

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES (IA)**

CLARA MARIA AURICCHIO BATISTA

ENTRE SILÊNCIOS E GRITOS:
UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE A INVISIBILIDADE NA ESCOLA

SÃO PAULO

2025

CLARA MARIA AURICCHIO BATISTA

ENTRE SILÊNCIOS E GRITOS:
UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE A INVISIBILIDADE NA ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho como exigência para a obtenção do título de
graduação de Licenciatura em Arte-Teatro.

Orientadora: Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela

Co-orientadora: Prof. Me. Clara Gouvêa do Prado

SÃO PAULO

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

B333e Batista, Clara Maria Auricchio, 1998-
Entre silêncios e gritos : uma autoetnografia sobre a invisibilidade na escola / Clara Maria Auricchio Batista. – São Paulo, 2025.
71 f. : il. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela.

Coorientadora: Me. Clara Gouvêa do Prado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Escolas. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação pré-escolar. 4. Assistentes de professores. 5. Crianças. 6. Ambiente escolar. I. Vilela, Lilian Freitas. II. Prado, Clara Gouvêa do, 1983-. III. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. IV. Título.

CDD 372.21

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

CLARA MARIA AURICCHIO BATISTA

ENTRE SILÊNCIOS E GRITOS:
UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE A INVISIBILIDADE NA ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho como exigência para a obtenção do título de
graduação de Licenciatura em Arte-Teatro.

Orientadora: Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela
Co-orientadora: Profa. Me. Clara Gouvêa do Prado

Aprovada em: 13/11/2025

BANCA AVALIADORA

Orientadora: Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela (UNESP)

Co-orientadora: Profa. Me. Clara Gouvêa do Prado (UNESP)

Prof. Dr. Pedro Haddad Martins (UNESP)

SÃO PAULO
2025

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais, Uiara e Ednilson Batista, por terem ajudado-me durante todo o processo para concluir esta monografia. Obrigada por estarem apoiando-me sempre.

Quero agradecer as minhas amigas, principalmente Isabela Rosa e Fernanda Bittencourt, por terem incentivado-me durante todo o curso, em especial à Rosa, por ter sido uma ótima companhia durante esses cinco anos.

Quero agradecer a minha orientadora, Lilian Vilela, por todo acolhimento durante este final de ciclo. À Clarinha Gouvêa que segurou minha mão em momentos dolorosos e incentivou-me a expressar-me. Você foi uma luz magnífica que não esquecerei jamais.

Agradeço, também, a minha irmã, a minha tia e a minha avó Cida, minhas maiores torcedoras.

Aos professores que tive o prazer de conhecer e trabalhar, em especial, Janaina Lourenço e Renata Naves, que me ensinaram com muita paciência e amor, a ser educadora.

Aos meus alunos que me fazem uma pessoa melhor todos os dias.

Por fim, gostaria de dedicar este trabalho ao amor da minha vida, vovó Hilda. Tudo o que faço tem um pedaço de você. Obrigada por apoiar meus sonhos e incentivar-me sempre a ir atrás do que desejo. Queria contar-lhe pessoalmente que finalizei o TCC, porém, isso não é mais possível, então eternizarei aqui:

“Vó, eu acabei!”

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso propõe uma reflexão autoetnográfica sobre o cotidiano de uma auxiliar de ensino na Educação Infantil, tomando como ponto de partida as experiências vividas pela autora em seu ambiente de trabalho. O texto, busca dar visibilidade às vozes muitas vezes silenciadas no contexto escolar — tanto das auxiliares quanto das crianças —, revelando as opressões, afetos e resistências que atravessam o espaço da escola. Inspirado em pensadores e fundamentos de autores como: Foucault (1987), Steiner (2003), Boal (1991) e Piaget (1971), o trabalho apresenta uma narrativa sensível que une arte e educação, teoria e experiência, questionando as estruturas que moldam o ensino e o cuidado na primeira infância. A partir da autoetnografia, a autora transforma o olhar cotidiano em cena e, por meio da escrita, em ato político e poético de escuta e existência.

Palavras-chave: autoetnografia; educação infantil; protagonismo infantil; auxiliar de ensino.

ABSTRACT

This undergraduate thesis presents an autoethnographic reflection on the daily life of a teaching assistant in Early Childhood Education, based on the author's own professional experiences. The work seeks to give visibility to the often-silenced voices within the school context — both of assistants and of children — unveiling the oppressions, affections, and forms of resistance that permeate educational spaces. Inspired by Foucault (1987), Steiner (2003), Boal (1991) e Piaget (1971), the research combines art and education, theory and lived experience, to question the structures that define teaching and care in early childhood. Through autoethnography, the author transforms everyday observation into a scene — and through writing, into a poetic and political act of listening and existence.

Keywords: autoethnography; early child education; child protagonism; teaching assistant.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho feito pela aluna e dado de presente para a “teacher” Clara	14
Figura 2: Desenho feito por Aluno de seus colegas, após passeio	22
Figura 3: Lugar favorito da Aluna H na escola.	32
Figura 4 Desenho Livre Feito Por Aluna Durante Proposta 01.....	41
Figura 5 Atividade Com Números Feita Por Aluna Durante Proposta 02.....	41
Figura 6: Desenho Livre Feito Por Aluna Durante Proposta 03.....	41
Figura 7: Atividade Com Números Feita Por Aluna Durante Proposta 04	41
Figura 8: Desenho Feito Por Aluna Durante Proposta 05	41
Figura 9: Desenho Feito Por Aluno Durante Proposta 06	41
Figura 10: Alunos observando as Pinturas da Pinacoteca.	49
Figura 11: Fotos do grupo 01	55
Figura 12: Fotos do grupo 02	56
Figura 13: Treasures in the park - bingo.	57
Figura 14: Fotos do grupo com o bingo e apreciando a vista	59
Figura 15: Galeria de desenhos de alunos feitos após o passeio:.....	62
Figura 16: Foto das crianças aconchegadas no colo da Teacher.....	68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. MANIFESTO	12
3. PERSONAGEM: AUXILIAR DE ENSINO.....	14
4. CORO: CRIANÇAS	22
5. ESPAÇO CÊNICO: ESCOLA.....	32
6. IDA AO BANHEIRO.....	42
7. CONFLITO DRAMÁTICO: PASSEIOS.....	46
7.1. PASSEIOS MUITO RÁPIDOS.	47
7.2. PASSEIOS INAPROPRIADOS PARA CRIANÇAS.....	48
7.3. RELATO 01.....	51
7.4. PROPOSTA E RELATO 02	56
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

Tempos turbulentos são esses de encerramento de ciclos. Se bem que no meu caso, a turbulência já se deu no começo. Durante esses 5 anos de graduação no Instituto de Artes da UNESP - Campus São Paulo, muitos sentimentos estavam envolvidos, muita raiva, decepção e alegria. E os carreguei até o final como está descrito nas páginas que se seguem. Foi difícil escolher um tema que me adequasse, ao mesmo tempo em que havia áreas de interesses, existiam muitos pesos em minhas costas.

Já no final do ano, quando fazemos a inscrição para desenvolver o trabalho de conclusão de curso, é pedido um breve resumo do que será sua monografia. Abaixo segue um breve resumo:

“Estudo sobre planejamento para saídas pedagógicas dedicadas a crianças da primeira infância. Pesquisar propostas e locais apropriados para saídas pedagógicas dedicadas a crianças da primeira infância, tais como: museus, parques e espetáculos. É importante que tais visitas sejam planejadas levando-se em consideração a cognição e habilidades comuns para a faixa etária entre 3 e 6 anos para que possam aproveitar a programação e com isso unir aprendizagem e entretenimento”.

Saídas pedagógicas, no final do ano de 2024, eram as minhas faíscas. Como trabalho em escola, mais especificamente com o ensino infantil, eram e ainda são uma parte muito grande do trabalho da escola. E a cada passeio eu conseguia voltar mais frustrada. Eu não conseguia entender como um estudo do meio poderia ser tão... ruim? E até a metade daquele ano, havia perguntas na minha cabeça e desejos de pesquisar o porquê de tantas falhas nesse quesito.

Até que em uma reunião com as minhas orientadoras, eu me pus a chorar. Estava extremamente exausta, acabava de ter voltado de um passeio pedagógico, completamente caótico, por motivos que serão discutidos e comentados ao longo desta monografia. Havia muito choro guardado dentro de mim, principalmente em relação ao meu trabalho, sendo mais específica, com as crianças com quem me envolvo. Existia uma afirmação que pautava em minha cabeça, que era barulhenta e angustiante. Em algum momento as palavras têm que sair, certo?

“AS CRIANÇAS NÃO MERECEM ISSO, EU NÃO MEREÇO ISSO”

Minha mente ficou em silêncio após ter me expressado. As crianças não merecem isso? Não! Elas merecem uma programação bem planejada, acolhimento, cuidado e aprendizado. E foi aí que se encaixou, igual última peça de quebra cabeça, aquela que só faltava para mostrar a obra completa. A insatisfação que carregava comigo mascarava-se nas frustrações sobre os passeios pedagógicos, mas se enraizaram, sobretudo, nas desvalorizações do profissional que é a/o Auxiliar de Ensino (profissão em que atuo), das crianças e do lugar onde convivemos.

Foi assim que mudei, ou melhor, defini meu campo de visão para fazer meu trabalho de conclusão de curso.

Como a pesquisa é baseada em minhas próprias vivências, eu e minhas orientadoras Lilian Vilela e Clara Gouvêa, dedicamo-nos a procurar metodologias que contemplem mais o meu ponto de vista. Chegamos então na “autoetnografia”¹, uma abordagem metodológica que pode ser usada na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Santos, 2017).

A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural. Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa” (Santos, 2017, p. 5)

Nesse método, o/a pesquisador(ora) pode mudar nomes de pessoas ou lugares de suas experiências para preservar eticamente os lugares envolvidos na pesquisa, podendo demonstrar e ilustrar de diversas formas através de seu texto (estético e evocativo) para relatar suas vivências.

Entretanto, minhas próprias experiências e lembranças são falhas e possuem apenas o meu ponto de vista, então, trouxe para o texto referências bibliográficas que conversam com os temas e assuntos da pesquisa para enriquecê-lo e oferecer consistência acadêmica.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, considerando a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, foram adotados cuidados éticos quanto ao uso de imagens no presente trabalho.

¹ “Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”)(Silva 2017)

Todas as imagens que envolvem a participação de crianças foram tratadas de modo a impedir sua identificação, por meio de recursos que ocultam os rostos e demais elementos que possibilitem o reconhecimento dos sujeitos. Dessa forma, assegura-se a proteção dos dados pessoais e a preservação da identidade dos participantes, em conformidade com a legislação vigente

Há também conversas com os demais participantes do relato que trazem outras perspectivas. Este trabalho contém, de certa maneira, uma estrutura poética que se assemelha a uma peça dramática, com personagens, conflitos, coro e local. Nele serão encontradas algumas rubricas, ou seja, apresenta indicações cênicas descrevendo ações, movimentos, expressões e emoções dos personagens, além de detalhes sobre o cenário e a atmosfera da cena.

Após a introdução, há um manifesto, o monólogo inicial da peça sobre minha relação com a arte-educação, feita no início da graduação. Essa obra, o TCC, foi moldada durante meses, no único propósito de ser válvula de escape aos meus sentimentos internos.

No primeiro capítulo, abordaremos a personagem principal da minha (peça), aliás, do meu TCC (o seu protagonismo dá-se pelo egoísmo e vivência que a autora tem com ele), a auxiliar(es), personagens principais baseadas em meu cotidiano trabalhista. Neste capítulo, descrever minhas funções, condições e dedicação de trabalho, comparando o trabalho oferecido a uma auxiliar e suas reais responsabilidades.

No segundo capítulo, temos como foco, o grupo do coro, as crianças (personagens indispensáveis para realizar-se a dramaturgia) na qual as mesmas, de meu ponto de vista, apresentam-se como seres complexos e questionadores com uma visão clara sobre seus próprios desejos e vontades.

No terceiro capítulo é descrito o lugar da nossa dramatização, a escola, com apontamentos sobre a opressão exercida por ela. Em seguida, com base nas minhas vivências dentro da sala de aula, tanto como aluna quanto professora, inspiraram-me a criar um conto sobre a perspectiva da criança que estando em uma aula onde o conteúdo e o local não conseguem atrair-la, tudo o que ela deseja é estar em outro lugar.

O quarto e último capítulo, traz a clarividência dos conflitos vivenciados na peça, sendo exemplificados por saídas pedagógicas, a faísca que iniciou o ímpeto

dessa monografia. Finalizando, temos uma breve conclusão de tudo que esse trabalho me ajudou a expulsar, catarticamente, de meu sistema. Aproveite a leitura.

2 MANIFESTO

(rubrica): com as cortinas ainda fechadas, entra pelo lado direito a (o) Auxiliar de Ensino - possui algumas características abrangentes e um coração ritmado. Pode ser interpretada por qualquer pessoa. A mesma não possui gênero. Usa uma blusa com manchas de tintas coloridas e uma calça que já perdeu sua cor. Seu rosto tem uma aparência cansada.

Auxiliar: Monólogo (CMAB)

O que me atravessa é profundo e denso. Doloroso, às vezes. A pressão é tão grande que na maioria das vezes chega a perfurar a pulsação. O alimento já não é o suficiente para tapar os buracos, a fome já é parte dos sentidos, rotineiro. Já não alimenta mais, não é o suficiente.

Eu cresci ali, eu vi tudo ali. A magia de ver o monstro transformar-se em príncipe e a fada em bruxinha. Já não é mais a mesma coisa.

Quando decidi mudar eu queria ser, mas ser grande, algo memorável e único, bem egocêntrico e infantil, achando que conseguiria ser o tal “era uma vez” dos contos de fada.

Mas nada eu consigo fazer... porque eu tenho fome.

A desilusão apresentada no palco, fez-me querer retroceder sobre o desejo profundo e sincero, aquele desejo de ser. Tudo mormaço. A neblina cega e deixa tudo melancólico e chato. Meu corpo já não mexe mais. Ele é duro, gesso da própria forma. Eu já não sei mais o que fazer, pois o impulso já não é algo natural, orgânico.

A tentação fica parada, estática, olhos vidrados no chão para não reconhecer as imagens sombrias que a olham. Dançar com olhos baixos é desconfortável, porém seguro. O ritmo do coração já não é pautado, as batidas são descompensadas e a respiração é falha, o que causa a paralisação e a dissociação com o próprio corpo.

A vontade de ensinar e ajudar, de sentir-me mais próxima das pessoas, estava sempre aqui ao meu lado, abraçada à negação e ao medo de ir além. Gostaria de viver para ensinar, não de ensinar para viver; procurar sorrir e descobrir para descansar. A vontade de misturar o que me ama de verdade: A ARTE-EDUCAÇÃO.

Essa que me fez querer correr descalça no chão de concreto, atrás da borboleta azul. Que desenhou sobre o sol com giz de cera e fez as nuvens ficarem carregadas de tons de rosa, amarelo e verde. Aquela que te faz sonhar e te ajudar a descobrir que o “desejo de ser” é possível e palpável.

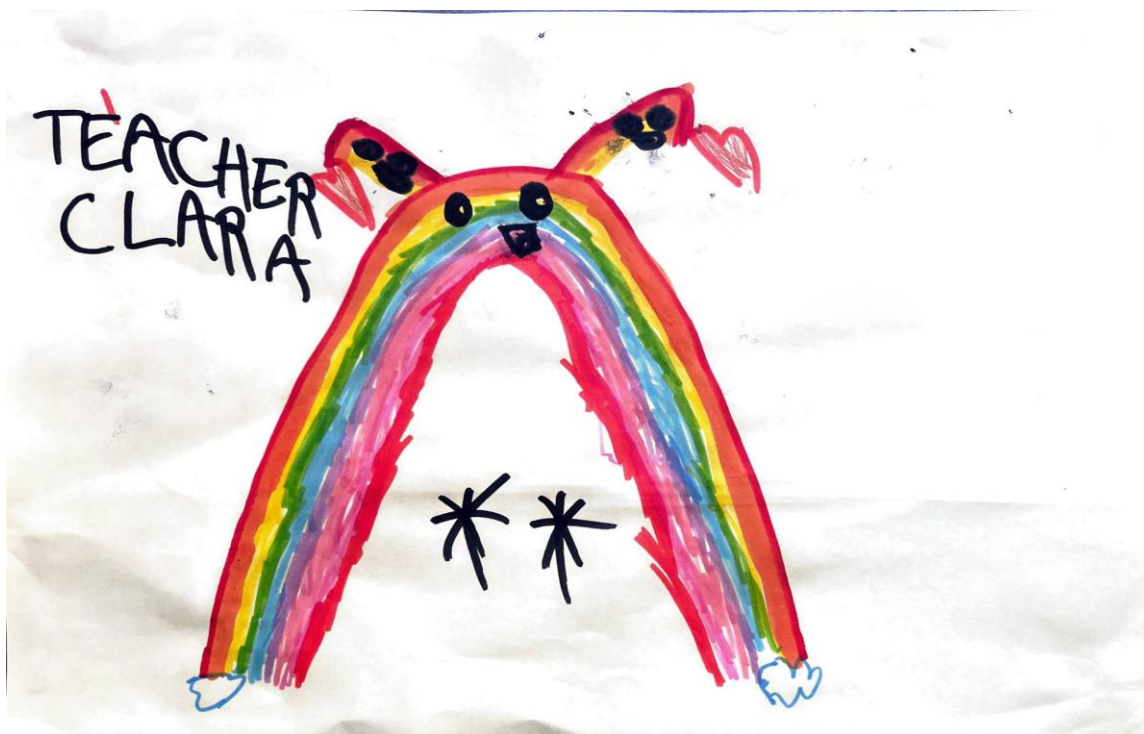
É uma das únicas que consegue fazer o “*Cule*”² livrar-se do comerciante de forma unânime e honesta. O que faz a regra deixar de ser exceção.

Talvez, se eu começasse a abrir-me mais para o mundo e deixar de lado minha “ignávia” (neologismo), eu conseguiria “ser”. Mas eu quero... eu preciso realmente ser? Não sei, sei que a fome ainda me assombra.

² Personagem da peça “A Exceção e a Regra”, de Bertolt Brecht.

3 PERSONAGEM: AUXILIAR DE ENSINO

Figura 1: Desenho feito pela aluna e dado de presente para a “teacher” Clara



Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

(Rubrica) As cortinas abrem-se. O palco é simples, contém uma mesa e uma cadeira de madeira do lado esquerdo, com algumas caixas de brinquedos aos seus pés. Após a abertura da cortina a auxiliar deve se posicionar do lado direito do palco, sempre virada para frente. Ao fundo, um grupo vai caminhando, as luzes do fundo do palco não se acendem, porém nota-se movimentação.

Há três anos, tornei-me professora de educação infantil, dedicada a crianças entre 4 e 6 anos, em uma escola muito prestigiada e *bastante cara*. Para ser mais honesta, eu sou uma Auxiliar de Educação, *nome descrito em meu crachá*. Tenho contato direto com as crianças e ajudo o professor de sala em diversas tarefas. É isso que sou. Passo a maior parte do meu tempo com elas, talvez mais do que qualquer outra pessoa, até mesmo do/a professor/a.

A rotina de uma escola bilíngue exige mais do que uma de escola tradicional. Os objetivos traçados pela direção são maiores. Por exemplo, seguimos o currículo “*Cambridge as a first language*”, o que significa que os livros didáticos (sim, eles têm livros didáticos) são os mesmos do que um nativo da língua inglesa. Consequentemente, as matérias ou conteúdos não são aqueles que, normalmente, vivenciamos aqui no Brasil.

Estou presente nas aulas de artes, português, ciências, educação física e muitas outras tarefas. Eu diria que sou uma coringa, não o palhaço, mas, sim, aquele que foi criado por Augusto Boal no Teatro de Arena, um alguém multifacetado. O "Coringa", de Augusto Boal, é uma figura central no Teatro do Oprimido, inspirada na carta de um baralho que assume diferentes funções no processo teatral, como líder, árbitro e facilitador (Boal, 1991).

Para esclarecer, darei uma situação que ocorre no meu dia a dia: quando estamos fazendo exercícios propostos em classes, eu devo ser a pessoa passando de criança em criança para oferecer ajuda. Nessa situação, acredito estar realizando o papel de mediadora da aprendizagem, observando de perto as dificuldades e conquistas de cada criança e garantindo que todas tenham condições de acompanhar a atividade. Se durante o exercício ocorrer algum imprevisto, como o anel de alguém que cai ou alguma brincadeira que acontece entre os colegas, eu, possivelmente, serei a pessoa para apaziguar a situação, transformando meu papel de mediadora de aprendizagem para ser mediadora de conflitos, acolhendo alunas e alunos, buscando garantir o bem-estar e a segurança da turma.

Há uma linha tênue entre o professor e o auxiliar de ensino no que tange a algumas responsabilidades. Formalmente, nós, assistentes, estaríamos na sala de aula para facilitar as tarefas, fornecer auxílio a determinado profissional, designado para realizar trabalhos de maior importância. Durante as aulas de Língua Portuguesa, ficamos eu e a respectiva professora na sala de aula. Tenho a incumbência de ajudar com as leituras ou sondagens. Já na aula de Artes, permaneço com o professor especialista e, geralmente, tenho que ajudar colocando etiquetas ou separando materiais. Sem nunca esquecer que, em todas as aulas, além dessas funções que me são atribuídas, tenho minha principal responsabilidade que é a de cuidar dos alunos.

Quando acompanhamos crianças que ainda não têm total autonomia, precisamos ter muitos cuidados. Para elucidar essa questão: enquanto elas brincam, tenho a responsabilidade de intermediar situações que as coloquem em risco, como no caso de brincadeiras em que correm ou pulem e, portanto, podem vir a se machucarem ou ainda em questões de sociabilidade em que, às vezes, seus interesses venham a contraporem-se.

A responsabilidade, dá-se também, em situações como as que precisam de acolhimento, orientação e proteção. Cuidados que vão além do brincar e a ida ao

banheiro, também de os acompanhar na hora do *snack*³, providenciando os lanches. Eu incentivo-as a comerem de maneira mais saudável ou realizo as substituições de comidas. Em momentos assim, é quando você ajuda uma criança a limpar-se, a esperar sua vez, a dividir o lanche, a sentir-se confortável.

O cuidar manifesta-se também em pequenos gestos e percepções cotidianas. Ele está presente quando presto atenção aos sinais das crianças, quando percebo que uma delas não está bem, mostra-se cansada diante da rotina ou frustrada com uma atividade. Esse olhar atento permite acolher o que a criança sente e ajustar o ritmo, a proposta ou, simplesmente, oferecer presença e escuta. Cuidar, nesse sentido, não é apenas atender às necessidades físicas, mas reconhecer o emocional e o subjetivo de cada criança. É estar disponível para enxergar o que, muitas vezes, não é dito em palavras, mas aparece nos olhares, nas expressões e nas pequenas atitudes. Assim, o cuidado se amplia; ele não está apenas na relação entre adulto e criança, mas também na forma como ajudo o grupo a construir relações mais empáticas e solidárias.

O único momento que eu não fico presente no cotidiano escolar das crianças, é quando estou no horário de almoço. Eu respondo pelos alunos em todos os momentos, mas isso não é formalmente reconhecido. Na prática, quem está ali garantindo a segurança e o bem-estar deles sou eu, durante o período de convivência que temos uns com os outros. A ligação entre um auxiliar de ensino e um aluno é constante e direta, raramente, há intermediários. Portanto, a cada momento, estou em sua rotina e eles na minha.

No trabalho de tese de Oliveira (2022), o mesmo afirma que a relação entre o cuidar e o educar é interligada, sendo o cuidado uma dimensão essencial do educar.

Para viver um processo de criação artística é importante que exista envolvimento com o universo simbólico que se apresenta na relação com as crianças em seus contextos sociais, culturais, políticos, tendo em mira as experiências das crianças, na infância, como um momento de vida criador de mundo e a dos/as educadores/as artistas como mediadores/as que compartilham, colaboram, com as experiências. (Oliveira, 2022, p. 25)

Quando somos contratados, um dos combinados que a instituição *comenta*, é que auxiliares não ficam sozinhos em sala de aula com alunos, que nós sempre seremos acompanhados, pois como não temos tanta “experiência” assim, essa responsabilidade não seria nossa. Entretanto, uma situação que ocorre com

³ Hora do lanche.

frequência é ficarmos responsáveis, sozinhos, em uma sala com crianças. Seja para cobrirmos o professor de sala, em momentos de reunião, ou no caso da falta de *staff*. Nesse caso, vejo-me numa situação parecida com a figura do coringa de Augusto Boal que entra em ação novamente. A proposta de Boal oferece à encenação, a possibilidade de diversos atores assumirem um mesmo personagem ou alternarem-se entre diversos papéis. Portanto, o Coringa é a figura que media, observa, conduz e participa, sem fixar-se, completamente, em um só lugar. Ele está entre o palco e a plateia. (Boal, 1991)

Nunca, vou esquecer de um acontecimento. Era, ainda, meu primeiro ano como auxiliar de ensino, a professora de sala tinha uma reunião com alguns pais e coordenadora, eu ficaria sozinha por algum tempo com as crianças. Eu devo ter ficado nessa situação por uns 40 minutos e todas as situações complicadas que poderiam ocorrer na sala de aula, ocorreram neste período. Era criança batendo em outra criança, pequenos machucados e outros chorando, eram crianças entre seus 4 e 5 anos. Eu, apenas, uma. Não conseguia focar em mais de um problema ou criança de cada vez. Eram dezoito pessoas necessitando de ajuda. Nesse dia, saí do trabalho, emocionalmente desgastada, não entendia como não conseguia lidar com aqueles alunos ao mesmo tempo, sendo que era essa minha função. Eu estava de coringa, nesse momento, transitando entre muitos papéis: cuidadora, mediadora, acolhedora, protetora e organizadora.

Entretanto, no cotidiano, as expectativas da escola sobre uma auxiliar de classe, começaram a superar os acordos realizados no início da contratação, o que gera, como resultado, uma fronteira sutil e mal delimitada entre as funções de professor e auxiliar de ensino. As responsabilidades dos auxiliares de ensino ampliam-se devido a uma equipe de professores pequena, redundando numa sobrecarga de trabalho. É como se confiassem no auxiliar, quando convém, mas sem lhe conceder o reconhecimento equivalente.

A Educação Infantil é vista como um alicerce fundamental para toda a vida da criança, porém, ainda assim, há quem subestime a “escolinha” e suas vivências. Os documentos oficiais do Ministério da Educação, datados entre 1996 LDB - Lei de Diretrizes e Bases e 1998 RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, já previam que não existe um cuidado que não seja essencialmente educativo.

Neste contexto, é importante evidenciar que o cuidado é uma constante nas escolas, passando por questões de acolhimento, afeto, proteção, segurança, alimentação, higiene, limpeza, atenção às questões ligadas à saúde e percepção para as questões gerais e essenciais da criança em sua fase de desenvolvimento. O ato de cuidar configura-se como parte integrante e essencial da educação. E quem mais ativamente realiza esse cuidado, em geral, são as auxiliares de ensino, pois ao considerarem contratar profissionais para atuarem diretamente com crianças, sem a exigência mínima prevista na LDB (1996), revela a importância que eles reportam para a profissionalização da docência e, propriamente, a importância que dão para a Educação Infantil (Pinheiro, 2017).

A dependência dos atos educativos e de cuidado na educação de crianças acontece por conta das necessidades específicas desse público, por isso existe o trabalho da auxiliar até o término do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, podemos observar que não há uma separação entre os atos de cuidar e de educar no desenvolvimento do trabalho com crianças das faixas etárias até os 10 anos de idade. O profissional que cuida educa também e o que educa, também, deve cuidar, pois todas as práticas devem contemplar os dois aspectos e ambos podem interferir diretamente no desenvolvimento.

Quando analisadas essas circunstâncias percebemos que existe uma separação que redundava em um tipo de hierarquia: ao professor cabe o pedagógico e ao auxiliar, o cuidado. O cuidar exige habilidade pedagógica e sensibilidade e não é algo menor. Auxiliares não recebem a mesma valorização, nem o mesmo investimento em formação, trabalhando cargas horárias maiores e uma menor remuneração.

As auxiliares, berçaristas ou atendentes de maternais são fundamentais na escola; essas profissionais mantêm um contato muito direto com as crianças pequenas, na busca pela garantia do atendimento educacional de qualidade.

Não é raro que “as meninas” da Educação Infantil, ou as “tias” mencionadas por Paulo Freire, sejam vistas por seus pares – que atuam em outros segmentos –, pela gestão, pelos responsáveis e pela sociedade em geral, como sujeitos que desempenham funções menores, inferiores, que teoricamente não necessitam de formação específica, como por exemplo, dar banho, trocar fralda e brincar. Não é à toa que as discussões expostas anteriormente sobre o binômio educar cuidar estejam sempre presentes e culminem na profissionalidade desse docente. Esses pontos refletem na concepção de identidade e valorização desses profissionais que, muitas vezes, acabam reforçando esse tipo de comportamento em suas ações no cotidiano da escola e nos discursos que proferem sobre a sua realidade. (Pinheiro, 2017, p. 4 e 5).

A diferença de tratamento entre professores e auxiliares de ensino é algo sutil, porém perceptível, tanto pelos pais quanto pelos trabalhadores da escola. A importância dada a um auxiliar é muito menor que a exercida. Não é incomum que pais ou responsáveis pelas crianças tratem-nos como algo pequeno ou insignificante, ignorando muitas vezes nossa presença e, conseqüentemente, nosso trabalho.

A projeção dessa atitude pode ser vista também por alunos. Já perdi as contas de quantas vezes fui invalidada por meus próprios alunos por não ter o título de *professora*. No começo desse ano, quando tive o encontro inicial com a minha sala, um de meus ex-alunos iria continuar comigo por mais um ano. Lembro-me de cumprimentá-lo e dizer que estava feliz em ser sua professora novamente; a resposta dele foi chocante, pois eu não imaginava um vocabulário desses em uma criança de cinco anos.

“Você não é nossa professora, a nossa professora é a...”

A forma como configura-se este trabalho, suscita a impressão de que a tarefa executada por auxiliares de ensino não é compreendida de maneira educacional pelas famílias e nem por outros segmentos da instituição como uma prática integral de cuidado e educação, mas como uma ocupação de pouco prestígio, relacionada “apenas” com o ato de “cuidar”. A maior parte dos pais, por exemplo, procura apenas a professora para saber informações acerca de seus filhos e filhas. E mesmo que me disponibilizasse a atendê-los, o assunto que tratariam, só poderia ser resolvido com a professora.

Outra exemplificação: no playground fico com a minha turma sozinha e, quase sempre, é momento de euforia à flor da pele e como em qualquer brincadeira, às vezes, acontece alguma confusão ou alguém se machuca. Mesmo se eu estiver no local quando um incidente ocorrer, eu sinto minha opinião invalidada por conta de meu cargo, ainda que seja necessário que a professora pergunte a mim para justificar às famílias sobre o ocorrido. São inúmeras as situações em que somente a figura da professora ou do professor são capazes de legitimar algumas decisões relacionadas às crianças e ao andamento da rotina diária da turma. No horário da entrada é onde mais acontecem:

Parente: “Teacher Clara, poderia chamar a professora?”

Teacher Clara: “Claro, mas gostaria de saber se posso te ajudar em alguma coisa também.”

(Chamo então a professora titular)

Parente: “Queria saber como o Bentinho machucou-se.”

(A professora titular volta-se para mim e pergunta:)

Professora titular: “Clara, como ele machucou-se?”

Teacher Clara: “Ele tropeçou correndo sozinho, caiu e ralou o joelho.”

Parente: “Ótimo. Obrigada, professora.”

As Auxiliares não participam ativamente dos planejamentos para a rotina dos agrupamentos infantis, ou seja, quando estamos estudando ciências, por exemplo, não há uma conversa entre professor, auxiliar e coordenação sobre os temas que serão debatidos em sala de aula, não há uma troca de ideias de como, coletivamente, poderíamos colaborar para que os ensinamentos sejam passados, pois nos encontros para a elaboração dos planos, somente as professoras e professores são convocados a comparecer.

Essas reuniões acontecem em horários em que as crianças realizam brincadeiras livres, quando a professora pode ausentar-se mais “tranquilamente”. Essa exclusão dos auxiliares de ensino do planejamento, reforça a visão de que não são parte da equipe pedagógica. Entretanto, há vários eventos de formações pedagógicas em muitas escolas, dedicados a auxiliares de ensino. Durante um período, as minhas formações aconteciam nessa mesma escola às segundas-feiras à noite e nelas abordamos alguns temas como *workshop* de artes, pintura com materiais naturais, técnicas de *mindfulness* e, em algumas ocasiões, conversamos sobre nosso planejamento; no entanto, este último, não parecia ter a mesma importância ou cuidado.

Entretanto, durante as férias, no decorrer do curso do *winter break*, as auxiliares podem representar o papel de professora. A escola usa como argumento que essa é uma ótima maneira de colocar auxiliares de ensino em uma posição de maior incumbência e destaque... além disso, nesse estabelecimento, auxiliares de ensino não são registrados como trabalhadores pedagógicos ou professores, apesar das funções que realizam. Ao invés disso, são contratados como integrantes do setor administrativo. O tipo de contratação varia entre as escolas, algumas contratam como empregado administrativo e outras como funcionários do setor pedagógico/educacional. Resumidamente, temos trinta dias de férias (fracionados em dois períodos, sendo dez dias em julho e 20 entre dezembro e janeiro, sem

possibilidade de escolha). Desse modo, não temos direito ao recesso escolar de fim de ano.

Ao longo do tempo que trabalho na escola, foi implementado gradualmente, o fim da hora extra, transformando-se em banco de horas, o tempo trabalhado acima do horário regular. Ocorreu também, a extinção da emenda de feriado; aliás o que se dá é que temos a emenda, porém será descontada de nosso banco de horas e caso no final do ano, a auxiliar de ensino estiver com saldo negativo na carga horária, “sentimos muito...” Enfim, estamos passando por mudanças por todos os setores (não melhorias, como dizem os ventos).

Estamos em uma situação de *Catch-22* ou como chamamos aqui no Brasil, uma “sinuca de bico”. *Catch-22* é um livro de Joseph Heller em que o personagem principal pede para ser dispensado do serviço militar que está sendo encarregado. Na obra, há uma regra que afirma que um piloto considerado louco, não precisa voar em missões perigosas e para ser liberado dessa atribuição, um piloto deve pedir para ser avaliado por um médico. A solicitação para ser avaliado é, por si só, um sinal de sanidade. Um homem não pediria para ser avaliado, a menos que estivesse preocupado com a sua própria segurança, o que seria o processo de uma mente racional. Como resultado, nenhum piloto pode ser verdadeiramente considerado louco sob esta lógica e, por conseguinte, ninguém pode ser dispensado de voar em missões perigosas.

O *Catch-22* das Auxiliares de Educação seria: as auxiliares não recebem investimento em formação pedagógica, porque não são consideradas professoras. Mas não são consideradas professoras justamente, porque não possuem essa formação. Esse ciclo evidencia o ‘não lugar’. As auxiliares de ensino permanecem na fronteira entre o cuidar e o educar, sem o devido reconhecimento institucional. Se estivéssemos inseridas nos planejamentos, poderíamos colaborar ainda mais com as práticas pedagógicas, conseguindo sair, assim, desse ciclo vicioso.

4 CORO: CRIANÇAS

Figura 2: Desenho feito por Aluno de seus colegas, após passeio



Fonte: Elaborado por aluno, 2025.

A memória não está relacionada ao registro histórico, mas ao sujeito que, por meio dela, resgata os fantasmas das ordenações temporais e espaciais vividas anteriormente, para que os coros sejam dançados mais uma vez (Gadelha, 2011).

(rubrica) - O coro é um personagem coletivo composto por um conjunto de atores que cantam e declamam as ações dramáticas acontecidas em cena, utilizado no teatro grego. As funções do coro são exprimir opiniões, levantar questões sociais e criticar valores morais. Neste texto é representado pelas crianças, que usam uma bata longa quase translúcida, nas cores vermelha, amarela e azul. Sua aparência é angelical e seu rosto não mostra muita expressão, entretanto os olhos estão sempre arregalados. Emitem sons de gritos coesos, dicções diferentes, mas não possui falas. Desde o abrir da cortina, estão ao fundo do palco, permanecendo ali durante o espetáculo.

As crianças, pelos últimos três anos, têm representado um grande papel no contexto da minha vida, não só por ser um grande número de pessoas e seu alto burburinho como também por seus ensinamentos, cuja importância é considerada menor em nosso contexto social. Esse coro, por conta de sua pouca vivência, é

deixado à margem e, em geral, é considerado um ser inferior. Aristóteles, por exemplo, exclui da cidadania as crianças, sendo elas consideradas "cidadãos imperfeitos".

É mais ou menos o mesmo que acontece com as crianças que ainda não têm idade para serem inscritas na função cívica(...) não podemos dizer simplesmente que eles são cidadãos; não são senão supranumerários; uns são cidadãos em esperança por causa de sua imperfeição, outros são cidadãos rejeitados por causa de sua decrepitude (Aristóteles, 1999, p. 21).

Segundo Aristóteles, as crianças ainda não são completamente desenvolvidas e, portanto, suas qualidades não podem ser consideradas apenas em relação a elas mesmas e sim, a um adulto inteiramente desenvolvido, ou seja, a pessoa que tem autoridade sobre ela. Esse pensamento em relação à criança, ainda perdura nos dias de hoje. Esse grupo, pela pouca experiência vivida, não é considerado “formado”. A criança só se torna “gente” aos olhos da sociedade quando possui alguma função útil ao Estado, como: reprodutora, produtora e consumidora.

Entretanto, a infância é o momento da vida de importante formação da singularidade das pessoas, um processo desafiador tanto para a criança como para os responsáveis inseridos nesse contexto, pois há descobertas por parte dos pequenos. No entanto, existe a lógica da própria criança, a sua expressão genuína que ocorre de uma maneira distinta da suposta racionalidade. Na infância, o ser está no mundo de corpo inteiro a partir dos seus modos de ser e estar e através de suas brincadeiras, relações, gestos, afetos...

No trabalho de Oliveira, *Brincar, Imaginar, Criar* (2022), o autor destaca que a “ação educativa, pela qual as crianças coletivamente e cada criança em sua singularidade nos guiam, chega acompanhada de sua corporeidade plenamente imaginante, íntegra em suas expressividades e seus modos de ser e estar”, defendendo que o educador deve reconhecer e valorizar essa integralidade, proporcionando um ambiente que respeite e potencialize as expressões e experiências das crianças.

Ano passado, tive a chance de acompanhar uma sala que já havia dado aula. Conheci esses alunos bem pequenos com seus quatro anos e os vi saindo da educação infantil com seus 6 anos (o que parece ser muito pouco tempo, porém nessa idade, acontece um grande avanço de conhecimento em suas vidas). Em uma tarde, a professora da sala fazia outras tarefas e me pediu para ficar responsável pela classe, enquanto terminava seus afazeres. Como já estava bem acostumada com aquelas crianças, concordei e fiquei na sala colorindo e brincando com eles.

Até que, de longe, escutei algumas vozes mais altas. As crianças, por si, já falam alto, porém o que me chamou a atenção foi o tom de voz que ressoava pela sala; era um tom de indignação e confiança. A curiosidade despertou em mim e aproximei-me das carteiras onde a agitação estava. Enquanto a sala explorava os materiais disponíveis, dois meninos conversavam, uma conversa articulada e calorosa. Na mão, havia massinha como se o mundo fosse moldando-se entre seus dedos. Sentei-me ao lado deles, pois como responsável, não sabia como seria o desenrolar da conversa, se seriam apenas dois amigos entusiasmados, conversando, ou se de lá sairia uma briga. No calor do momento, Hugo (nome fictício) virou-se para mim e perguntou:

Hugo: "O que você acha, teacher Clara?"

No início, confesso que fiquei confusa. "O que eu acho do quê?", perguntei-me em silêncio, sem compreender, exatamente, o rumo daquela conversa. Foi então que Matheus (nome fictício) voltou-se para mim e reforçou a pergunta:

Matheus: "Isso, teacher Clara, o que você acha?"

Expliquei que não havia entendido a pergunta, e Matheus, prontamente, esclareceu:

Matheus: "De onde vieram as pessoas? Por que eu acho que elas são a evolução dos macacos. Eles evoluíram e viraram gente."

Minha mente ainda tentava processar o que estava sendo dito, quando Hugo rapidamente interrompeu:

Hugo: "Não! Nós não viemos dos macacos. Nós fomos feitos por Jesus."

Aquilo que já estava difícil de compreender, ficou ainda mais nebuloso. Como eu poderia me inserir naquela conversa, sem influenciar suas percepções? Antes que eu pudesse intervir, Matheus rebateu:

Matheus: "Não, Hugo, nós não fomos criados por Jesus..." *(Hugo interrompe-o mais uma vez)*

Hugo: "Fomos, sim! Ele que criou a gente!"

Matheus: "Se foi ele que criou a gente, então... quem criou Jesus?"

Hugo olhou para Matheus e respondeu, com honestidade e simplicidade:

Hugo: "Não sei."

Aquilo iluminou minha mente como luzes de Natal; os dois meninos estavam conversando sobre as origens do mundo, trazendo temas delicados que nem nós

adultos, em algumas circunstâncias, conseguimos discuti-los. Após esses diálogos, ambos olharam para mim como se estivessem esperando a palavra final para encerrar o assunto. Eu olhava-os de volta, sem palavras na minha boca. Deveria atrever-me a entrar nesse diálogo, deveria abster-me de opiniões lógicas? Percebi que aqueles garotos estavam debruçando-se sobre uma das questões mais antigas e complexas da humanidade: a origem da vida e do mundo. Questões que, muitas vezes, nem nós, adultos, conseguimos discutir sem tensões ou divergências.

Respirei fundo e disse:

Teacher Clara: "Ih, gente... eu não sei. E vocês, o que acham?"

Aquela resposta, claramente, deu mais fio para a conversa; em nenhum momento, houve uma decisão definitiva ou insultos entre eles. A conversa era a partir da genuína curiosidade que tinham sobre interesses e fatos mundanos dos quais possuíam alguma noção. Rudolf Steiner, criador da Antroposofia⁴, em sua obra *A educação da criança à luz da Antroposofia* (2003), diz que a criança já é um ser humano formado, pois o pensar, o sentir e o querer já estariam nela desde seus momentos iniciais de vida. Essas faculdades são a tríplice constituição humana, compondo a alma. O pensar sempre nos dá a direção, o sentir torna-nos conscientes de como nos relacionamos com tudo o que fazemos ou vivenciamos e o querer dá-nos a força para realizar o que precisamos. Cada criança é muito individual em seu próprio desenvolvimento e não seguirá essas fases ao mesmo tempo e da mesma forma que outras crianças.

Gimael e Aguiar (2013), no livro *Infância Vivenciada*, registram que há uma comparação entre a fase de evolução da criança e o reino botânico, citando Goethe (1749-1832). O escritor e pensador alemão, através de suas pesquisas apontadas em *A metamorfose das plantas* (Goethe, 1986), anota que todo ser vivo possui em si o germe da etapa seguinte e segue leis naturais bem determinadas. Assim como na botânica, a transformação biológica das crianças é um desdobramento de uma metamorfose da etapa anterior.

Na natureza, se observarmos, temos a lagarta; sua transformação acontece de maneira contínua: de lagarta, vira-se borboleta. É um processo metamórfico da etapa anterior. A mesma lei aplica-se ao desenvolvimento humano do andar, falar e pensar.

⁴ Formulada no século XX pelo filósofo alemão Rudolf Steiner, a Antroposofia busca conhecer as conexões entre o universo, a natureza e o ser humano integrando as dimensões física, psíquica e espiritual.

Andar é movimentar-se pelo espaço, falar é mover-se no social. Pensar é apropriar-se das representações. São metamorfoses que acontecem a partir de forças primordiais no ser humano, segundo a Antroposofia.

Na Educação Infantil, as crianças de 4 anos estão em um momento em que prevalece a curiosidade, a exploração e a comunicação, principalmente, pela oralidade e pelas brincadeiras simbólicas em que trabalhamos com cantigas, parlendas, poesias e trava línguas. Já aos 5 anos, observamos avanços importantes na autonomia, na organização do pensamento e no interesse crescente pela linguagem escrita e pelas primeiras regras sociais da convivência escolar. Trabalhamos com a escrita espontânea de nomes de animais, regras de jogos, frutas e suas curiosidades, além dos contos de fada e gêneros literários diversos. Enquanto os pequenos de 4 anos precisam ainda de maior apoio do adulto para se expressarem e organizarem em suas ações, as crianças de 5 anos começam a participar de forma mais ativa de projetos coletivos, demonstrando maior responsabilidade, atenção e desejo de aprender.

As conexões neuronais de uma criança formam-se à medida que ela, em seu crescimento, experimenta novas conexões (Steiner, 2003), o que se dá pelas ligações com seus pais, membros da família ou outros tipos de cuidadores, como por exemplo, professores. E qual a melhor forma de uma criança adquirir novas conexões? Brincando. A criança, enquanto brinca, cria grande interesse pelo mundo em que está presente; tudo é novidade, surpresa e admiração. Esse ato é motivado pelo desejo de conhecer e experimentar coisas novas e é por meio dele que acontece o desenvolvimento físico, motor e social. Pesquisadores como Piaget (1971) e Vigotski (1991) afirmam essa relação de desenvolvimento. Ainda de acordo com estudos da educadora brasileira, Tizuko Morchida Kishimoto (2010), a abordagem pedagógica do brincar reforça a importância de atividades lúdicas que envolvem o corpo como correr, pular, dançar, carregar objetos etc., contribuindo com o progresso físico e motor.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a

brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Durante as brincadeiras livres, propostas completamente pelas crianças, é possível identificar as relações que as crianças têm com o conteúdo a sua volta. Em ciência, estamos estudando sobre tipos de pedra e ao descermos para o parquinho, houve uma mobilidade por parte das crianças em cavar para encontrar os objetos estudados. Por exemplo, uma das pedras que estudamos neste módulo foi o diamante, encontrada em pedreiras ao serem *cavadas*, aprenderam também que essa é uma das pedras mais resistentes. Quebrá-la é quase impossível.

Era necessário, não apenas escutar o conteúdo, mas procurá-lo (cavando) e até mesmo autenticá-lo (tentando quebrá-lo).

Em outros momentos, a brincadeira livre dá-se pelo interesse de suas curiosidades. Muitos de meus alunos são apaixonados por animais e várias de suas brincadeiras são de imitá-los. Buscam seus trejeitos através do corpo, imaginando o mundo em que vivem e os obstáculos que enfrentam, diferente daqueles que fazem parte de seu cotidiano humano.

Nas brincadeiras autorais que partem da espontaneidade do aluno, há também o imitar da vida como ao representarem um restaurante movimentado ou um grande espaço ocupado por imensas máquinas. Sempre dando ouvidos aos interesses que suas mentes e corpos necessitam.

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa (Piorski, 2016, p.63).

Em meu ambiente de trabalho, além das brincadeiras livres com foco inteiramente na criança, tenta-se utilizar a brincadeira para contextos de aprendizados, em que o aluno experimente um protagonismo. Todos os dias nós temos *Connors*⁵ que são espaços de acolhimento e exploração, preparados pelos educadores para a chegada das crianças à escola.

⁵ Neste texto frequentemente são encontrados termos específicos em inglês relativos à rotina escolar de uma escola bilíngue.

Materiais (estruturados ou não), brinquedos e jogos são posicionados intencionalmente para que os alunos e alunas possam interagir entre si e com os objetos, dentro de contextos planejados de acordo com as necessidades e/ou interesses do grupo. Seria o primeiro momento em que acontece o acolhimento e o despertar do interesse pela atividade proposta, sendo cada dia da semana um novo tema.

Segunda-feira temos *make believe corner* (faz de conta), espaço em que a imaginação ganha vida! Aqui as crianças podem brincar de casinha, cuidar de bonecos, representar profissões, fazer comidinhas ou montar cenários do cotidiano. São usados utensílios de brinquedo, roupas, fantasias e objetos que estimulam o faz de conta e a relação social entre as crianças.

Às terças-feiras, *arts corner*. No espaço, a criatividade é incentivada por meio de materiais como tintas, lápis de cor, giz, papéis coloridos, colagens, tesouras (sem ponta) e materiais recicláveis. As crianças podem desenhar, pintar, criar livremente e expressar seus sentimentos por meio da arte.

Fine motor skills, (motricidade fina), às quartas-feiras, pensado para estimular a coordenação motora fina, tão importante para habilidades como a escrita. Os materiais podem incluir jogos de encaixe, blocos pequenos, pinças, miçangas, elásticos, botões, massinhas e atividades de enroscar, abrir e fechar.

Às quintas-feiras, o meu favorito, *logical thinking* (raciocínio lógico), as crianças são convidadas a pensar, resolver desafios e organizar ideias. Podem encontrar jogos de montar, quebra-cabeças, blocos lógicos, jogos de sequência, dominós e atividades que envolvem contagem, classificação e agrupamento. As experiências lúdicas com o próprio corpo são necessárias para esses desenvolvimentos.

No entanto, com todos os nossos incentivos e tentativas, a teoria ainda não se aliou à prática, a começar pelas limitações espaciais, por motivo da escola ser pequena. As crianças ficam impedidas de realizarem práticas corporais lúdicas. Simples brincadeiras como rodas e “Corre Cotia” não podem ser executadas. Os brinquedos, colchonetes e outros objetos são inadequados por estarem, em sua maioria, quebrados ou em quantidade insuficiente. Além disso, o tempo oferecido para os auxiliares elaborarem suas práticas é pouco, em torno de 10 minutos, enquanto seria necessário maior período.

Crianças não foram feitas para estarem mais tempo em espaços fechados do que abertos; crianças de 4-6 anos não deveriam preencher apostilas ou já saber somar. Elas têm que estar com o pé no chão, brincando e despertando as curiosidades que as levam a um caminho natural.

Fomentar suas formas de expressão é incentivar que contem suas histórias e digam quem são. (Oliveira, 2022, p. 30).

As crianças têm um lugar de fala legítimo e suas expressões, narrativas e percepções, devem ser valorizadas e respeitadas. O espaço educativo deve ser um lugar onde as crianças possam expressar-se livremente, compartilhar suas histórias e participar ativamente da construção do conhecimento.

Reconhecer essa ação que vem das crianças põe em evidência a educação como acontecimento humano em coautoria, em criação constante. (Oliveira, 2022, p. 202).

Há um dia da semana em que meus alunos ficam quase duas horas dentro de sala de aula e não há simplesmente estímulo que possa os instigar à aprendizagem. Então, naturalmente, encontram outras maneiras de se entreter, seja em uma ida demorada ao banheiro ou a descoberta de um corte no dedo que havia acontecido semana passada, mas sua importância agora é iminente. E, quando o momento de brincar chega na rotina, não é um brincar totalmente livre. Não pode haver água no parquinho, por exemplo, pois isso causaria muita sujeira. Não há um espaço amplo para que outras brincadeiras sejam criadas, não existe um local onde se possa correr ou rolar que não seja pavimentado por cimento frio. Então, a brincadeira torna-se engessada. Por outro lado, as crianças ao se sentirem oprimidas naquele espaço, passam a ter atitudes desleixadas e rebeldes, principalmente, quando nós, educadores, negamos seus pedidos.

Como mesclar esse tipo de interesse, de necessidade procurada pela criança com a rotina imposta pelas regras e limitação da escola? Infelizmente como já citei no capítulo anterior, não me é dada a oportunidade de apresentar sugestões quanto as situações como essa, quando ocorre o planejamento pedagógico, pois como auxiliar de ensino não sou participante.

Um caminho que poderia ser oferecido, desde que bem estruturado pedagogicamente, seria o das saídas pedagógicas, mas essa estrutura é pouco oferecida e mal organizada, como poderemos verificar mais adiante neste trabalho.

Eu tive muita sorte ao iniciar com o “meu primeiro ano” de ensino na educação infantil, trabalhando com uma professora de abordagem menos rígida, quando comparada com a maioria dos docentes da escola. Era muito bom ter pequenos lembretes e afirmações em que a responsável pela parte pedagógica, reforçava a necessidade de brincar, de ser criança. Na sala de aula, de vez em quando, era até um pouco esmagador ver o caos que a professora compactuava com as crianças, mas é isso que se necessita: a bagunça e o erro são partes fundamentais da aprendizagem e essa cumplicidade com os alunos é fundamental. Eles são pessoas em formação com um entendimento enorme, há possibilidades de diálogos e perguntas, há chances de fazermos acordos com as crianças.

Durante o processo de fazer esse TCC, tive várias convivências com esse tipo de caos em sala de aula. No começo do ano, era sempre apreensivo estimular esse caos orgânico, pois a linha é tênue para a situação acabar em “desobediência” que traria um desrespeito entre os acordos firmados. Eu, como educadora, tenho duas versões dentro de mim que divergem bastante quando estou em sala de aula. Há a versão que quer cumprir metas, o regulamento da escola e que os alunos atinjam expectativas dadas a eles, entretanto, a outra versão sabe que isso é completamente irreal. Vou exemplificar um desses tratos que eu tenho: três dias por semana, após o meu almoço, eu, junto com outra auxiliar, sou a responsável por ficar na hora de brincar depois do almoço. Todas as salas do K5 almoçam, então, nessa hora de brincar, mais ou menos 84 crianças estão prontas para explorar a situação da brincadeira. Dividimos as salas em dois grupos, cada qual contendo duas turmas.

Em um desses dias levei um dos grupos para a sala e em um ato quase que desesperado, as portas dos armários de brinquedos estavam sendo abertas e tudo sendo revirado por eles. Dei um longo suspiro e fui em direção a minha mesa. “É a hora de brincar”, lembrei-me. Alguns minutos passaram e comecei a reparar que o caos já estava virando algo descontrolável. Havia brinquedo por todo canto e o problema não era ter brinquedos espalhados, mas que aqueles mesmos brinquedos não estavam sendo utilizados. Foram retirados da caixa sem um propósito. Avisei ao grupo que poderiam pegar os brinquedos que quisessem, porém os que não fossem usados deveriam ser guardados no local apropriado. Rapidamente, os brincantes organizaram-se e guardaram os objetos fora de uso, enquanto eu incentivava-os a fazê-los por conta própria com uma brincadeira que faço para estimulá-los. Viro para

a parede e conto até 10 como se fosse um esconde-esconde de brinquedos e quando chego ao número final, volto-me novamente para a sala. As brincadeiras continuaram por vários minutos e nosso horário de diversão já estava no fim. Dei-lhes então duas opções: ou nós guardávamos os brinquedos agora e quando acabassem, eu colocaria alguma música para dançarmos ou eles brincariam mais um pouco e quando os brinquedos fossem guardados, voltariam para a sala. Realizamos uma votação democrática e todos optaram por dançar. E assim fizemos.

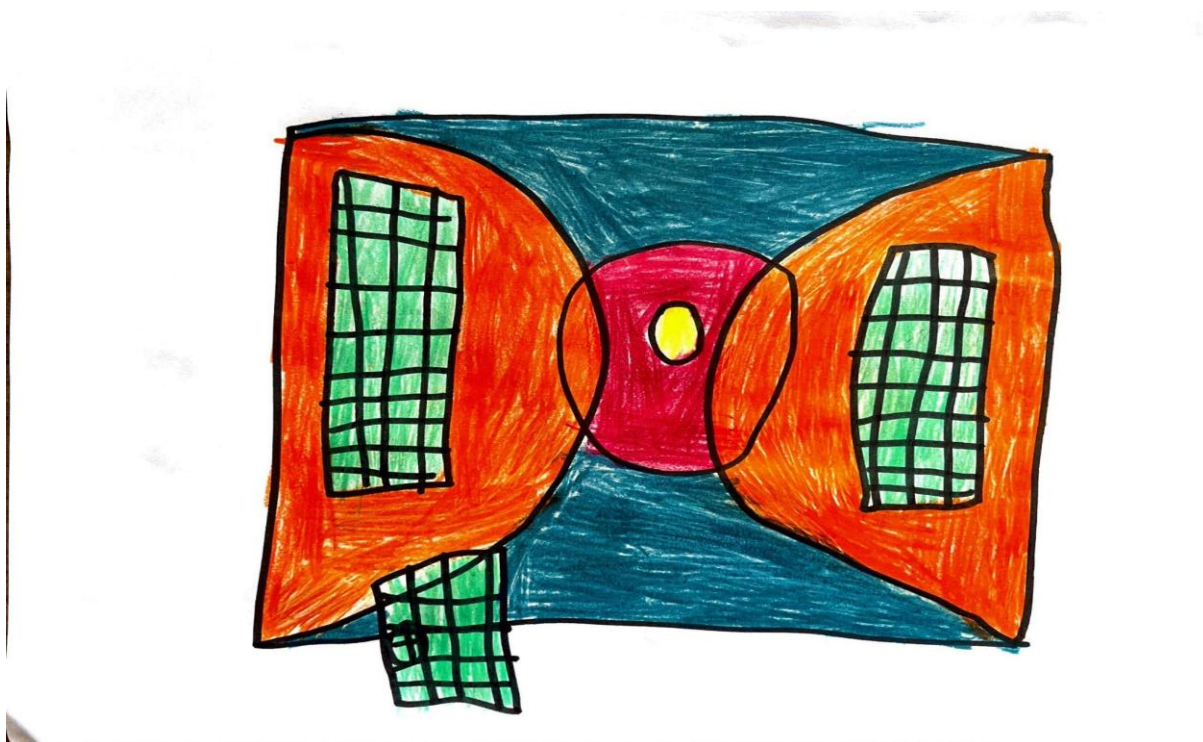
Ao realizar esse tipo de dinâmica, observo o protagonismo de cada criança em relação as suas escolhas, dado através da orientação de sua responsável na escola numa situação que envolve o aprendizado de forma lúdica. Essas oportunidades oferecem ao aluno o poder de fazer suas próprias escolhas. É o mesmo que o direito de existir, isto é, a criança pode dar sua opinião, contar sobre o seu interesse e ajudar a definir uma comunidade a partir de ideias e vontades em comum. Ao oferecer essas atividades, sinto-me também protagonista, exercendo um papel em que a responsabilidade pedagógica e de cuidados são inseparáveis, como determinado no Art. 8º, Inciso I, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Ainda preconiza Fábio Hoffman Pereira acerca do tema que:

O entendimento de que o desenvolvimento integral da criança se dá nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, leva à compreensão de que as crianças precisam de cuidados (...) já se falou muito sobre como essas práticas de cuidados corporais, higiene, sono e alimentação, podem ser educativas. Mas é preciso superar a expressão ‘podem ser educativas’. Estas práticas são, ESSENCIALMENTE, educativas. (Pereira, 2022, p. 167).

Assim, cada momento vivido com as crianças, torna-se uma oportunidade de aprendizado mútuo, em que o cuidado, o afeto e a intencionalidade pedagógica unem-se. Ao favorecer o protagonismo infantil e compreender que o educar acontece também nos gestos de cuidado, reafirmo a importância de uma prática que acolhe, escuta e valoriza a infância em sua integralidade.

5 ESPAÇO CÊNICO: ESCOLA

Figura 3: Lugar favorito da Aluna H na escola



Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

(Rubrica) - No decorrer da peça, adicionar algumas luzes amarelas pelo palco. Se o chão for de madeira, pintar ou cobrir com uma manta cinza. Trocar as luzes de lugares, caso queira simular um ambiente diferente. Para a sala de aula é importante que não se utilize brinquedos de madeira para sua composição.

O chão é duro, da entrada até seu coração, sua cor é cinzenta com poucas pinceladas de cores. As paredes combinam com a cor do assoalho e nas colunas de sustentação enrola-se um material de proteção feito de borracha. No canto esquerdo há um palco de piso frio com uma parede feita de plantas verdes. Para subir nesse palco necessita-se de pernas grandes, pois não há escadas e para se tocar nas plantas é preciso ser um adulto, isto pelo fato de que a escola só permite que adultos as toquem.

Do palco, é possível ver o tanque de areia com um brinquedo de madeira onde as crianças conseguem subir, escalar, escorregar e até se machucar. O chão é todo feito de areia e dentro dela, às vezes, são encontrados alguns objetos como: pás, colheres, pedras e até parafusos. O *playground*, como chamamos, é o único lugar onde as crianças podem correr livremente, se bem que o espaço não é muito grande,

mas é o único em que o chão é o mais apropriado para cair e levantar-se sem ferimentos.

Na frente desse parquinho, há uma quadra com panos no alto para proteger do calor. A cobertura não parece projetada para manter-se as crianças por ali, pois, toda vez que chove, a água arrasta-se pelo chão azul e laranja, tornando o espaço impróprio para a utilização. Ao subirmos as escadas, temos as salas de aula as quais não comportam, adequadamente, os vinte e dois alunos que a ocupam. Dentro dela, as paredes são brancas e decoradas com desenhos ou pequenos conteúdos escritos em papéis, o piso é acinzentado e duro, não possuindo qualquer material que o torne mais suave como “e.v.a” ou colchonete, as cadeiras e carteiras são de plástico. Os armários de madeira mostram que o tempo passou devido a sua cor desgastada, dobradiças de suas portas fracas e seus pés já reforçados, demonstrando que foram mais de uma vez reparados para a própria “segurança” escolar. Há algumas partes de paredes brancas com marcas cinzas de água escorrida como um lembrete que a vida chora. Há muito cinza nessa educação.

Após apresentar o local de nossa dramaturgia, inicia-se a sua trama. Nela, encontram-se várias reviravoltas que procuro expor neste texto. Na dramaturgia, o local nem sempre é muito detalhado. Em geral, quando detalhados, são retratados nas rubricas de maneira objetiva. Normalmente, o centro de uma peça não é o local e sim os personagens, diferente de um filme que há vários cenários e localidades. Em peças, normalmente, existem dois locais distintos que podem ou não serem representados no mesmo estabelecimento com algumas modificações de objetos.

Por exemplo, em *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare, há apenas dois cenários; Atenas, mais especificamente o palácio de Teseu, além de um bosque encantado. Nesses dois espaços delimitados transcorrem diversos acontecimentos. No mesmo bosque, em que Helena é rejeitada por Dimitri, decorre o grande amor entre Lisandro e Hérnia, ou seja, num mesmo local deram-se diferentes peripécias. Em meu ambiente familiar, o mesmo acontece. O chão em que alguém pode cair e ver seu próprio sangue, pode ser o mesmo em que novas amizades desabroçam.

Nos espaços escolares, propõem-se uma organização disciplinar na qual “o tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros, de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo”

(Foucault, 1987). De acordo com a afirmativa de Foucault, espaços escolares são projetados para conter um corpo que não consiga rebelar-se para que se consiga uma obediência. Na busca pela obediência desses indivíduos, há a construção de disciplina, tal como descrita acima, ou seja, que “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 1987). Esses espaços não possuem um planejamento em que o indivíduo possa ser autônomo plenamente e livre.

Na escola em que trabalho, o prédio que hoje pertence à educação infantil foi construído para ser um ambiente com outros propósitos, pois quando foi criada era pequena, já que não havia muitos alunos e trabalhadores, então o tamanho do prédio era, talvez, adequado para as funções daquela época. Com o crescimento da instituição, vários segmentos foram beneficiados; os ensinos Fundamentais I e II ganharam um novo prédio com salas maiores e, recentemente, foi inaugurado o novo edifício do ensino médio.

Enquanto isso, a educação infantil permanece no mesmo local em que sempre esteve, onde é preferível remendar a substituir. Não raro, as instituições tratam os ambientes escolares como algo sem importância para o desenvolvimento da criança, podendo influenciar positiva ou negativamente, tanto para alunos como para os professores e professoras. Com isto, faz-se necessário um bom planejamento para a organização do espaço da sala de aula. Ele precisa atender as particularidades de cada criança, proporcionando oportunidades para que haja movimentos corporais como andar, correr, subir, descer, pular, jogar... Uma oportunidade em que o ambiente, a experiência e a espontaneidade estejam alinhadas e que incitem a aprendizagem pela experiência (Spolin, 2005). Tudo isso feito com segurança, permitindo aos envolvidos o direito de cometer erros e falhas.

De acordo com o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, por meio dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, o espaço escolar:

(...) busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todo (Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006, p. 10).

Mesmo com as diretrizes propostas pelo MEC, é possível ainda, perceber que as salas de aulas se constituem como espaços de prisões e de controle do corpo.

Na educação, principalmente na primeira infância, entre o nascimento e os 6 anos de idade, o corpo humano é a base do aprendizado. Através do movimento corporal, a criança consegue explorar e conhecer novos caminhos. Trata-se de uma fase marcada pela oralidade, pelo corpo vívido, pela experiência intensa de busca das novidades do mundo como já relatado no capítulo anterior.

Por exemplo, toda semana temos aula de artes no ateliê da escola com duração de uma hora. Todas às vezes que entramos naquele espaço, as crianças necessitam de movimento. Não estou me referindo a movimentos como correr ou pular dentro da sala de aula. As crianças demonstram necessitar outras experiências, por mais que elas conheçam aquele ateliê. Precisam subir à mesa, entrar no armário ou em caixas ou tirar coisas do carrinho de materiais; querem brincar de conhecer de novo e novamente o já conhecido, estimuladas pela curiosidade contínua. Elas requerem aproximar-se e tocar para explorar as possibilidades daquele lugar, daquelas coisas e de seus movimentos.

Ao conhecermos o próprio corpo, temos possibilidade de nos tornarmos expressivos e até adquirirmos o conhecimento de uma linguagem, tal como o teatro, e avançarmos nessa linguagem, oferecendo o corpo como sua principal ferramenta de expressão, de resistência, de ação.

Por outro lado, as crianças vivem opressões silenciosas dentro da escola desde a imposição comum de regras até a limitação espacial. Na obra *Vigiar e Punir*, Michael Foucault explica que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 1987), indicando que as instituições como a escola, moldam o corpo para a obediência e a utilidade social. As “opressões silenciosas” vividas pelas crianças no ambiente escolar, refletem esses mecanismos de poder que regulam gestos, tempos e comportamentos.

Como artista educadora, gostaria de apresentar paralelos com algumas dialéticas que fazem parte do meu cotidiano de atriz, de ser quem produz arte. Augusto Boal, dramaturgo e escritor, na época da ditadura foi exilado para o Peru; durante esse período criou formas teatrais com o intuito de trazer protagonismo aos oprimidos. Foi, então, que se originou a Poética do Oprimido, pela qual o autor apresenta suas ideias acerca das variadas formas de se fazer teatro.

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. (Boal, 1991, p.143).

Nesse contexto, a redescoberta do corpo expressivo, seja na brincadeira ou no jogo, constitui-se em prática de resistência, capaz de subverter a lógica disciplinar e devolver ao corpo sua potência criadora e emancipadora. Percebo tais relações na rotina de auxiliar na educação. Por exemplo, ao chover não há mais o espaço no parquinho para brincar, pois é descoberto. Então, as crianças são obrigadas a ficar em suas salas. O lugar coberto que a escola possui está com problemas de vazamento e, durante a chuva, o local fica inutilizável ou muito pequeno para a quantidade de crianças.

Para ter o corpo mais presente, teríamos que pensar na transformação dos espaços que esse corpo ocupa. Como as crianças conseguiriam transformar esse espaço? Como ambientes escolares podem ser "palcos de improviso" onde as crianças atuam, criam, propõem e subvertem? O Teatro-Fórum⁶ permitiria uma ação que subverta o espaço em que ficam confinados em algumas circunstâncias. O espectador (espect-ator⁷), no caso a criança, poderia intervir na cena cotidiana para transformar a realidade. A fim de exemplificar, digamos que uma peça apresentada no teatro seja a de um marido que possui uma amante, a cena então retrataria sua mulher ao descobrir que está sendo traída. O conflito está apresentado. Em seguida é dada ao público a possibilidade de interferir e criar soluções ao problema.

Utilizando a ferramenta do Boal, o Teatro Fórum, especialmente com a ideia central de transformar o espectador em espect-ator, alguém que não apenas assiste, mas participa, cria e propõe alternativas dentro de uma situação encenada, neste caso com o local proposto.

A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (Boal, 1991 p. 181)

⁶ O Teatro-Fórum é um tipo de jogo em que se busca o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas (Boal, 2015, p.48)

Inspirada nas dinâmicas do Teatro Fórum, sobretudo na ideia de dar protagonismo ao “oprimido”, propus, na hora da brincadeira, um cantinho de “escola”. Coloquei nesse canto em que poderíamos nos tornar professores ou alunos, algumas coisas minhas como caderno, lápis e papeis com cores diferentes. Durante a brincadeira, virei aluna, quis ser conduzida, prestando atenção em como seria a dinâmica utilizada por meus alunos em que o intuito era que as crianças ocupassem o espaço da sala de aula. O desdobramento deu-se assim :vários alunos logo se empenharam para a brincadeira de ser o “*teacher*” da vez. O primeiro logo pegou a caneta do quadro branco e foi à lousa. Sem nenhuma explicação ou instrução, começou a colocar números no quadro. Ao olhar os outros alunos, percebi que copiavam, sem demora, os números do quadro. Eu, sem entender, pedi explicação para a qual não tive resposta. Ganhei apenas um olhar feio e o dedo apontando ao quadro como se me fosse dito: “Copie os números!”. Perguntei para “minhas colegas de sala” o que estávamos fazendo e a resposta foi simples: “matemática”. Foi assustador ver a obediência cega que os alunos em questão apresentavam. Comecei a copiar os números da lousa, porém esses números eram altos e a conta que o “*teacher*” pedia para fazer era “absurda”. Tentei perguntar novamente o que iríamos fazer:

- “Teacher, eu não sei fazer essa conta, você não explicou o que precisa fazer e eu estou confusa”.

A mesma resposta me foi dada, dessa vez com uma risada, apontando o dedo para a lousa. Como ainda não estava entendendo o que era para fazer, decidi aventurar-me. Nesse meio tempo, os *teachers* já haviam mudado e agora, eram duas meninas que conduziam a sala. Peguei algumas fitas coloridas e comecei a enfeitar meu caderno. Uma amiga de sala, vendo o que eu estava fazendo, foi me “dedurar”, o que me fez levar uma bronca e novamente, me foi pedido que copiasse os números do quadro. Propositadamente, decidi ignorar para ver o que aconteceria; se um novo conflito fosse apresentado e a resposta foi, nada.

Percebi que em nossa brincadeira, havia muito autoritarismo por parte daqueles professores e que era difícil engajar-se na brincadeira por mais que houvesse muitos estímulos. E o objetivo principal que era as crianças ocuparem a sala de aula, não aconteceu. A brincadeira proposta não ocorreu e nada foi mexido ou tirado do lugar.

Decidi mudar de abordagem. Fiz uma roda de conversa com os alunos e perguntei a respeito do espaço físico de nossa escola sobre o que poderia haver para tornar aquele lugar mais legal. Sempre explicando que nossas “entrevistas” eram para meu projeto de pesquisa e que suas respostas eram muito importantes para que eu pudesse compreender como eles relacionam-se com o espaço. Essas foram algumas das respostas:

Pergunta 1: "Um dia perfeito na minha escola seria se tivesse 'isso, aquilo ou aquilo lá'. O que vocês acham que seria um dia perfeito na escola?"

Aluno G: "Se na minha escola tivesse uma piscininha."

Aluno P: "Poder usar qualquer roupa na escola."

Aluno T: "Se tivesse muito calor, vinha de sunguinha!"

Aluno T: "Brincar de balé, brincar de ginástica, brincar de comidinha."

Aluno B: "Eu queria que tivesse um brinquedão de animais

Aluno G: "Queria ouro na escola."

Aluno V: "Queria um escorrega, bem grandão."

Pergunta 2: "O que vocês gostariam que tivesse no espaço da nossa sala?"

Aluno T: "Eu queria um parque aquático."

Teacher Clara: "Dentro da nossa sala de aula, pensando no espaço que a gente tem, o que seria possível ter aqui?"

Aluno T: "Queria uma piscina."

Teacher Clara: "Mas você acha que caberia uma piscina aqui dentro?"

Aluno T: "Ela seria bem pequenininha."

Aluna H: "Eu queria uma tartaruguinha."

Aluna C: "Eu queria que na sala de aula pudesse vir cachorro."

Aluna CC: "Eu queria que todos os dias você mostrasse na lousa um vídeo, um presidente que falasse que, sempre que a gente olhasse pro céu, ia achar um arco-íris."

Aluno Vi: "Queria que pudéssemos trazer nossos bichinhos de estimação."

Aluno H: "Queria flores aqui."

Aluna L: "Família de tigre aqui."

Aluna M: "Queria uma mamãe unicórnio e uma família unicórnio."

Aluno D: "Queria vários bichinhos de pelúcia aqui na nossa sala, para a

gente descansar."

Teacher Clara: "Sabe o que eu queria? Que a nossa sala fosse maior."

Pergunta 3: "Em relação ao nosso espaço, o que poderia ter para que o aprendizado ficasse mais legal?"

Aluno G: "Uma arara."

Aluno P: "Os bichos iam ocupar muito espaço..."

Teacher Clara: "Sabe o que mais eu queria? Que a gente não tivesse esses armários grandões (vide foto) e que nossos brinquedos ficassem em armários abertos, pra gente saber o que tem para brincar."

Aluna P: "Mas aí a gente não ia conseguir pegar os brinquedos, porque ia ser muito alto."

Teacher Clara: "Mas aí, P., a gente colocaria na altura de vocês para conseguirem pegar os brinquedos e organizá-los."

Aluno E: "Eu tenho uma ideia. Eu queria que a gente não tivesse esses dois armários grandes para que a gente tivesse mais espaço para colocar outras coisas."

Teacher Clara: "Tipo o quê?"

Aluno T: "Tipo bicicletas."

Aluna P: "Caixa de brinquedo."

Aluno B: "Mais mesas."

Aluna CC: "Queria que tivesse um cinema."

Teacher Clara: "E como a gente ia conseguir fazer atividades se não tivéssemos mesas?"

Aluna CC: "Na parede! As atividades ficariam na parede!"

Aluna P: Poderíamos tirar as mesas e colocar cadeiras de cinemas; "aí" todo mundo teria uma mesa de pelinhos.

Com base nas informações que foram captadas, no dia seguinte, com o mesmo propósito de estimulá-los a aproveitarem mais os espaços da nossa sala de aula, criei um novo cantinho. Dessa vez, descartei as mesas e coloquei tatames no chão, distribui os cadernos e apostilas como no outro dia, porém coloquei também alguns animais de pelúcias, já que os de verdade realmente não poderíamos ter por ali, mas achei uma tartaruginha, como a H sugeriu na entrevista acima, encontrei um

unicórnio que poderia estar procurando sua família, um leãozinho e vários outros animais que foram mencionados pelas crianças.

No dia seguinte, antes de brincarmos, sentei-me com as crianças e falei que tinha escutado e levado muito a sério as suas opiniões sobre o que ter na sala, mas que eu não consegui trazer os animais reais e que decidi improvisar. Mostrei para eles os bichinhos de pelúcia. A aluna H logo foi pegando sua tartaruginha e a aluna M veio mostrar-me o unicórnio.

Do mesmo jeito que foi a outra brincadeira mencionada antes, os meus alunos viraram os *teachers* e, de novo, havia muita conta no quadro branco sem muitas explicações. A diferença é que desta vez a aula toda foi dada no tatame e notei um acolhimento maior entre as crianças. As professoras dessa rodada eram mais amorosas, deixando mais livre a imaginação de todos, podendo-se desenhar, deitar-se e brincar. Quase não dando atenção ao material didático como foi feito na primeira aula.

A partir das constatações da aula no tatame, notei que as opressões costumeiras geradas por aquele espaço, foram consideravelmente amenizadas, fato que se relaciona com a obra de Foucault, que nos convida a rever os modos de produção e uso do saber (Foucault, 1987). Na escola, isso pode significar rever práticas de planejamento, hierarquia e disciplina que reproduzem e perpetuam ações de controle. É preciso criar relações menos autoritárias de aprendizagem e diálogo.

Esse experimento foi curto ao comparar com o que eu tinha de expectativa. Não havia como tirar o foco das crianças das demandas da escola por completo, então me contentei com os pequenos momentos que tivemos. Com a ajuda das crianças, conseguimos pensar em outras opções de espaços que podemos ocupar ou transformar e suas variadas utilizações que influenciam positivamente na educação infantil, instigando as crianças a aprenderem, muitas vezes, a partir de suas próprias iniciativas.

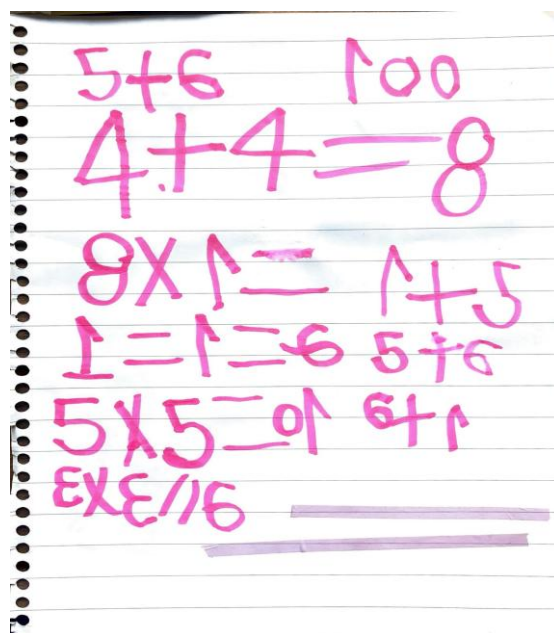
Galeria de atividade feitos durante a proposta:

Figura 4 Desenho Livre Feito Por Aluna Durante Proposta 01



Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

Figura 5 Atividade Com Números Feita Por Aluna Durante Proposta 02



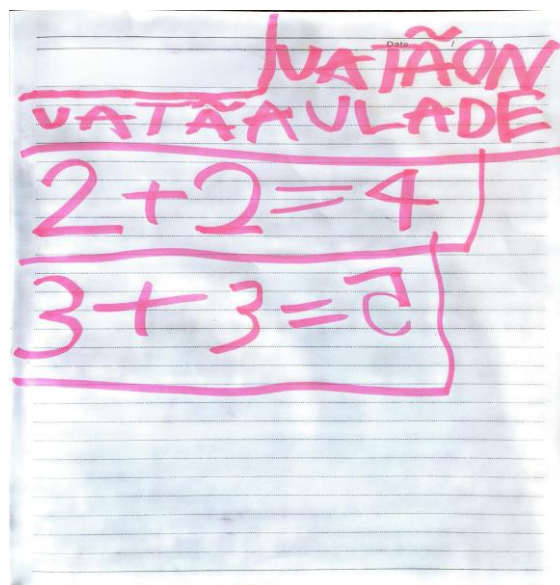
Fonte: Elaborado por aluna, 2025

Figura 6: Desenho Livre Feito Por Aluna Durante Proposta 03



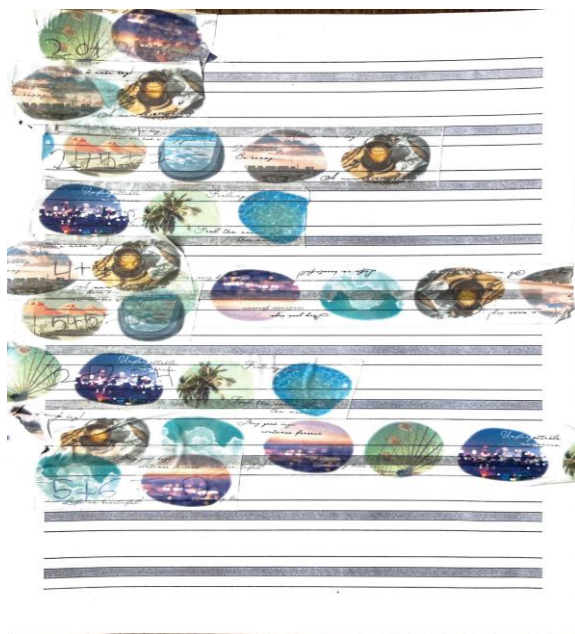
Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

Figura 7: Atividade Com Números Feita Por Aluna Durante Proposta 04



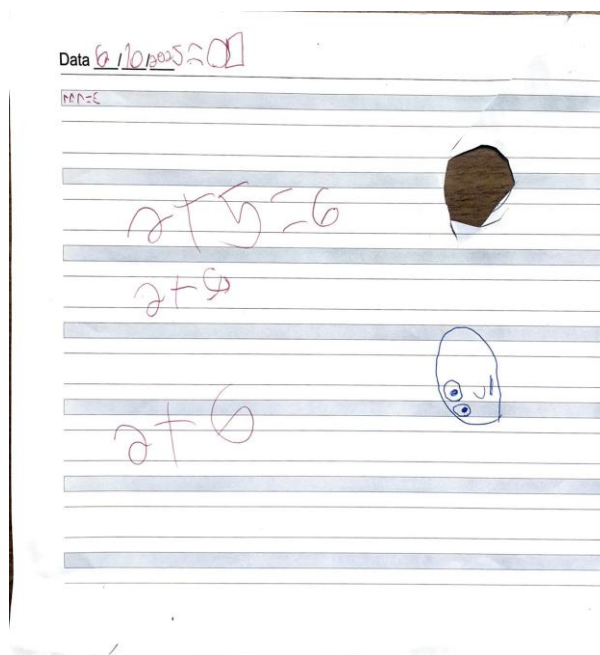
Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

Figura 8 Desenho Feito Por Aluna
Durante Proposta 05



Fonte: Elaborado por aluna, 2025.

Figura 9 Desenho Feito Por aluna
Durante proposta 06



Fonte: Elaborado por aluna, 2025

6 IDA AO BANHEIRO

(Rubrica) - o grupo do coro caminha até a boca de cena. Seus pés arrastam-se, logo que a luz cai sobre seus rostos. Começam a cantar.

Era uma quarta-feira normal na escola. Estela, de seis anos, estava sentada na cadeira enquanto sua professora explicava algo na lousa que não parecia muito interessante. Ela tentava concentrar-se para não perder o conteúdo, mas sua mente sempre vagava pelo espaço — ou seu olhar distante encontrava tesouros no jardim do lado de fora da escola.

Estela tentou e tentou prestar atenção, mas aquilo já não bastava. Além disso, sua bexiga começava a doer, indicando que a menina precisava muito fazer xixi.

— Talvez uma ida ao banheiro me ajude a concentrar-me mais... Lá, posso lavar o rosto, pensou.

Ótima ideia! Logo, levantou a mão e pediu:

— Professora, posso ir ao banheiro?

— Rapidinho, Estela — respondeu a professora.

E lá se foi a menina pelo corredor da escola. Ela não conseguia conter seu corpo que saltitava pelos degraus das escadas.

Chegando à toalete, reparou em uma porta. Uma porta branquinha, parecia que tinham acabado de pintá-la. Estela nunca havia notado aquela porta — e ela era muito observadora.

— Será que trocaram a cor da porta? — pensou. Mas, no fundo, tinha certeza de que nunca havia visto porta nenhuma ali, ao lado do banheiro.

Ficou olhando para ela por um bom tempo, como se a porta fosse responder-lhe as perguntas que sua cabeça criava. Tentou olhar por debaixo da fresta, mas a porta era muito baixa. Encostou o ouvido na madeira — nada. Nenhum som.

— Bom, deve ser só uma nova porta... Uma nova porta muito branquinha... o que será que tem aí? Será que, se passar um ventinho, ela se abre um pouquinho pra eu conseguir ver o que há dentro?

Estela ficou observando, esperando um milagre — algo que fizesse a porta abrir, ou alguém que passasse por ali. Mas o corredor estava vazio e silencioso.

A menina suspirou forte. De repente, ouviu um barulho de maçaneta:

“Tic.”

Assustada, olhou novamente para a porta — ela estava agora entreaberta. Estela arregalou os olhos.

— Bom... se a porta se abriu sozinha, com certeza é um convite para que eu entre, pensou.

Empurrou-a devagarzinho e em seu campo de visão surgiu um enorme campo verde. Estela aproximou-se e viu que seus pés agora tocavam uma grama verdinha, clara e macia. Em um momento de pura felicidade, a menina saiu correndo pelo gramado. Corria, pulava, dançava e até rolava na grama.

— Eu não sabia que a escola tinha um campo de futebol! — exclamou, encantada.

Andando pelo campo, percebeu ao redor arbustos e árvores altas, com copas cheias de folhas amarelas e laranjas. Era o paraíso. Estela queria desistir das aulas e convencer a professora a passar o dia inteiro ali com seus amigos.

Caminhou e caminhou, mas o gramado parecia não ter fim. O calor começava a incomodar, então ela se deitou sob uma grande árvore. Seus olhos foram ficando pesados... e logo adormeceu.

Passou-se um tempo. Estela dormia profundamente, mas de repente seu corpo começou a tremer. A menina acordou num pulo. Tudo à sua volta balançava: o chão, as árvores, as folhas caíam sobre ela.

— O que está acontecendo? — pensou, assustada.

Lá longe, avistou uma enorme cauda cortando o ar.

— É grande demais para ser um pássaro...

Curiosa, subiu numa árvore para ver melhor — e preferia não ter subido. A cauda pertencia a um enorme dragão vermelho, com escamas douradas e olhos tão azuis que se confundiam com o céu.

O dragão se mexia inquieto, como se procurasse algo... ou alguém.

Estela desceu devagarinho e procurou um abrigo. Encontrou um buraco em uma árvore próxima e se enfiou ali dentro. O dragão aproximava-se cada vez mais... até que tudo ficou em silêncio.

— Eu sinto o seu cheiro... — sussurrou o dragão. — Quem se atreve a entrar em meus campos sem autorização?

O coração de Estela quase saltou do peito.

— Vamos, saia daí! — ordenou ele. Mas a menina continuou imóvel.

— Sou muito bom em achar presas, sabia? Estou lhe dando uma chance. Apareça e enfrente seu destino, ou irei te achar de qualquer maneira!

Estela não sabia o que fazer: sair do esconderijo e se apresentar ou ficar quieta e torcer para não ser encontrada?

— Certo... entendo que vou ter que ir à caça, então — disse o dragão. — Vou lhe dar dez segundos para correr. Conte comigo.

— 1, 2, 3...

Estela prendeu a respiração, pensando rápido. Correr? Enfrentar?

— 4, 5, 6...

Decidiu que correria — mais rápido do que nunca! Mas... para onde? Então avistou a porta branca.

— Será que consigo chegar até lá?

— 7, 8, 9...

Ela respirou fundo e preparou-se. Quando o dragão chegasse ao dez, seria sua largada.

— 10! — rugiu o dragão.

Estela saiu correndo pelos campos. O dragão viu-a e voou atrás dela, abrindo suas asas gigantescas.

— Você não é rápida demais para mim! — gritou ele.

A menina não olhava para trás — apenas corria, corria e corria. A porta estava cada vez mais perto. Pensou em sua mãe, em casa e em como ela ficaria furiosa se soubesse que a filha havia sido pega por um dragão. O dragão sobrevoava baixo, tentando agarrá-la com as garras afiadas. Estela desviava, correndo com toda a força.

Então ele subiu o mais alto que pôde... e mergulhou na direção dela!

Estela jogou-se no chão, engatinhou e num piscar de olhos passou pela porta aberta.

Ofegante, olhou ao redor — estava novamente no corredor da escola. A porta branca atrás dela, agora estava fechada.

Deu um suspiro aliviado e começou a caminhar de volta para a sala.

— Por quanto tempo será que fiquei fora? Será que estão me procurando?

Correu para a sala. Ao abrir a porta, viu que nada havia mudado. Os colegas ainda prestavam atenção na professora. Devagar, voltou ao seu lugar e sentou-se. Estava feliz por ter voltado sem nenhum arranhão.

Mas, ao sentar-se, sentiu um aperto na bexiga.

— Meu Deus... eu não fui ao banheiro!

Este é um exercício de narrativa fantástica criado por mim, no qual busco destacar o “lugar fora da sala de aula” e sua importância como mais uma fonte de aprendizagem. Com a convivência e a experiência em sala de aula, começamos a reparar nos detalhes da educação, as formas como o aprendizado chega em uma criança ou o início de um interesse despertado e as curiosidades que surgem a partir dele. A forma mais cativante que encontrei de ensinar foi mostrando coisas concretas. E qual o melhor jeito de fazer isso, senão com um passeio da escola?

7 CONFLITO DRAMÁTICO: PASSEIOS

O tema inicial da minha monografia seria discorrer sobre as saídas pedagógicas organizadas pela instituição em que trabalho. Os passeios pedagógicos, para mim, nos meus anos escolares, eram o melhor momento de aprendizado. Finalmente, não seria em uma sala de aula que eu deveria ficar sentada, olhando para um quadro negro durante algumas horas. Era a fase em que eu conseguia sair do ambiente escolar e ter conhecimento de outras maneiras.

Quando eu observava que essa metodologia não estava sendo bem produzida em meu ambiente de trabalho, não pude deixar de questionar e refletir sobre os motivos que dificultam esse tipo de atividade, que considero tão importante para o ensino-aprendizagem. Tal desorganização trouxe a faísca inicial para que eu mudasse a temática da pesquisa debruçando-me num estudo sobre alguns importantes personagens da escola (direção, coordenação, professores e auxiliares de ensino) e suas respectivas atribuições. Mesmo mudando o meu foco, ainda, quis trazer um pouco sobre os passeios pedagógicos que neste trabalho seria o conflito de nossa dramaturgia

Trazendo à tona nostalgias e memórias, me lembrei do meu tempo de estudante, quando viajamos no 5º ano. A viagem que mais me marcou nesse período. Fomos à Ilha do Cardoso, localizada no litoral sul do estado de São Paulo. Lembro-me bem da “*época*” (em outras escolas, conhecido como “módulos”) em que estávamos estudando em geografia, vegetação e ecossistemas. Fomos então à Ilha e passamos uma semana por lá. Recordo de entrar no mangue, pegar caranguejo à mão, entrar em cavernas e apostar corrida no lago sem se molhar. A junção entre o conteúdo estudado em sala de aula e a vivência trazia-me mais apropriação mental. Como não sou uma pessoa com um bom entendimento auditivo, aproveitava melhor, aprender naquele estudo do meio. Não só olhando, como tocando, cheirando... pois o cheiro do mangue não é algo que se esquece.

Entretanto, nos três anos que estou como educadora, essas atividades não despertaram o mesmo interesse que vivenciei em minhas experiências como estudante. Não porque eu estava do outro lado da corda, agora sendo professora,

mas porque eu não conseguia entender como um passeio poderia ser tão *desagradável e desorganizado*. O que me gerou um enorme desconforto e irritação.

Os passeios realizados tinham várias problemáticas que conseguiram entalar na minha garganta; vou compartilhar algumas para deixar concreta a minha insatisfação:

7.1 PASSEIOS MUITO RÁPIDOS.

Quando se vai a um passeio, precisamos sempre ter um tempo para realizar o transporte e as atividades planejadas. Acontece que nessas visitas de estudos, temos um cronograma de duração muito limitado. Antes de sairmos, há o famoso “pee break”, mais conhecido como “hora do xixi” em que levamos as crianças ou, pelo menos, tentamos levá-las ao banheiro. Com isso feito, podemos entrar no ônibus. Dentro do transporte, também, teremos algumas coisas a fazer, cuidados a tomar. Estamos, sempre, tratando de crianças entre seus 4 e 6 anos de idade que não possuem uma total independência ainda. A escola fica na zona sul de São Paulo e pegar trânsito já é parte do nosso cronograma. Chegando no destino, nós teremos que realizar nossas tarefas e, ao fim, nos preparamos para a viagem de volta que terá que ser rápida.

A viagem dura em torno de trinta a quarenta minutos. Chegando ao ponto final, temos duas opções: a) Se ainda não tivermos dado lanches às crianças e o local seja apropriado, fazemos um piquenique; b) Comemos na volta dentro do ônibus. Teremos um período bastante curto para explorarmos o local e depois disso será hora de ir embora. Na escola, o horário de saída dos alunos é às 12:00h e não podemos atrasá-los.

Fazendo uma conta básica, imaginemos: saímos da escola às 8:50h, chegamos ao local às 9:30h, comeríamos até às 9:55h, exploramos até às 10:45h, para então, levarmos as crianças ao banheiro e às 11:00h estaríamos entrando no ônibus para o retorno à escola.

7.2 PASSEIOS INAPROPRIADOS PARA CRIANÇAS.

Apesar de todos os desafios que passamos, sempre chegamos no nosso destino. Porém, muitas vezes esses destinos não são apropriados para crianças. Para ilustrar melhor vamos a um exemplo. Em 2023, fui a uma visita pedagógica com a minha turma do K4, composta por crianças de 4 e 5 anos. Nós estávamos estudando sobre retrato e pinturas, pois realizamos em nossa escola um museu para mostrar suas artes. Ficou decidido irmos à Pinacoteca de São Paulo. O prédio em si foi muito elogiado e todos estavam animados com o passeio. Ao entrarem nas salas, havia muitas pinturas e esculturas que despertaram um enorme interesse no grupo de crianças que começou a explorá-las. Cada um foi para um lado acompanhado de uma professora; as obras eram lindas, entretanto o interesse deles começou a dispersar-se.

A escultura de um grande porco chamou a atenção de todos. Suas proporções eram mesmo enormes, com uma cor dourada e um focinho muito engraçado. Era impossível não olhar e mais irresistível não poder tocar. E é claro que o inevitável aconteceu. Todas as crianças quiseram mexer no porco, sentir seu material ou apenas tocar por curiosidade. Afinal, era um lindo porco no meio de uma sala!

Temos que lembrar que estávamos em um museu, há algumas regras e etiquetas que precisamos seguir quando vamos a um local assim, como: não correr e não tocar em obras... coisas imprescindíveis para uma criança. Levamos uma grande bronca de um segurança nesse dia. Acabamos por ficar na sala das pinturas por, aproximadamente, dez minutos e sair em busca de algo, completamente irrelevante aos nossos estudos, mas muito bom para aquelas almas infantis.

Tivemos a sorte grande de achar e aproveitar a primeira exposição panorâmica da artista argentina, Marta Minujín no Brasil, que reflete a sua percepção de que a contemporaneidade é como uma bateria de estímulos sensoriais. Na exposição, havia três obras em salas separadas. A primeira era uma sala que contava com 200 colchões que preenchiam a sala toda, podendo-se rolar, pular e se deitar. Em outro recinto, havia a construção de um playground onde as crianças poderiam descer no escorregador. Na última sala, havia um cubo que era permitido entrar para experimentar-se uma imersão multissensorial, através de sons e cores.

Figura 10: Alunos observando as Pinturas da Pinacoteca.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Durante o trabalho, realizei uma pesquisa com a escola sobre as normas formais do currículo, nas quais haveria documentos oficiais sobre passeios pedagógicos. Entretanto, eles não foram encontrados. Quando questionada, a coordenação da educação infantil disse que as saídas não estavam em seus currículos, porque são apenas mencionadas nas reuniões de pais.

Já a BNCC⁶, não usa as palavras “saídas pedagógicas” ou nenhum de seus sinônimos, citando o seguinte sobre o direito da criança:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola *e fora dela*, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (...) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e *comunitário*. (BNCC p.38, itálicos meus)

As saídas pedagógicas, a meu ver, encaixam-se no contexto destacado acima, pois são situações em que a criança experimenta o mundo fora da sala de aula, ampliando suas formas de observar, investigar e compreender.

No primeiro relato a seguir, contarei sobre as saídas que aconteceram no curso de férias, no qual fui como educadora e espectadora. No segundo, apresentarei vivências pedagógicas que ocorreram com a minha sala, o que me permitiu propor atividades de mediação e preparação.

Na escola em que trabalho, durante as férias escolares, é oferecido um curso extracurricular chamado “*Winter Break*”, um programa de férias de inverno, que oferece atividades divertidas e educativas, incluindo oficinas criativas, esportes, passeios ao ar livre e outras experiências para crianças do K1 ao Y5 (Infantil I a 5 série do Fundamental), do ensino infantil ao fundamental 1, ou seja, a escola fica aberta e recebe esses alunos. Nesse programa não há participação de professores, pois, os mesmos ficam de férias durante *todo* esse período, então, apenas os/as auxiliares participam. Auxiliares de ensino executam desde o planejamento até a realização das atividades e escolha dos materiais necessários, portanto nessa fase, são a figura de total responsabilidade dentro da classe.

Dito tudo isso, o passeio pedagógico está inserido em uma das atividades oferecidas no curso de “*Winter Break*” e consegui observar, a turma do K4 (4-5 anos), uma classe com a qual nunca havia interagido diretamente.

No começo, nosso envolvimento foi difícil, pois não havia ainda entre professores e alunos, uma total confiança e entendimento da dinâmica do grupo. No decorrer, as coisas caminharam bem.

⁶ Base Nacional Comum Curricular- documento do Ministério da Educação, referente às diretrizes educacionais de todos os alunos da Educação Básica no Brasil, do Infantil ao Ensino Médio.

No curso do “*Winter Break*” fomos a dois parques diferentes. Uma das vezes fui como professora que estava em seu horário de trabalho e na outra, apenas como observadora em meu período de férias.

A história, eu contarei agora: Estava no meu papel de educadora e como qualquer história, essa possui suas aventuras. Refleti sobre qual o formato que contaria esse relato, pois tudo nesse dia pareceu sair de uma história em quadrinhos ou de um *cartoon* dos anos 1990, em que a tragédia acontece e você apenas ri.

7.3 RELATO 01

10 de julho de 2025

Local: Parque Severo Gomes

A manhã estava bonita e o sol decidiu passar para esquentar nossos rostos, o frio fazia-se presente, porém o contágio da alegria, tornava nossos corpos alertas. Logo no começo do dia, nós, figuras responsáveis, reunimos as nossas poucas crianças (trinta pimpolhos) em uma roda e falamos sobre o passeio que iríamos embarcar. Demos uma leve pincelada sobre o que iríamos fazer como: piquenique, caminhada e brincadeiras livres. Fizemos todo o ritual de ir ao banheiro e colocar casacos e subimos no ônibus. O nosso era de dois andares! Com direito a escada e uma janela com uma vista deslumbrante. Para mim, a aventura começou aí: ver aquelas perninhas, ainda, muito pequenas mesmo, tentando subir degraus que nós, adultos, tínhamos dificuldade.

No ônibus, houve muitas conversas, a emoção de estarmos indo para um lugar diferente, atiçava o desejo de viver e brincar. Logo que chegamos, decidimos fazer nosso piquenique, pois as crianças precisam de muita energia para crescer e brincar. Esticamos a toalha no chão, sentamos e começamos a preparar-nos para comer. Alguns de nossos pequenos acharam aquilo um absurdo: “onde já se viu sentar no chão para comer?”. Entretanto, o assunto logo virou passado quando a comida foi apresentada.

Após a comilança, chegou a hora de nossa caminhada que não foi muito longa, já que o parque era pequeno e a ansiedade de brincar tornou nosso caminho mais curto. Logo, chegamos ao nosso destino e era cada um por si em sua brincadeira.

Eram crianças escalando, correndo, gritando, subindo e descendo.

Até que relembramos que no parque havia outro lugar onde elas conseguiriam brincar, teria um tanque de areia, balanço e um lugar amplo para correr, mas teriam que ficar em nossos campos de visão. Fomos, então, até o nosso próximo destino.

A área estava cheia se comparada ao lugar que tínhamos saído, porém os deixamos livres para explorar o novo canto que haviam descoberto. Brincadeira vem, brincadeira vai... Até se escutar um grande barulho. Eu analisei o local logo para ver se alguma criança havia se machucado. O som tinha sido rápido e muito alto. Ao olhar para o parque, conseguia ver muitas pessoas correndo em nossa direção. Outras crianças sendo arrancadas de brinquedos e puxadas por seus responsáveis, desesperadas, na direção do meu grupo. Ainda, sem entender, tentei procurar minhas parceiras que, também, não pareciam compreender o que aconteceu. Ao meu lado, minha coordenadora começou a pedir para andarmos, pegarmos as crianças e trazê-las para perto. Na minha frente, vi uma mulher carregando uma criança de colo e correndo muito; meus olhos sobre a criança viam, apenas, o vermelho. Sangue, pensei.

Foi como se o ar tivesse sido retirado, às pressas, de meu pulmão. Comecei a chamar meus pequenos pelos nomes, tentando tirá-los de lá e a gritar que estávamos brincando de pega-pega para ver se conseguia atraí-los o mais rápido possível. Ainda, sem entender e com as crianças agora ao meu redor, procurei por figuras que podiam me apoiar para tentar entender a situação. A coordenadora entrou em meu campo de visão e murmurou “assalto”, está tendo um assalto”. Assalto? O barulho tinha sido de um assalto? Tiro? Ferimento? A criança nos braços havia se ferido? Onde estava o perigo perto de nós? Dentro do parque? O ar de meus pulmões não fazia menção nenhuma de voltar. Pegando cada criança ou pelo menos, tentando, fomos nos afastando do caos. O soar de uma sirene de viatura percorreu por nossos ouvidos no caminho e o agito foi diminuindo.

Conseguimos encontrar-nos com a outra parte do grupo (um grupo de crianças mais velhas que estavam na responsabilidade de outros auxiliares) e tentamos compreender a ocorrência. Um assalto havia acontecido, ninguém havia se ferido. A criança nos braços estava, apenas, usando vermelho, ela estava bem como todos os outros pequenos. Nada havia abalado o mundo dos miúdos sobre o que havia acontecido. Na verdade, em seus mundos, o que se deu, foi um grande pega-pega e uma boa caminhada.

Com o coração na boca, decidimos ir embora, porém meus sentimentos, ainda, estavam à flor da pele o que complicou o desenrolar da continuidade da história. Os mais velhos, dessa vez, iriam na parte superior do ônibus, dividindo o espaço com os nossos pequenos. Então, entraram primeiro no veículo e que, em minha opinião, foi um terrível erro. Fui logo atrás para abrir caminho para os meus. Chegando na parte de cima, comecei a ajudá-los a subir os degraus, pois como comentado anteriormente, eram muito altos. E a confusão começou por aí; ao chegarem no nível mais alto e procurarem lugares, percebeu-se que a classe mais velha, havia ocupado bancos aleatórios no ônibus. Viam-se duas meninas do fundamental na parte da frente, mais duas duplas no meio e por aí se via “um mar de gente”. Os menores começaram a perder-se, iam para frente e não encontravam lugar. Voltavam e não havia vaga também, o que os levou a ficarem na ponta da escada esperando ajuda. E tudo isso enquanto mais crianças estavam para subir.

Como já disse, as emoções estavam afloradas, havia muitos pequenos chamando meu nome e procurando onde se sentarem, com o transporte aguardando para partir. Foi então que eu, muito calmamente, pedi para a coordenadora e auxiliares dos alunos do fundamental (que já estavam sentadas), pedirem para seus alunos concentrarem-se em um só lugar do ônibus para facilitar a procura de assentos para as minhas crianças. Com muito “boa vontade”, uma das auxiliares do fundamental se levantou e pediu para que seus alunos mudassem de lugar, fossem para o final do ônibus. E a peregrinação começou, todos aqueles alunos levantaram-se e começaram a mexer-se e atrás de mim, a quantidade de pequenos, só, ia aumentando na escada. A auxiliar não estava com muita pressa e deixou seus alunos irem com a maior calma possível, enquanto isso, eu tentava controlar a passagem para a subida de trinta pessoinhas preparadas para sentar. Bom, se você que está lendo minha dissertação, tiver alguma experiência com criança ou educação, pode imaginar que todos esses acontecimentos não iriam funcionar.

Até que meu grupo de K4 não conseguiu mais se controlar e ficaram soltos. Cada um foi para o mesmo lado procurar lugares para sentarem-se e no meio do caminho, davam de cara com outros alunos, tentando atravessar o corredor estreito do ônibus, um esmagando o outro e tudo isso acontecia, repetidamente, com todas as crianças. Procurava lugar, não achava, trombava-se com alguém, ia procurar refúgio em uma responsável e parava, novamente, na ponta da escada. Eu já estava

~~frustrada~~ e apenas pedi para todos acomodarem-se, não importava mais o lugar, pois estava sendo muito difícil estabilizar as crianças. O fato fez com que a outra auxiliar fosse rude comigo, dizendo que eu não estava respeitando os alunos dela. Eu, do outro lado, argumentei que em momentos como esses, crianças que ainda necessitam de muito auxílio, não podiam ficar vagando sem rumo dentro de um ônibus escolar. Em questão de prioridade, as crianças menores devem estar no topo. A situação como estava no início, dificultaria a contagem de alunos, a localização deles e o seu bem-estar. No final, todas foram sentadas. Meu grupo conseguiu concentrar-se em um local só.

Chegamos na escola e fomos direto para a sala. Não houve tempo de conversa ou de reflexão, pois os seus cérebros já tinham sido exercitados em demasia durante toda a manhã e porque o foco do dia já tinha sido mudado. Agora, havia muitos brinquedos para serem explorados.

Momentos assim, colocam-nos reflexivos e pensar em como ter outra vida em suas mãos, é um ato de responsabilidade. Nós, educadores, nem sempre estamos preparados para isso. Tantas coisas ruins passaram pela minha cabeça. E se os assaltantes quisessem pegar uma criança? E se o nome da escola tivesse chamado a atenção? Pois, a escola é renomada e muito cara... e se o intuito deles fosse realmente machucar alguém? Em geral, não há uma preparação para momentos como esses: ruins, péssimos, desconcertantes. Só a intuição humana para proteger. Mas proteger como? Ser educador, já é uma imensa responsabilidade, porém precisamos exercitá-la a cada dia e não acertamos sempre.

Figura 11: Fotos do grupo 01



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 12: Fotos do Grupo 02



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

7.4 PROPOSTA E RELATO 02

Não seria justo se no meu trabalho de conclusão, eu não citasse as saídas pedagógicas que vivenciei com a minha classe. Neste ano, estou sendo parte da turma do K5C que seria o último ano da educação infantil na escola em que trabalho. Os alunos já estão completando seus 6 anos e adquirindo cada vez maior maturidade. Eles reconhecem números, tanto em português como em inglês, já estão quase silábicos sonoros e distinguindo diferentes sons. É incrível ver a nítida mudança de caráter, gosto e empatia. É fascinante, vê-los percebendo seu lugar no mundo de forma mais singular.

Por conta de todas as minhas insatisfações relatadas, decidi propor uma atividade no passeio, buscando entrelaçar o que estávamos aprendendo em sala de aula ao que iríamos vivenciar e como tudo isso, seria conectado no final.

Iríamos ao Parque Burle Marx com todas as classes do K5. Fazer a proposta com todas as setenta crianças, seria algo grandioso demais, então preferi focar apenas em minha classe. Em Ciência, estamos aprendendo sobre *bugs* (insetos). Estudávamos sobre curiosidades de alguns deles como: *Atlas moth*, *stick bug*, *the giant beetle*, *the dragonfly and spider* (Mariposa Atlas, bicho-pau, o besouro gigante,

a libélula e a aranha) muitos desses insetos vivem no parque, então que tal fazer uma caça ao tesouro como proposta? Resolvi sugerir uma espécie de bingo com algumas indicações do que poderíamos encontrar no parque.

Criei então o: TREASURES IN THE PARK - BINGO.

Figura 13: Treasures in the park - bingo.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Para essa atividade, além de insetos, pensei em outras coisas que poderiam ser encontradas no parque. Tínhamos como opção, acharmos: macaco, bebedouro, banheiro, folha verde, folha amarela, pássaro, borboleta e outros.

Alguns dias antes, falei sobre a atividade que faríamos. Demonstrei como seria o bingo, o que poderíamos achar ao redor e como marcar com adesivos na cartela os nossos achados. Todos pareceram muito empolgados. Alguns fizeram diversas perguntas muito válidas como: a) “*Teacher Clara, se eu achar a tartaruga da foto, eu vou pegar o adesivo com você e colocar na tartaruga?*” “*Isso, você coloca na imagem da tartaruga*”; b) “*Mas, não é para colocar na própria tartaruga?*”. Como eu disse, muitas questões importantes.

Nosso passeio seria na quinta feira, então pedi ao assistente de coordenação as cópias das cartelas do bingo na terça-feira pela manhã para dar tempo de chegar tudo. Pedi ao todo, trinta cópias, pois seriam vinte e dois alunos. Sete cópias de uma cartela número 01, sete cópias da cartela número 02 e oito cópias da cartela número 03. Ofereci-me para imprimir, porque, às vezes, as impressões da escola demoram

alguns dias para chegar, mas afirmaram que as cópias iriam ficar prontas a tempo. E realmente chegaram... apenas catorze cópias de duas cartelas. Não dava mais tempo de imprimir. As cópias foram entregues no próprio dia do passeio. Tivemos que improvisar. O plano inicial era que cada criança tivesse sua cartela. Por conta do erro, tivemos que fazer o exercício em duplas.

Ao sairmos da escola, no ônibus, como sempre, foi um caos. Eram muitas crianças e, conseqüentemente, muita felicidade junta. Havia 84 crianças para 6 professores, 1 berçarista e 1 segurança. Quando chegamos ao parque decidimos fazer a trilha, o que em minha opinião não era a melhor ordem. As crianças quando chegam ao local, em geral, estão extremamente ansiosas e famintas. A hora de chegada seria a oportunidade perfeita para acontecer o nosso piquenique. Como todo bom imprevisto, não veio a quantidade certa de lanche para cada aluno. Caso a criança quisesse repetir a uva, por exemplo, não teria o suficiente. Na hora do pão, distribuímos o que tínhamos e quando fomos perceber, faltavam 15 crianças que ainda não haviam comido o pão. Avisamos, com o coração apertado, que não haveria pão para todos, *o que considero um absurdo, se me perguntarem, principalmente pelo valor de mensalidade da escola*. Após o anúncio, as crianças olharam entre si e deram risada, então uma a uma foi oferecendo pão aos que não tinham, cortando-o ao meio, oferecendo um pedaço... logo depois, alguém da equipe encontrou mais 15 pães e demos para quem não tinha se alimentado.

Voltando à organização, depois do piquenique, eu colocaria a brincadeira livre. Já comeram, então vamos gastar energia! No parque, havia vários brinquedos de escalada, tanque de areia, casinha, balanço e muito espaço para correr. Após essas brincadeiras, íamos realizar a caminhada, procurando nossos tesouros pelo parque.

Mesmo não sendo na ordem que eu consideraria a melhor, logo que chegamos, resolvemos fazer a trilha e, assim, o bingo. Distribuímos uma cartela para cada dupla e fomos caminhando pelo parque. A mediação começou caótica, era criança falando ao mesmo tempo e puxando uma à outra, querendo os adesivos para marcar os objetos encontrados. Depois da ansiedade inicial, acalmaram-se e foram caminhando. Era magnífico perceber o quão atentos todos estavam. O trabalho era em grupo e isso gerava cumplicidade entre os participantes. Percebi isso quando tentavam ver os macacos e, para isso, precisavam fazer o máximo de silêncio. Entendiam que os animais com sons muitos barulhentos, não apareceriam. Olhavam

a água do lago com os olhos arregalados, na esperança de encontrarem uma tartaruga. E, por mais que o jogo de bingo seja competitivo, as crianças não disputavam entre si. O objetivo era encontrar o máximo de objetos ou animais possíveis e a graça do jogo era essa.

Figura 14: Fotos do grupo com o bingo e apreciando a vista





Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após a volta à escola, consegui formar um círculo com as crianças e conversamos sobre nossa experiência no parque. Principalmente, sobre a opinião que tinham do bingo. A conversa divagou para vários lugares, mas obtive várias respostas.

1. Pergunta: “Qual foi sua parte favorita do bingo?”

Aluno T : “A minha foi o brinquedo.”

Aluna I: “A minha também.”

Aluno V: “A minha também!”

2. pergunta:

Professor(a): “Que legal, gente! Mas agora, eu quero saber da atividade do bingo em si. Qual foi a parte mais legal de fazer o bingo?”

Aluna CC: “A minha foi quando eu vi a borboleta voando... e também o cachorro.”

Aluno P: “Na hora que eu vi o bicho-pau.”

Aluno V: “Na hora que eu vi a tartaruga.”

3. Pergunta: “Vocês acham que os olhos de vocês estavam mais abertos para procurar as coisas no parque do que geralmente estão? Porque, às vezes, a gente anda e nem presta atenção..., mas eu vi vários de vocês, comparando as fotos com o que viam. Vocês acham que ficaram mais atentos?”

Aluno E: “Eu não fiquei tanto... Fiquei com a Júlia.”

Aluno GH: “Eu não fiquei atento, porque não vi a borboleta.”

4. Pergunta: “E o que a gente não conseguiu encontrar?”

Aluna J: “A minhoca.”

Professor(a): “Por que será que foi difícil de achar?”

Aluna J (5 anos): “Porque minhocas são pequenas e moram no fundo da terra.”

Professor(a): “E o que a gente poderia ter feito para encontrá-las?”

Aluno GH: “Usar uma lupa.”

Aluno D: “Cavar.”

5. Reflexão sobre atenção e observação

Professor(a): “Algumas pessoas estavam com a ficha do bingo, mas não marcaram todos os itens. Por exemplo: a gente viu o banheiro, não viu?”

Todas as crianças: “Sim!”

Professor(a): “Então teve gente que estava desatenta e não marcou o banheiro!”

6. Pergunta: “De todas essas imagens do bingo, qual vocês acham que foi a que mais apareceu no parque?”

Aluna P: “Árvore!”

Aluna J: “Folha.”

Aluno R: “Eu vi mais banco.”

7. Pergunta final: “E qual dessas coisas vocês ficaram mais felizes de encontrar?”

Aluna CC: “A borboleta.”

Aluna M: “A flor rosa.”

Aluno T: “Pena que a gente não achou nenhum macaco.”

Depois da conversa, pedi a eles que desenhassem o que mais gostaram de encontrar. O resultado foi maravilhoso. Alguns deles não desenharam o pedido, mas com tanta coisa que chamou atenção, quem poderia culpá-los? No final, o desenho virou “coisas favoritas do parque”.

O intuito de realizar essa conversa com as crianças, foi ver se as crianças conseguiam conectar o jogo que propus com os conteúdos que estávamos estudando. Pois, quando mudamos o ambiente de estudo, tem que se mostrar que isso, ainda, é uma forma de aprendizado, não é algo solto, não é algo só por fazer. E é interessante perceber, nessas respostas, o quanto o brincar esteve presente nesse ensino. É a parte que mais empolga, é a parte que falta. Perceber o entusiasmo delas, diante de algo tão simples, fez-me pensar no quanto o aprendizado ganha força, quando parte da curiosidade e da experiência. A cada resposta, a cada riso e até nos silêncios, havia um modo de aprender que é próprio da infância, um aprender que se move, que experimenta, que sente.

Essas observações fizeram-me reafirmar a importância de criar espaços em que as crianças possam se expressar, propor, transformar e verem-se como parte do processo. Quando o brincar mistura-se ao aprender, o conhecimento deixa de ser apenas conteúdo, vira vivência, vira descoberta.

Figura 15: Galeria de desenhos de alunos feitos após o passeio

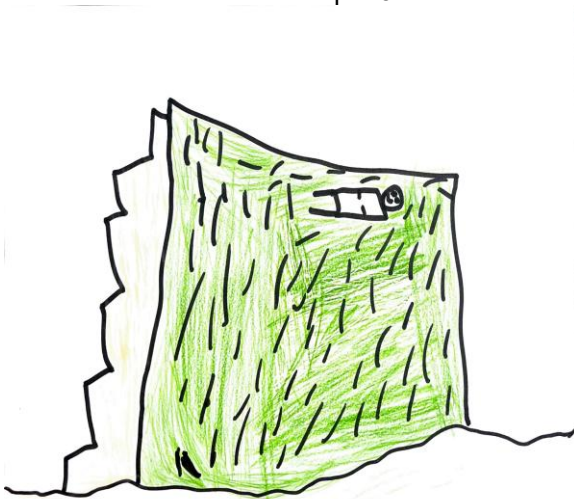




Desenho feito por J.P



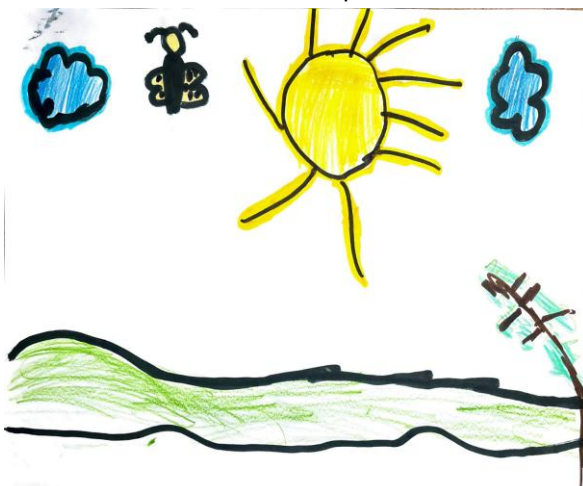
Desenho feito por C.



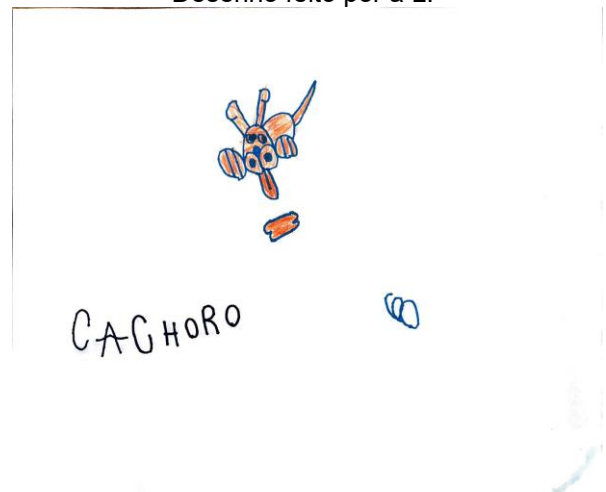
Desenho feito por V.



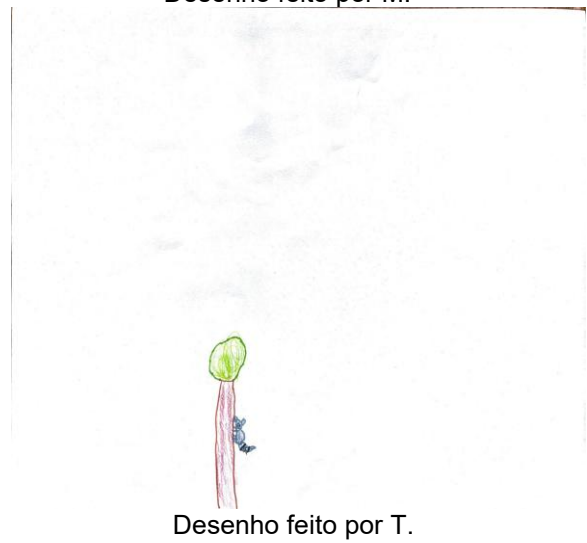
Desenho feito por a L.



Desenho feito por C.C.



Desenho feito por G.H





Desenho feito por V.



Desenho feito por G.



Desenho feito por aluno G.



Desenho feito por aluno R.



Desenho feito por aluna L.



Desenho feito por aluna H.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo vem, o mundo vai.
 O mundo dá voltas pelo mesmo lugar.
 O mundo mostra, o mundo esconde.
 O mundo mostra o vexame e depois se expande.
 O mundo cala, o mundo exala.
 As tintas da dor vermelho santa.
 O cinza demarca a barreira da vaia,
 O preto pinta o que se perdeu.
 As cores formam a vida adulta.
 A gente pega o pincel, fecha os olhos e atira a tinta.
 E depois de pintarmos o quadro, queremos a tela limpa de novo.
 Então, pegamos o pincel branco, pintamos.
 E fingimos que a paz reina de novo.
 CMAB

Desfechos são difíceis de serem escritos. Como conseguir transportar um sentimento para uma folha de papel? Há algo catártico na escrita de certos relatos, ela abre o horizonte para um novo ponto de vista, sobretudo em relação a sua condição humana. Foi isso que esse relato me trouxe, dolorosamente.

Discorrer sobre a relação com o meu trabalho, foi extremamente desgastante, principalmente, por eu estar vivendo, cotidianamente, o que relatava. Foi um processo simultâneo entre o viver, sentir e relatar.

Ser educador é uma tarefa árdua, não só porque há dois indivíduos relacionando-se tanto como educador e educando, o que por si só traz conflitos naturais, como há uma responsabilidade de proporcionar o ensino, não apenas didático, mas também, aquele fora dos livros. A docência como um ato político e afetivo. Ensinar é, também, lutar por uma educação mais humana e justa.

No fim, ser professora é estar em conflito entre o cansaço e o amor, entre a impotência e o desejo de fazer a diferença. Essa não é uma profissão de máquinas. É uma profissão de gente. E os humanos sentem. Há dias em que a professora não está bem... E tudo bem. Porque reconhecer-se vulnerável, é também uma forma de ensinar. Temos que reconhecer que o educador aprende enquanto ensina e que há beleza nesse aprendizado contínuo.

Enquanto eu escrevia, várias reflexões sobre mim, apareceram de forma indireta. A escrita veio como forma de elaboração e ajudou-me a entender o que vivia e a dar sentido às experiências sobre como, algumas vezes, estar em uma sala de aula é difícil. Há ocasiões em que somos testados pela exaustão física e emocional, pelas condições de trabalho limitantes ou opressivas, pela desvalorização de nosso

trabalho de cuidado-educação. Não raro, deparamo-nos com crianças, tendo dificuldades de serem crianças e fazerem o básico que é brincar, pois estão sendo cerceadas e tendo menos espaço para ser, estar, expressar-se como procuro descrever nesta pesquisa. É importante reconhecer os próprios limites e cuidar de si para poder cuidar dos outros.

Durante a última semana, dedicada a este estudo, enfrentei alguns problemas de saúde e em meu trabalho, havia inúmeros preparativos para um evento. O foco no dia a dia não era os conteúdos didáticos, mas as produções feitas pelas crianças. Consequentemente, não havia muitos “livros didáticos” a serem preenchidos. Em várias ocasiões durante a semana as crianças, simplesmente, não sabiam o que fazer.

“O que é agora, *Teacher Clara*?”

E eu respondi: “Nada”. E dava para ver nos olhos deles, o desespero de não ter o que fazer, mas também, a esperança de fazer algo novo.

Nesse caminho, o brincar mostra-se como uma das formas mais puras e transformadoras de aprendizado. Nele, as crianças experimentam o mundo, constroem significados e reconhecem-se como parte dele. E é, também, nesse espaço que o educador se humaniza, que volta a conectar-se com o encantamento que, repetidamente, o cotidiano tenta apagar. Há necessidade de espaços escolares que valorizem o lúdico como parte fundamental do aprendizado, não como “intervalo” dele.

Há muito que ainda gostaria de saber e descobrir. Este trabalho, assim como a educação, necessita de perguntas e respostas contínuas para, cada vez mais, chegar-se em práticas educacionais diversas. A tensão entre ideal e realidade é o desejo de fazer mais e melhor, mesmo em meio às dificuldades estruturais da educação.

(Rubrica) - com a luz baixa, a auxiliar vai pela última vez para o centro do palco. Ela senta-se no chão cinza. O coro vai em sua direção em passos lentos e, calmamente, se abaixa, aproximando-se da protagonista.

A auxiliar apoia-se em algum objeto para que suas costas estejam, sempre, bem apoiadas. O grupo, agora, todo em volta dela, pode espalhar-se pelo chão. Algumas crianças se deitam em seu colo. Ela dá um suspiro aliviada, olha as crianças e fecha os olhos.

BLACKOUT

Figura 16: Foto das crianças aconchegadas no colo da Teacher



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A Política**. [S.l.:s.n., 20--] Disponível em: <https://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/97ef5049709d7b6bb9c54a32ac2893c7.pdf>. Acesso em 12 set. 2025
- BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira e. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 86–104, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p86>. Acesso em 01 out.2025.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: os campos de experiências**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>. Acesso em: 17 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental: versão final**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.
- BRECHT, Bertolt. O círculo de giz caucasiano :Na selva das cidades: A exceção e a regra. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro de Bertolt Brecht**. v. 3. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Campos. Petrópolis: Vozes, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADELHA, Rosa Cristina Primo. Da dança fantasmata: caleidoscópio do corpo. **Passagens**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, v. 2, p. 1-7, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/1146/1101>. Acesso em: 8 set. 2025.

GIMAEEL, Patrícia; AGUIAR, Selma de. **Infância vivenciada**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **A metamorfose das plantas**. Tradução de F. Zimpel e Lavínia A. Viotti. São Paulo: Edições Religião e Cultura, 1986.

HELLER, Joseph. **Ardil-22**. Tradução de Eduardo Salo. Rio de Janeiro: Record, 1995.

JESUS, Livia Karen Figueredo de; FERREIRA, Lúcia Gracia. Auxiliares de classe da educação infantil: um balanço sobre editais e pesquisas acerca destes trabalhadores. **Educação em Foco**, v. 27, n. 53, set./dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**[...] Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 17 out. 2025.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educinf**: encarte sobre Educação Infantil. [19-]. 1 encarte. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_encarte.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

OLIVEIRA, Alexandre Medeiros de. **Brincar, imaginar, criar**: a iniciação artística com crianças e a poética na educação. 2022. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-18012023-124439/publico/ALEXANDRE_MEDEIROS_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** São Paulo: Zahar, 1971.

PIUCO, Mirella Mendes; HUBBE, Rosandra Schlickmann Sachetti. **O espaço e o ambiente da sala de educação infantil observado a partir dos olhares das crianças de pré-escolar de um CEI da rede municipal.** Tubarão. [19–] Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstreams/d213d719-2104-496a-be15-388bb70cf21c/download>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SOUZA, Ellen de Lima; TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva (org.). **Infância(s) e educação infantil: pesquisas, docências e pedagogias.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/infancias-e-educacao-infantil-pesquisas-docencias-e-pedagogias/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SHAKESPEARE, William. **Sonho de uma noite de verão.** Tradução de Marilise Rezende Bertin. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SILVA, Júlia Matias. **Coreo-infâncias para dançar na educação infantil.** Orientadora: Carolina Romano de Andrade. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024.

SISTEMA Coringa. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/79967-sistema-coringa>. Acesso em: 18 out. 2025. Verbete da Enciclopédia.

SOUZA, Emily Bomfim. Auxiliares na Educação Infantil: entre cuidar e educar. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, dez. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança à luz da Antroposofia.** Tradução de Eloisa Luz. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

PINHEIRO, Maria Nerice do Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora” : o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município**

de Fortaleza. 2017. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinhoiro.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

VAN ALPHEN, Peter; VAN ALPHEN, Catherine. **Child development based on the insights of Rudolf Steiner and as used in Waldorf/Steiner Schools (2000):** curriculum: Waldorf Schools in South Africa. Cape Town: Federation of Waldorf Schools in South Africa, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.