

## Sobre (re)aprender a *do-discência* com as crianças: um desafio vivido com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM

**Juliana Goelzer<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2066-1589>

**Celso Ilgo Henz<sup>2</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0571-5684>

### Resumo

Neste artigo apresentamos alguns dos constructos de uma pesquisa realizada com professoras de turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS, que teve o objetivo de investigar os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nessas turmas provocam para os processos auto(trans)formativos com as professoras. O percurso metodológico, orientado pela Pesquisa-auto(trans)formação, foi realizado a partir de Cartas Pedagógicas e de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos realizados com onze professoras que atuaram/atuaem nessas turmas. Os constructos apontam que um dos maiores desafios auto(trans)formativos enfrentados por essas professoras foi o de reelaborar o olhar acerca da criança e de (re)aprender a *do-discência* (FREIRE, 1995) com elas, tendo em vista que, ao longo da formação inicial, segundo essas professoras, pouco se pensava em construir uma professora que aprende com as crianças.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Escuta. Diálogo.

### Abstract

In this article we present some of the research constructs carried out with multi-age classes teachers from the Child Education Unit Ipê Amarelo, a Unit of the Federal University of Santa Maria/RS, which aimed to investigate the possible sensitive listening and sharp looking challenges to the children in these classes provoke for the self(trans)formative processes with teachers. The methodological path, guided by Research-self(trans)formation, was carried out from Pedagogical Letters and Investigative-self(trans)formative dialogues carried out with eleven teachers who worked in these classes. The constructs point out that one of the greatest self(trans)formative challenges faced by these teachers was to re-elaborate the view about the child and to (re)learn *teaching-discence* (FREIRE, 1995) with them, considering that, during the initial formation, according to these teachers, little thought was given to building a teacher who learns from children.

**Keywords:** Teacher formation. Listening. Dialogue.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFSM/RS). Professora e vice-diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/UFSM/RS). E-mail: [julianagoelzer@yahoo.com.br](mailto:julianagoelzer@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UFRGS/RS). Professor titular do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (ADE/CE/UFSM/RS). E-mail: [celsoufsm@gmail.com](mailto:celsoufsm@gmail.com)

## Paulo Freire e as crianças: para “não deixar morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo”

Escutar as crianças é uma defesa que veio ganhando força no campo da educação principalmente à medida que os estudos da Sociologia da Infância (FARIA; FINCO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005, 2013), da Antropologia (COHN, 2005) e da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) vieram nos apresentando, nos últimos anos, a criança como competente, criativa, participativa, produtora de cultura; uma criança que, em suas brincadeiras, produz uma cultura própria, singular, uma Cultura da Infância (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). Ainda que essa criança sempre tenha existido e que esse conceito em torno dela tenha surgido há mais de um século (FARIA, 2007, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), apenas hoje, a partir da socialização mais ampla desses estudos, esse reconhecimento da criança vem sendo mais divulgado e reconhecido no meio escolar e acadêmico.

Ainda que muitas pessoas acreditem e defendam que Paulo Freire nada tenha a nos dizer sobre as crianças, uma vez que ele tenha se dedicado, ao longo de sua vida, a pensar a educação dos jovens e dos adultos, em 1990, em uma linda carta escrita a Loris Malaguzzi – idealizador da proposta para a Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália, e autor da teoria das cem linguagens da criança – ele também já fazia essa defesa. Na ocasião, Malaguzzi, amigo e admirador de Freire, pediu que este lhe escrevesse uma carta dedicada às meninas e aos meninos italianos. Freire assim escreveu:

Bom amigo Malaguzzi,  
Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência nesse mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. E baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo.  
Paulo Freire, abril, 1990 (FREIRE *apud* FARIA; SILVA; [s.d.]).

Assim como nessa carta, é possível identificar, em outras passagens de sua obra (FREIRE, 2002, 2003; FREIRE; GUIMARÃES, 2011; LACERDA, 2016, entre outras), que Freire também se preocupava com a educação das crianças, valorizando suas singularidades e capacidades, compreendendo a importância e a necessidade de escutá-las. Já em 1959, em “Atualidade e Realidade Brasileira”, ao falar sobre a experiência democrática, Freire defendeu: “Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. **Educação da criança e do adulto**” (FREIRE, 2003, p.14, grifos nossos).

A partir da nossa escuta e do nosso olhar acerca desses encontros entre a pedagogia freireana e as crianças, realizados com base nos estudos do Grupo Dialogus: Educação, Auto(trans)formação e Humanização com Paulo Freire, grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>3</sup>, que defende como uma de suas premissas a escuta sensível e o olhar aguçado a todas as pessoas como possibilidade de *ser mais* (FREIRE, 2011a), e também a partir dos estudos realizados pelo coletivo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), uma Unidade da UFSM que defende a escuta das crianças como princípio fundamental na Educação Infantil e, conseqüentemente, como princípio de sua proposta pedagógica (UEIIA, 2019), interessou-nos, nos últimos anos, investigar como essa

---

<sup>3</sup> Grupo registrado junto ao CNPq desde 2011 e coordenado pelo professor Celso Ilgo Henz.

escuta e esse olhar vêm acontecendo na nossa relação de professoras<sup>4</sup> com as crianças, e como Paulo Freire nos inspira e dá suporte para (re)aprendermos a docência *com*<sup>5</sup> elas. E essa carta de Freire a Malaguzzi em muito nos inspirou na realização desta pesquisa cujos resultados aqui apresentamos.

Segundo Rinaldi (2014) – educadora italiana que foi colega de Malaguzzi e que conceitua a escuta das crianças na Educação Infantil de Reggio Emilia – por trás de cada escuta há um desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores, a pontos de vista. Segundo ela, escutar é a premissa de qualquer relação de aprendizagem e é um verbo recíproco: “Escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas)” (RINALDI, 2014, p. 125).

Em sua Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1995), Freire aponta como um dos saberes necessários à prática educativa, o saber escutar. Assim ele escreve sobre o valor dessa escuta:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1995, p.113, grifos do autor).

Escutar as crianças, falar *com* ao invés de *para* elas, requer estarmos atentas/os aos seus diferentes movimentos, às suas singularidades, requer que elas sejam legitimadas, reconhecidas, tiradas do anonimato (RINALDI, 2014). E aqui, assim como ao longo de toda a sua obra, Freire refere-se a uma escuta que vai além da capacidade auditiva e que não significa pura cordialidade, o que acontece quando, por exemplo, nem escutamos direito o que uma criança nos diz – e se ela escolheu nos contar é porque é importante para ela – e respondemos simplesmente “Ah é? *Que legal!*”, para seja lá o que for. Falamos aqui de uma “escuta sensível” que requer, primeiramente, a sensibilidade do nosso olhar para que este se transforme em um “olhar aguçado”. Uma escuta que ultrapassa a mera expressão de ouvir o outro, mas que se trata de um escutar paciente e crítico (HENZ; FREITAS, 2015).

No Grupo Dialogus compreendemos a escuta sensível não meramente como uma escuta das vozes, aquela que se dá apenas com os ouvidos, e do mesmo modo conceituamos o olhar aguçado não como o olhar que se dá apenas com os olhos; defendemos que a escuta sensível e o olhar aguçado, tanto na realização das pesquisas realizadas pelo grupo, que têm acontecido por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos<sup>6</sup>, quanto nas nossas relações com os/as educandos/as – no caso desta pesquisa, com as crianças – seja de uma escuta que se dá *com*, a partir de um falar *com*, jamais de um falar de cima para baixo (FREIRE, 1995); de uma escuta e de um olhar do corpo, dos gestos, do silêncio, daquilo que não é dito e nem

---

<sup>4</sup> Neste artigo, vamos nos referir às professoras das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (dentre elas, às coautoras da pesquisa) sempre no gênero feminino, em consideração ao grande número de profissionais mulheres atuantes na área. Nossa mais profunda admiração e respeito aos homens que atuam com a Educação Infantil, mas aqui, em reconhecimento a essas profissionais e também como uma forma de luta contra a dominação de gênero, iremos nos referir utilizando o gênero feminino.

<sup>5</sup> Sempre que nos referirmos à docência utilizaremos a preposição “com” por compreender que a docência, na perspectiva que defendemos da escuta sensível e do olhar aguçado, e da *do-discência* (FREIRE, 1995), é uma docência que acontece “com” as crianças, “com” a Educação Infantil, e não apenas “na” Educação Infantil. É nessa mesma perspectiva que, enquanto Grupo Dialogus, defendemos a auto(trans)formação permanente “com” professoras/es, e não apenas “de” professoras/es.

<sup>6</sup> Dos quais falaremos mais adiante.

perceptível aos olhos e ouvidos, uma escuta das “entrelinhas”, que acontece com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2014) e, desse modo, de um olhar que, com sensibilidade, acolhe e compreende também aquilo que do contexto não é visível aos olhos.

Com base nessas leituras, questionamo-nos: temos escutado sensivelmente e olhado aguçadamente para as crianças na Educação Infantil? Como elas estão sendo reconhecidas? Ou elas são anônimas? Como legitimamos a presença delas? Ou não legitimamos? “Suportamos” aprender com as crianças ou consideramos que elas não têm nada a nos ensinar?

Compreendemos que reconhecer essa criança também na prática talvez ainda se constitua em um grande desafio. Se compreendêssemos a criança como competente, criativa, participativa, daríamos a ela desenhos prontos para serem pintados ou acreditariamos no seu potencial para produzir desenhos? Utilizaríamos apostilas, seguindo-as linearmente todos os dias, desconsiderando as experiências que surgem da e com a criança? Nos preocupariamos apenas em ensinar, desconsiderando o que temos a aprender com elas e com as descobertas, interpretações e teorias que elas fazem/têm sobre o mundo? Definiríamos de antemão o que, como e com quem elas fariam algo, ou nos preocupariamos em escutá-las, em olhá-las? Se compreendêssemos a criança como competente, apostaríamos que ela aprende apenas com crianças da sua idade ou que ela aprende, a todo momento, com o diferente (em idade, cor, etnia, raça, cultura, classe social, gênero...)?

Malaguzzi (1999, p. 88), quando questionado, na década de 1990, acerca das muitas publicações relacionadas à infância, argumentou:

Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexorável por expressão e realização. Entretanto, os resultados dessas investigações aprendidas, não foram suficientemente apreendidos pelos educadores. [...] Não legitimamos corretamente uma cultura da infância, e as consequências são vistas em nossas escolhas sociais, econômicas e políticas e em nossos investimentos.

Há muitos anos, também no Brasil, inúmeras pesquisas vêm indicando esses resultados apontados por Malaguzzi (1999), mas observamos, nos contextos que nos cercam, que as práticas pedagógicas realizadas com as crianças pouco têm sofrido modificações. Ainda “não legitimamos corretamente uma cultura da infância”, de fato. Muitas vezes há um esforço para que se efetivem, mas outras vezes o discurso acaba tornando-se apenas um “slogan”... Nossas crianças são participativas, mas não são ouvidas no momento de realizarmos o planejamento; são competentes, mas pintam apenas desenhos prontos; são capazes, mas não podem servir o seu prato sozinhas. Se “A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33), o que justifica continuarmos agindo de tal maneira, como se os conhecimentos dos adultos fossem superiores, melhores ou mais qualificados? Por esse motivo é urgente que nós, professoras, posicionemo-nos, também e sobretudo na prática, em reconhecimento e em defesa dessa criança participativa e competente, que sempre existiu, mas que somente agora vem sendo mais reconhecida como tal.

Nesse sentido, uma das maiores defesas do grupo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS, é de que as crianças devem, merecem, necessitam e têm o direito de serem escutadas em suas singularidades e de que elas são, sim, construtoras de conhecimentos diferentes dos nossos (adultos), extremamente competentes em suas ações e processos vividos. E pela crença nesse potencial delas é que, desde 2008, na tentativa de superar a organização das turmas na Educação Infantil baseada apenas no critério etário, acreditando na capacidade das crianças de conviver com o/a diferente também em idade e de com ele/a aprender e ensinar, as turmas vêm sendo organizadas em multi-idades,

com crianças de 18 meses/2 anos a 5 anos e 11 meses em cada turma. E por essa se constituir em uma realidade bastante nova, em um *inédito viável* (FREIRE, 2011a) no campo da Educação Infantil, possível potencializadora de auto(trans)formações docentes, buscamos investigar, com professoras que atuaram com essas turmas ao longo dos primeiros dez anos dessa proposta, seus possíveis desafios auto(trans)formativos vividos a partir da escuta sensível e do olhar aguçado às crianças dessas turmas.

### **Na tessitura da proposta metodológica, a reinvenção de Paulo Freire**

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), contexto da realização dessa pesquisa, é uma Unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de toda a comunidade santa-mariense. A UEIIA é um espaço de Ensino, Pesquisa e Extensão que acolhe acadêmicas/os de vários cursos da UFSM e de outras instituições de Ensino Superior de Santa Maria e região – especialmente dos cursos de Pedagogia e Educação Especial –, para a realização de inserções, estágios e outras atividades formativas, e também professoras em processo de formação permanente que buscam na UEIIA um espaço de diálogo e reflexão sobre a docência com a Educação Infantil. A Unidade, assim, caracteriza-se como um importante espaço formativo para professoras e futuras professoras.

Nessa Unidade, conforme já mencionado, desde 2008 existem turmas multi-idades com crianças de 18 meses/2 anos a 5 anos e 11 meses em uma mesma turma. De 2008 a 2010 existiam apenas duas turmas multi-idades (as quais, naquele momento, eram nomeadas de “turma integração”); de 2011 a 2015 esse número de turmas ora aumentou, ora diminuiu, bem como o intervalo de idade das crianças sofreu alterações tendo as vista as mudanças frequentes no grupo de educadoras; e de 2016 até o momento a Unidade organiza todas as crianças em turmas multi-idades, exceto as duas turmas de berçário, compostas por crianças de 4 meses a 18 meses/2 anos.

Acreditamos, então, na importância de realizar um diálogo auto(trans)formativo com as duas professoras que por mais tempo atuaram com essas turmas em cada um desses três períodos, levantados por ocasião da pesquisa documental, bem como com as duas colegas que atuaram nas turmas multi-idades e, posteriormente, atuaram por mais tempo no apoio pedagógico à coordenação da Unidade, buscando, com elas, investigar os possíveis desafios auto(trans)formativos encontrados ao longo dessa vivência, possível experiência (LARROSA, 2002). Essas foram, portanto, as participantes da pesquisa, consideradas coautoras<sup>7</sup>.

Buscando reinventar Paulo Freire, nos últimos anos vimos construindo, no Grupo Dialogus, uma práxis de auto(trans)formação permanente com professoras/es, unindo as perspectivas teóricas de Paulo Freire (1995, 2002, 2011a, entre outras) e de Marie-Christine Josso (2010a; 2010b); ao ampliar e qualificar, unindo aos pressupostos freireanos, o conceito de Josso (2010b) de Pesquisa-formação, vimos qualificando nossas pesquisas como Pesquisa-auto(trans)formação.

Com base nesses pressupostos, estamos construindo o conceito de auto(trans)formação compreendendo que a “formação”, unida ao “auto” – como aquilo que acontece em mim (JOSSO, 2010b), que me toca (LARROSA, 2002) – e ao “trans” – no sentido do que transcende –, e que por isso, gera uma necessária “transformação”, amplia o horizonte e o comprometimento da “formação”, partindo do contexto em que ela se dá, valorizando mais a nossa abertura a experiências que, vividas *com* os outros, partindo das nossas realidades, nos tocam, mudam o nosso olhar, nossas reflexões, nossas práticas. E por isso nosso grupo não fala mais apenas em “formação de professoras/es”, mas em “auto(trans)formação *com* professoras/es”, pois nossos estudos têm nos levado a compreender que a formação, sem essa

---

<sup>7</sup> Explicaremos, na sequência, a escolha pelo termo “coautoras”.

“transformação”, deixa de ser formação. E é “permanente” porque acontece ao longo de toda a nossa vida. Até este momento, para o Grupo Dialogus:

Falar em auto(trans)formação com professoras/es é falar em processos que não se dão isoladamente, mas necessariamente na dialogicidade e na intersubjetividade; processos que nunca se acabam; que estão permanentemente em construção; processos que iniciam na formação inicial e se estendem continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo pela rigorosa reflexão sobre si e sobre sua prática. Por isso mesmo, podemos dizer que essa auto(trans)formação nunca se completa, porque somos seres inacabados; não nascemos prontos e pré-destinados a isto ou aquilo (HENZ, 2015, p. 34).

A partir dessa nova maneira de pensar e de fazer pesquisa com professores/as, viemos debruçando-nos, desde o ano de 2014, sobre uma outra dinâmica de investigação auto(trans)formativa: os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, os quais, inspirados nos Círculos de Cultura de Freire, buscam, “[...] através do diálogo-problematizador, proporcionar uma reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, educadores e/ou educandos, com base nas questões levantadas pelo grupo com relação à temática” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 75).

Nos círculos, as/os participantes – consideradas/os coautoras/es da pesquisa por participarem ativamente da elaboração dos constructos ao terem garantido o direito de *dizerem a sua palavra* (FREIRE, 2011a) – são convidadas/os a dialogar sobre a temática de pesquisa proposta pelo/a pesquisador/a-coordenador/a; muito embora os objetivos da pesquisa estejam claros a todas/os e seja papel deste/a último/a resgatá-los sempre que necessário, o encaminhamento do diálogo vai sendo realizado pelo grupo a partir das temáticas geradoras que vão emergindo no processo.

Para a realização dessa pesquisa, buscando qualificar o diálogo realizado nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ; FREITAS, 2015), optamos também pela utilização das Cartas Pedagógicas (FREIRE, 2011b, 2014, 2015; CAMINI, 2012; LACERDA, 2016). Segundo Camini (2012), as Cartas Pedagógicas constituem uma metodologia de trabalho que cabe a nós, como desafio, dar continuidade. Freire escreveu obras lindíssimas em forma de cartas, como *Cartas a Cristina* (2015), *Cartas à Guiné-Bissau* (2011b) e *Pedagogia da Indignação* (2014), as quais foram escritas com uma humanidade profunda; as percebemos como uma forma de se comunicar com o outro de forma mais humana, afetiva, comunicativa, e por isso nossa escolha por elas.

As cartas e os círculos foram, então, tomados como dispositivos de auto(trans)formação permanente a partir dos quais buscamos construir um diálogo reflexivo (FREIRE, 2011a) com as coautoras. Com o objetivo, então, de compreender os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo provocam para os processos auto(trans)formativos permanentes com as professoras, ao longo de cinco meses foram trocadas quatro Cartas Pedagógicas com as onze<sup>8</sup> professoras coautoras da pesquisa, a partir das quais foram levantadas as temáticas geradoras para o diálogo realizado nos círculos, e realizados cinco Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (uma vez por mês), sendo um deles de sistematização dos constructos com o grupo.

---

<sup>8</sup> O grupo foi constituído por onze pessoas porque, em um determinado período da história das turmas multi-idades, contamos com professoras contratadas e efetivas pelo mesmo período de tempo, o que nos levou a incluir duas professoras de cada um desses grupos no período; ainda, do grupo do segundo período, uma das professoras não pôde participar dos círculos devido à distância e, por esse motivo, ela participou apenas do compartilhamento das cartas, o que nos levou a convidar também para participar da pesquisa – da proposta dos círculos e das cartas – a terceira professora que por mais tempo atuou nesse segundo período.

## A multi-idade e o desafio de reelaborar o olhar acerca das crianças e de (re)aprender a do-discência com elas

Ao longo da processualidade dialógica da pesquisa, a reelaboração do olhar acerca da criança e de suas potencialidades e, atrelado a isso, a importância de (re)aprender a docência com elas – que aos poucos nós, pesquisadoras/es coordenadoras/es, viemos compreendendo como a *do-discência* freireana – surgiu como um dos principais desafios vividos por essas professoras com as crianças nas turmas multi-idades. Abrir-se para aprender com as crianças foi algo destacado, por exemplo, pela Elisandra<sup>9</sup>, que escreveu na segunda carta: “Aprendi que devemos nos dedicar e principalmente nos abrimos a aprender com as crianças, pois cada fase tem muito a nos ensinar”<sup>10</sup>. A Maria Talita também faz um destaque nesse sentido, frisando que aprender com as crianças e entendê-las trata-se de uma necessidade permanente no convívio com as diferentes idades:

Quando percebemos que as crianças são ativas e vivazes, criativas e inventivas, nós aprendemos com elas, pois elas exigem e nos convidam a entendê-las, o que para nós não é tarefa fácil, mas é uma atitude que está se enraizando nas nossas vidas, e tornando-se necessidade permanente para entender e conviver com as crianças de diferentes idades e suas culturas infantis (segunda carta).

Karla também destacou, nesse sentido, o quanto atuar na multi-idade a permitiu acreditar ainda mais no potencial das crianças:

Ter atuado em turmas multi-idades me permitiu acreditar ainda mais no potencial das crianças, a acreditar cada vez mais na importância das interações entre os sujeitos, principalmente entre aqueles de diferentes idades e que na cumplicidade que assumem essas interações, desenvolvem-se progressivamente (segunda carta).

Essa crença no potencial das crianças é revelada em alguns momentos na obra de Freire, especialmente naquelas em que ele rememora sua infância (FREIRE; GUIMARÃES 2011) e relembra o quanto ele era escutado e o quanto seus pais acreditavam em seu potencial. Em Professora Sim, Tia Não (FREIRE, 2002), ele deixa claro que todos os educandos, “não importa a tenra idade” precisam ouvir e ser ouvidos:

Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. E é nela que a professora que fala *ao* e *com* o educando *ouve* o educando, **não importa a tenra idade** dele ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também (FREIRE, 2002, p. 88, grifos nossos).

De modo semelhante, na obra “A casa e o mundo lá fora” (LACERDA, 2016), na qual a “Nathercinha” revela as cartas que trocou com seu primo-tio Paulo Freire quando ele estava no exílio, em uma das cartas, ao escrever à Nathercinha que é uma coisa boa “[...] que a gente nunca deixe de ser menino. Os homens atrapalham as coisas, complicam tudo”, ele

<sup>9</sup> As coautoras aparecem identificadas conforme a escolha delas: algumas optaram por manter sua identificação na pesquisa, ao passo que outras escolheram por codinomes.

<sup>10</sup> As falas e escritas das coautoras, ao longo do processo de interpretação dos constructos, aparecerão em suas formas originais (linguagem coloquial), ou conforme revisado/corrigido por elas, de modo a nos mantermos fiéis ao dito/escrito. Essa forma de tratamento com as falas e escritas das/os coautoras/es é uma perspectiva defendida pelo Grupo Dialogus em suas pesquisas.

complementa: “Mas eu não quero fazer carta complicada para você. Carta de gente grande. **Mas é possível também conversar com menino conversa como esta.** Assim eu converso com Joaquim e Lut. Tôda a vez que eles querem conversar” (LACERDA, 2016, p. 51, grifos nossos). Nessa passagem, assim como em algumas palestras<sup>11</sup>, Freire revela que ter sido escutado enquanto criança o ensinou a escutar também, - e de forma sensível e com olhar aguçado – os seus filhos e netos, de quem em muitos vídeos ele relembra falas e ações, destacando a incrível capacidade das crianças.

Reconhecer as crianças em suas singularidades implica o reconhecimento de que cada uma tem um ritmo, interesses e necessidades específicas, uma história própria, características próprias; implica compreender que cada criança vive experiências diversificadas e ao seu tempo, assim como reconhecer sua força, suas capacidades de fazer construções e criações, de elaborar teorias, de mover-se no mundo. Nas palavras de Rinaldi,

[...] falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender a saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros (RINALDI, 2014, p. 204).

Rinaldi, nessa passagem, destaca a necessidade de olharmos para essa criança “com olhos diferentes”, e aqui pontuamos a necessidade de que esse olhar seja um olhar aguçado, que atente para as minúcias do potencial dessa criança. Karla destacou, em sua terceira carta, o quanto a atuação nas turmas multi-idades a possibilitou isso:

Assim, atuar em turmas multi-idades permitiu-me reelaborar o meu olhar sobre o que é ser criança, sobre como precisamos aprender a respeitar as crianças. No início da minha trajetória como docente, eu tinha ideias sobre os direitos das crianças, mas não tinha refletido ou vivido isso no cotidiano, colocando em prática efetivamente o respeito a esses direitos.

Então, vem o desafio de atuar em turmas multi-idades que deixa em evidência, diariamente, a diversidade de interesses e necessidades, e que exige do professor o exercício da escuta sensível e do olhar aguçado para cada sujeito daquele grupo. Esse não é um movimento fácil, mas é instigador para aqueles que querem aprender, também, com as crianças, a escutar e olhar de um jeito diferente.

Karla, aqui, destaca que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nos possibilita aprender, com elas, a escutar e a olhar de um jeito diferente. E nessa escrita de Karla relembramos a obra “O Mestre Inventor”, de Walter Kohan (2015). Na obra, ao narrar a trajetória de Simón Rodríguez – o Dom Simón –, no “Capítulo 0: A história de Thomas”, ele narra uma história que foi tomada da biografia de Simón Rodríguez, na qual o educador se vê aprendendo e mudando seu itinerário de vida (JOSSO, 2010b) a partir de seu encontro com Thomas, uma criança que o ensina muito mais do que ele poderia esperar.

Esse “encontro” ocorre em um dia em que, após a saída da escola, como era de costume, o mestre Dom Simón sai pelas ruas brincando com as crianças de uma das brincadeiras favoritas do grupo, que consistia em atirar o chapéu do mestre tentando encaixá-lo no vaso da varanda de uma casa de dois andares, o alvo preferido deles. As crianças nunca acertavam o alvo – o que não diminuía em nada o valor e a diversão da brincadeira – mas naquele dia o mestre resolveu, ele próprio, atirar o chapéu e, para sua surpresa e surpresa de todos, ele acertou o alvo. Contudo, após a comemoração, veio a preocupação: como resgatar o chapéu? O grupo já havia

<sup>11</sup> Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&list=PLCUkRLKg7cNDW3EWaGNX\\_ZbPBIscgokt5](https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&list=PLCUkRLKg7cNDW3EWaGNX_ZbPBIscgokt5)

sido avisado várias vezes de que deveria parar de perturbar a vizinhança, o que os colocava em uma situação difícil. Todos pensavam e levantavam alternativas que acabavam não dando certo. Na sequência, conforme narra o autor:

Enquanto Rodríguez ainda está pensando com as crianças uma solução sem encontrar alternativa, Thomas, um negrinho que sempre os assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simón Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?” (KOHAN, 2015, p. 32).

Todos vibraram com a sugestão e Dom Simón aceitou a proposta de Thomas, sugerindo que ele fosse o primeiro da escada, aquele que retiraria o chapéu do vaso. E assim foi feito, com êxito.

Segundo o autor, essa experiência marca profundamente o educador, pois “[...] a alternativa nasceu justamente da criança menor, que estava de fora, o negrinho, o estranho, de certo modo estrangeiro para o grupo [...]” (ibid, p. 33). E, para além disso, o educador também se perguntava: “[...] como a solução pode vir de alguém tão pobre, “analfabeto”, de alguém que, obviamente, nunca foi a uma escola?” (ibid. p. 33). É a partir desse encontro com o pequeno Thomas que Simón Rodríguez passa a questionar o papel social e político, o sentido da escola como um todo, uma vez que passa a perceber quantos Thomas estavam fora da escola, ou estando nela, não eram escutados... Essa experiência transformou a vida de Dom Simón e o acompanhou ao longo do restante de sua trajetória. Nas palavras de Kohan (2015), essa experiência com Thomas permite a Simón Rodríguez

[...] também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitados aos usos estabelecidos. [...] É um pequeno e irrelevante episódio, mas que talvez contenha um caminho para a transformação das sociedades e das pessoas que as habitam. Disso se trata, acredita Simón Rodríguez, criar as condições para que pequenos como Thomas possam criar e recriar suas vidas e as de todos, e não como na sociedade colonial em que devem se submeter a um modo de vida que não é deles. É preciso que todas as crianças – e não somente o Thomas – possam se tornar o que são (KOHAN, 2015, p. 34).

A partir desse episódio, segundo Kohan (2015), nada mais passa a ser, na vida de Dom Simón, como era antes. Nas palavras do autor, essa vivência o possibilita “[...] uma transformação no modo de ver o mundo, que provoca uma mudança de ritmo, de caminho, de paisagem. Uma experiência de vida que impede seguir pensando como se pensava, viver como se vivia. Uma vida se encontra com outra vida e a chama a recriar-se, reinventar-se.”. Dom Simón aprendeu com uma criança, uma criança que mudou completamente seu itinerário de vida (JOSSO, 2010b).

Essa narrativa de Kohan acerca da experiência vivida por Simón Rodríguez, provoca-nos a pensar: nós, professoras das crianças, encontramos dezenas delas todos os dias no cotidiano da escola. Em quais momentos esses encontros nos tocam de forma tão profunda tal como o encontro narrado marcou a vida de Dom Simón? Quantos desses encontros nos levam a “alterar a rota”, a pensar de forma diferente, nos inquietam ao ponto de chegarmos à conclusão de que nada mais será ou deverá ser como antes? Em nosso cotidiano, temos nos deixado tocar pelas crianças? Nós somos transformados por elas, nos permitimos aprender com elas? Para isso, precisamos escutá-las...

As coautoras dessa pesquisa revelam que a multi-idade provocou nelas essa mudança de itinerários, provocou nelas auto(trans)formações em seus *quefazeres* (FREIRE, 2011a), e que tais mudanças foram possíveis porque se permitiram aprender com as crianças, escutando-as e olhando-as, e muito mais do que isso, compreenderam a necessidade de estarem sempre

abertas a aprender com as crianças, vivendo assim uma *do-discência* (FREIRE, 1995), a qual requer colocar-se à disposição, abrir-se, reconhecer a criança em sua alteridade; ensinar, mas também aprender com ela. *Do-discente* é um termo cunhado por Freire para marcar que ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo em nossa docência, ou seja, que não há docência sem discência, de modo que assim assumimos nossa condição de inacabamento, o que nos abre à possibilidade da experiência. Nas palavras do autor,

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1995, p.28).

Abrir-se às surpresas das crianças e, a partir dessas surpresas, construir a nossa *do-discência* diária, parece-nos nosso grande desafio. No terceiro círculo, quando instigadas a pensar acerca do que nos colore em nossa atuação nas turmas multi-idades, Gabriela mencionou justamente essas surpresas com as quais as crianças nos presenteiam diariamente, e ela destaca o quanto a proposta das multi-idades, atrelada à proposta de diferentes espaços concomitantemente<sup>12</sup>, amplia a nossa possibilidade de surpreender-se:

*[...] todas as crianças de maneira geral já são um pouco espontâneas, numa multi-idade com a organização dos espaços... e a organização de vários espaços ao mesmo tempo eu acho que amplia essa possibilidade de que eu me surpreenda mais com as coisas que aconteçam, com as coisas de “eu trouxe esses pratinhos e não sabia o que eles iriam fazer, e eles fizeram uma construção, ou eles fizeram comidinha”, enfim, essas coisas que eu não sei o que vai vir, eu acho que é o que me deixa mais colorida.*<sup>13</sup>

Lígia, por sua vez, destacou o quanto essa abertura às crianças vem ensinando-a a ser uma professora mais humana:

As turmas multi-idades permite que a gente olhe cada criança como um ser único, sem nivelar e esse olhar apurado nos traz transformações diárias, pois as crianças nos surpreendem a cada dia. Assim as turmas multi-idades me ensinam a ser uma professora mais humana, a ouvir mais e a estar mais aberta às possibilidades que as crianças trazem [...] (terceira carta).

Arroyo (2004) nos lembra, em sua obra *Ofício de Mestre*, dessa nossa humana docência, na qual ensinamos e aprendemos a ser humanos, e por isso mesmo, do quanto a escola pode ser mais humana; no entanto, para tal, compreendemos enquanto grupo a necessidade de “mudar as lentes” com as quais estamos olhando para as crianças, o que coloca-se como desafio também aos Cursos de Pedagogia.

Com base na construção teórica aqui realizada até esse momento, articulada aos constructos da pesquisa, salientamos inicialmente que o fato de estarmos finalmente “descobrimos” essa “outra” criança, competente, ativa, criativa, imaginativa, demanda que pensemos em uma outra pedagogia, diferente daquela que as professoras denunciam que vem sendo colocada em prática até então, mas uma pedagogia que nos desafie a deixar de ver e de tratar as crianças como esse “outro” sobre quem tudo já sabemos (LAROSSA, 2010), mas como

<sup>12</sup> Na UEIIA, o planejamento diário de cada turma é constituído por diferentes espaços e materiais, os quais vão sendo escolhidos e reelaborados pelas crianças ao longo da jornada, e nos quais elas vão sendo desafiadas, pelas professoras e colegas, nas brincadeiras e interações, a desenvolverem suas diferentes linguagens.

<sup>13</sup> As falas das coautoras nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos estão redigidas em itálico para diferenciá-las de suas escritas nas Cartas Pedagógicas.

alguém que está, assim como nós, ensinando e aprendendo a ser humano (ARROYO, 2004). Nas vozes dessas coautoras, as lentes com que olhamos para as crianças ainda em nada mudaram, são lentes “desbotadas”, e por isso é necessário que se repense, que se estude, que se vincule a pedagogia a essa “nova” criança, como vimos pontuando.

Arroyo (2014, p. 37), nesse sentido, desafia:

Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmam existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presença os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outros, as pedagogias de libertação de que são sujeitos.

Sabemos muito bem que a pedagogia mais amplamente colocada em prática é essa “pedagogia de subalternização”, que inferioriza, que é a que veio silenciando e escondendo as singularidades das crianças ao longo do tempo. É a pedagogia que coloca as crianças enfileiradas, que exige o silêncio e que todas façam tudo ao mesmo tempo e da mesma maneira, a pedagogia que define o horário de “fazer xixi” e de tomar água, de define todos os projetos que serão realizados com as crianças já antes do ano letivo. Urge, desse modo, que busquemos outras alternativas, por “pedagogias de libertação”, que escutem, que olhem para essa criança tal como ela finalmente vem sendo reconhecida.

Contudo, “mudar nossas lentes” com relação às crianças, abrir-nos às diferentes respostas que elas possam nos dar, requer a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças, o que nos levará, se assim for feito, a aprender sobre as crianças e sobre a Educação Infantil *com* elas. Nesse sentido, Gabriela menciona que isso é algo que precisa ser revisto no Curso de Pedagogia, tendo em vista que nele, durante a sua formação inicial “[...] muito pouco se pensava sobre a educação de maneira mais ampla e em como se construir um professor que aprende com as crianças” (segunda carta), fala essa que também deixa evidente o quanto pouco aprendemos a escutar e a olhar as crianças no decorrer da formação inicial.

Mas as coautoras mostraram que ser uma professora que aprende com as crianças é algo que elas têm aprendido cotidianamente, principalmente a partir da experiência nas turmas multi-idades, o que se revela quando Karla, por exemplo, escreve com frequência que “Fui aprendendo a ser professora no dia a dia, com aquele grupo de crianças” (primeira carta), ou então “[...] daquele grupo que me fez, outra vez, uma nova professora...” (primeira carta). Mas também, com ou sem multi-idades, Maria Talita revela: “A cada ano eu me torno outra professora! Com ou sem multi-idades, eu sou outra professora [...]” (quarta carta).

Malaguzzi (1999, p. 93), nesse sentido, afirmou algo muito importante que consideramos fundamental para refletirmos acerca dos processos auto(trans)formativos com professoras/es:

É óbvio que, entre a aprendizagem e o ensino, honramos a primeira. Não é o caso de desprezarmos o ensino, mas declaramos: “Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem, e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes”.

As turmas multi-idades surgem, nesse contexto, como uma possibilidade de ruptura, de resistência a esse modo de “fazer tudo sempre do mesmo jeito” – como se insiste em fazer na educação das crianças – uma vez que desafiam as professoras à escuta sensível e ao olhar aguçado e mostram a necessidade deles para que experiências sejam vivenciadas por professoras e crianças. Essa pesquisa revela que essas professoras, ampliando sua escuta e seu olhar às crianças nas turmas multi-idades, passam sim a “ensinar de um modo diferente de antes”, valorizando o ensinar e o aprender com as crianças, independentemente da idade delas.

E é por esse motivo que defendemos, enquanto um dos constructos da pesquisa, que professoras em formação inicial e permanente necessitam de “(com)vivências na escuta sensível e no olhar aguçado às crianças” para que (re)construam seu olhar acerca das crianças e de sua docência com elas.

Rinaldi (1999, p. 122) assim escreve sobre aprender com as crianças: “Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos.” Nós, professoras, nos auto(trans)formamos com as crianças e elas também se auto(trans)formam a partir das experiências que vivem na escola; nós somos responsáveis por limitar ou possibilitar essas auto(trans)formações, e por isso compreendemos, nessa pesquisa, com as coautoras, que a docência se constrói com as crianças (ao longo de toda a formação permanente, desde a inicial), ensinando e aprendendo com elas, que muito têm a nos dizer, com todas as suas formas de expressão. Destacamos, então, que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças possibilita a nossa auto(trans)formação permanente, e d’outra parte, nossa auto(trans)formação permanente nos possibilita aprender a importância e a necessidade da escuta sensível e do olhar aguçado às crianças, possibilidade essa que temos de fazer do mundo, um lugar sempre mais bonito, como nos ensinou Freire.

### **Hora de interromper o diálogo... E de lembrar da importância do riso das crianças**

Em uma das Cartas que escreve à prima Nathercinha, quando exilado no Chile, ao relatar suas vivências nesse novo espaço, Freire expressa um sentimento muito bonito com relação às crianças:

A gente olha ‘pras’ roseiras e parece gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso das crianças. Se os homens grandes, e as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer as coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens [...] (LACERDA, 2016, p. 57-58).

O que nos leva, hoje, a entrelaçar a obra freireana e a Educação Infantil, a escrever e acreditar profundamente na importância e na necessidade da escuta sensível e do olhar aguçado a elas, e o que nos levou à realização dessa pesquisa, é acreditar que realmente vivemos em um país em que muitas crianças não podem rir porque são silenciadas no seu direito de se expressar, de criar, de transformar. Infelizmente temos a impressão de que as crianças estão cada vez mais sendo “enquadradas” em um modelo de Educação Infantil que existe desde o seu início e que parece não mudar porque ainda não aprendemos a ser professoras com as crianças, a ser *do-discentes*.

Ao investigar os possíveis desafios que a escuta sensível e o olhar aguçado às crianças nas turmas multi-idades provocam para os processos auto(trans)formativos com as professoras, um dos principais desafios destacados por elas foi, então, o desafio de reelaborar o olhar acerca da criança, compreendendo-a como competente, criativa, participativa, para além do discurso teórico que nos envolve e, muitas vezes, não se concretiza em nossa prática. As coautoras mencionaram o quanto puderem (re)conhecer as crianças nesse convívio com as diferentes idades, acreditar em suas potencialidades, na qualidade de sua participação e na competência

delas na realização dos mais diversos processos. (Re)aprender a *do-discência* com elas, auto(trans)formar-se uma professora que aprende com as crianças surgiu, assim, como um grande desafio decorrente do desafio maior que foi aprender a escutar sensivelmente e olhar aguçadamente essas crianças, reelaborando esse olhar acerca delas.

Realizar esta pesquisa auto(trans)formativa com professoras de turmas multi-idades foi uma forma de tentar buscar alternativas, *inéditos viáveis* para que possamos ver, mais vezes e de forma mais intensa, as crianças *rirem* também nas escolas de Educação Infantil. As turmas multi-idades parecem, assim, se configurar em espaços de resistência ao que está posto há anos e que parece inflexível; elas se configuram, como mostram os resultados dessa pesquisa, em uma forma de escutar sensivelmente e olhar aguçadamente as crianças, possibilitando a (re)aprendizagem da *do-discência* com elas. Resistências, utopias e caminhos possíveis na busca de uma outra educação para as nossas crianças, na qual, ao serem escutadas e olhadas, elas possam *rir*.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras expressões, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISCHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias; (orgs.) **Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; SILVA, Adriana Alves. **Por uma nova cultura da infância**. Revista Educação. [s.d]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOELZER, Juliana. **Auto(trans)formação permanente com professoras**: a escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativos-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. *In*: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, p. 73-84. 2015.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativos-formativos: uma proposta epistemológica-política de pesquisa. *In*: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **DIALOGUS**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, p. 73-84. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010b.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LAROSSA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 16 maio 2021.

LAROSSA, Jorge B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. *In*: CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores, 2004. p.9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p.361-78, mai./ago. 2005. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em 15 maio 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Orgs.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

UEIIA. **Proposta Político Pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2019.