimento de desenhos-estórias, procedimento de desenhos de família com estórias*. São Paulo: Vetor, 1997.

WALLON, Henri. *A Eevolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em 10/01/2014, aprovado em 26/04/2015.