



VERA CRUZ

Instituto Vera Cruz

APRENDER NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

**O Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência
(Pibid) no Instituto Vera Cruz**

MARISA VASCONCELOS FERREIRA E ANDRÉA LUIZE (Orgs.)



**APRENDER
NO EXERCÍCIO
DA DOCÊNCIA:**

O Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência
(Pibid) no Instituto Vera Cruz

APRENDER NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:

O Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência
(Pibid) no Instituto Vera Cruz

MARISA VASCONCELOS FERREIRA
E ANDRÉA LUIZE (Orgs.)



Instituto Vera Cruz



Copyright © 2018 Instituto Vera Cruz



Direção Pedagógica

Regina Scarpa

Edição

Claudia Cavalcanti

Coordenação

Andréa Luize

Projeto gráfico

Kiki Millan

Marcio Caparica

Coordenação do Pibid

Maria Paula Vignola Zurawski

Marisa Vasconcelos Ferreira

Preparação e revisão

Laís Alcantara

Iara Arakaki

Biblioteca

Claudia Regina Candido

Revisão inicial da publicação

Ricardo Prado

Aprender no exercício da docência: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Instituto Vera Cruz. / organizado por Marisa Vasconcelos Ferreira e Andréa Luize. – São Paulo: Instituto Vera Cruz, 2018. 220 p.

ISBN: 978-85-60057-60-3 (Livro digital)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Educação básica . I. Ferreira, Marisa Ferreira. II. Luize, Andréa.

CDD: 370.71

Elaboração: Claudia Regina Candido – CRB 8/4822



Rua Baumann, 73, Vila Leopoldina
São Paulo - SP

AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo apoio financeiro.

À Associação Universitária Interamericana, que viabilizou as etapas finais de elaboração desta publicação.

Às escolas parceiras, CEI Jamir Dagir e EMEI Noêmia Ippólito, pela disponibilidade em integrar o Pibid e por contribuir para a formação dos bolsistas licenciandos.

Aos supervisores e supervisoras que, ao longo dos quatro anos do Programa, foram parceiros nessa rede de formação.

Às colegas professoras que se dedicaram a estudar os trabalhos e comentá-los, enriquecendo-os.

Às bolsistas licenciandas, que se dedicaram à elaboração do trabalho aqui apresentado.

Às famílias que nos permitiram observar e participar do cotidiano das crianças nas escolas e,

especialmente, às crianças, que nos acolheram e nos ensinaram muito mais sobre o ofício de professoras, durante esse percurso.

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é resultado dos trabalhos elaborados pelos bolsistas do Pibid no Instituto Vera Cruz e apresentados no I Seminário Institucional do Pibid, em 2015.

A partir das experiências vividas em 2014 e 2015 no projeto Pibid Educação Infantil, o grupo de bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadora dedicou-se à preparação do seminário. Um intenso processo foi vivenciado pelo grupo, com início na análise de registros dos diários de campo, seguido pela seleção de recortes temáticos e elaboração de um artigo ou relato de experiência sistematizado em formato de pôster. Os textos produzidos foram reunidos em blocos temáticos e enviados para professores convidados, que tiveram a tarefa de lê-los e comentá-los no próprio seminário, em grupos de discussão. Já os pôsteres foram expostos no seminário e assim permaneceram na instituição por mais um período, permitindo novas discussões entre discentes e docentes.

As discussões mediadas pelas professoras convidadas, ao longo do seminário, trouxeram elementos potentes para que os relatos e artigos elaborados pudessem ser retomados e revisados pelos bolsistas. Em paralelo, os professores mediadores tiveram a oportunidade de reorganizar os comentários feitos, compondo textos que também integram esta publicação. O livro *Aprender no exercício da docência: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Instituto Vera Cruz* é, então, uma compilação dos relatos e artigos apresentados e revisados, acrescidos de comentários.

O livro se divide em seis capítulos, cada um deles com reflexões acerca de um tema atrelado à Educação Infantil e à formação de professores.

O capítulo 1 discute a importância da supervisão no Pibid, com os textos de Gabriel Vicente França e Valdeci Reis Ferreira de Araújo, ambos supervisores,

e comentários de Marisa Vasconcelos Ferreira, que atuou como coordenadora institucional do Programa.

No capítulo 2, o foco está nas interações e na brincadeira como aspectos constituintes de um currículo na Educação Infantil e reúne as reflexões das bolsistas Evely Santos, Letícia M. B. Koerner, Alehandra Machado Pinel e Bárbara Pádua Avena e, ainda, os comentários de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

O capítulo 3 centra o tema da “Participação e autonomia da criança” e apresenta as contribuições de Greta Marigo Fragata, Manoela F. L. R. de Lima e Gislaine F. Koga, comentadas por Thais Monteiro Ciardella.

No capítulo 4 são discutidas algumas das práticas sociais de uso da linguagem verbal na Educação Infantil a partir dos textos de Juliana F. Gonçalves, Marina S. de A. e Silva, Mirian M. da S. Cavalcante, Nataly E. de Almeida, com comentários de Andréa Luize.

Os textos que compõem o capítulo 5 apresentam reflexões sobre aspectos do repertório artístico e cultural brasileiro nas vivências das crianças da Educação Infantil. Integram esse capítulo os textos de Paula E. de Brito, Rafaela R. Lizot, Thainná I. S. Rodrigues e Laura Lisboa e os comentários de Maria Paula V. Zurawski.

Por fim, o capítulo 6 trata de práticas que envolvem a produção gráfica pelas crianças e traz os textos de Catusca Borges, Érica de O. Pontes, comentados por Silvana de Oliveira Augusto.

O compartilhamento dessas reflexões, organizadas em torno de questões que emergiram no decorrer do desenvolvimento do Pibid, tem como objetivo contribuir para a produção e democratização de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, justamente num momento em que as escolas brasileiras enfrentam o desafio de estabelecer diálogos entre seus currículos e os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Indo além dos temas da Educação Infantil, o percurso que resultou nessas produções imprime visibilidade à complexa e articulada dinâmica de formação de professores sustentada pelo Pibid.

Que essa publicação seja mais um ponto de articulação de diálogos – este é nosso desejo.

As Organizadoras

Sumário

PREFÁCIO	11
-----------------	-----------

CAPÍTULO 1 A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NO PIBID	13
--	-----------

Uma experiência como professor-supervisor no Pibid: economia da sala de aula, uma oficina malsucedida e possibilidades de intervenção Gabriel Vicente França.....	14
--	----

Relato de uma experiência como supervisora do Pibid Valdeci Reis Ferreira de Araújo.....	24
---	----

O professor-supervisor no contexto do Pibid: o elemento poderoso no processo formativo Marisa Vasconcelos Ferreira.....	28
---	----

CAPÍTULO 2 INTERAÇÕES	37
--	-----------

Observando interações de crianças no CEI e na EMEI: algumas comparações Evely Santos.....	38
---	----

A disputa por brinquedos: oportunidade para importantes aprendizagens na Educação Infantil Leticia M. Batista da S. Koerner.....	46
--	----

Instalação sensorial: a brincadeira dos sentidos Alehandra Machado Pinel.....	53
--	----

Observações a partir de um estudo sobre a atividade “planejar-fazer-rever” da abordagem <i>high/scope</i> Bárbara Pádua Avena.....	60
--	----

Interações e brincadeiras na Educação Infantil Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.....	71
--	----

CAPÍTULO 3

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA

75

Liberdade, responsabilidade e autonomia na escola de Educação Infantil Greta Marigo Fragata.....	76
--	----

A participação na Educação Infantil: análise de um conselho de crianças na EMEI Manoela Ferreira Leite Ribeiro de Lima.....	88
---	----

Ações da professora na inclusão de uma criança na Educação Infantil: reflexões a partir de observações de campo Gislaine Ferreira Koga.....	105
---	-----

“Afinal, o que forma o professor?” A participação das crianças no processo de constituição do sujeito professor Thais Monteiro Ciardella	114
--	-----

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

121

Rodas na Educação Infantil Juliana Firmina Gonçalves	122
---	-----

Práticas de leitura na instituição de Educação Infantil Marina Stefanelli de Aguiar e Silva	135
--	-----

Análise de uma proposta de leitura de histórias para as crianças Mirian Maria da Silva Cavalcante e Nataly Elias de Almeida	148
---	-----

A linguagem verbal na Educação Infantil Andréa Luize.....	162
--	-----

CAPÍTULO 5: MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS BRASILEIRAS **167**

<i>Abayomi</i> : expressão da cultura afro Paula Evelin Brito, Rafaella Ragghiane Lizot e Thainná Isys Santana Rodrigues.....	168
--	-----

Cultura brasileira: experiência com uma turma de crianças de 3 anos Laura Lisboa	173
--	-----

Comentários ou inspirações a partir das DCNEI e da BNCC: manifestações artístico-culturais brasileiras Maria Paula Vignola Zurawski	181
--	-----

CAPÍTULO 6: PRODUZINDO MARCAS **185**

Pinturas, desenhos e ilustrações: a representação das crianças com 2 a 6 anos em sequências de atividades dirigidas Catusca Borges	186
--	-----

Como promover um projeto de pintura com diferentes recursos para crianças de 2 a 4 anos, a partir do uso de cores primárias Érica de Oliveira Pontes.....	201
---	-----

Produzindo marcas nas alunas e sendo marcada por elas Silvana de Oliveira Augusto.....	215
---	-----

PREFÁCIO

Este livro, inserido num contexto de reflexão sobre a Educação contemporânea, tem o mérito de iluminar a articulação entre a formação profissional universitária e os processos de aprendizagem escolar de crianças até 6 anos, essência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Entendemos ser uma questão de responsabilidade valorizar e investir na perenidade do Pibid, importante política pública de inserção do aluno-futuro professor na profissão docente, preenchendo um vácuo histórico de cisão entre universidade e escola no Brasil.

A construção de pontes entre a formação inicial e a formação continuada de professores que atuam nas escolas precisa ser ainda mais alargada e sedimentada, não só com a presença, no currículo da Pedagogia, de conhecimentos didáticos específicos voltados ao ofício de ensinar, mas também com a criação urgente de programas de residência pedagógica que garantam uma linha contínua no processo formativo do educador — que não deve nunca terminar.

Em cada um dos diferentes capítulos desta obra, encontramos lições belíssimas advindas do cotidiano da sala de aula e de sua reflexão pelos vários protagonistas. A relação entre teoria e prática fica potencializada na polifonia das vozes de crianças, de professores, de supervisores, da coordenação e de alunos em formação, evidenciando a verdade contida na frase de Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

Ao acompanhar narrativas de vivências em sala de aula que entrelaçam o diálogo profundo entre a vida na escola e as teorias que, hoje, sustentam a prática pedagógica que promove o potencial das crianças como produtoras de cultura, a leitura nos vai encantando e, no final, nos transformando.

A qualidade do registro dos processos de intervenção e a documentação apresentada aqui prestigiam a investigação e a produção de conhecimento de todos os envolvidos. E mais: torna pública uma ação que requer urgência e atenção, compartilhando a responsabilidade de fazê-la com cada vez mais qualidade e significado.

A escrita inscreve a experiência vivida e pode contribuir com a reflexão, disseminação e aprimoramento do próprio programa que a gerou.

Nosso reconhecimento especial à autoria da equipe — coordenação, professores- supervisores, alunos bolsistas, crianças e professores.

Dra. Lucília Bechara Sanchez — Conselheira do Instituto Vera Cruz

Dra. Regina Scarpa — Diretora do Instituto Vera Cruz

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO NO PIBID

Uma experiência como professor-supervisor no Pibid: economia da sala de aula, uma oficina malsucedida e possibilidades de intervenção

Gabriel Vicente França

1. Introdução

Este artigo é resultado da ação realizada entre julho de 2014 e março de 2016 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na figura de supervisor. A viabilização das ações se deu a partir de parceria entre o Instituto Vera Cruz e a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), e ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil Noêmia Ippólito (EMEI Noêmia Ippólito), localizada na Zona Oeste da cidade, no bairro da Vila Romana.

O Pibid é um dos programas estruturantes da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) e procura responder a um dos principais problemas enfrentados pelo licenciado que assume uma sala de aula na rede pública pela primeira vez: o desconhecimento da natureza do trabalho, que acaba gerando um alto índice de exonerações ainda durante o estágio probatório. Dessa forma, pretende colocar o estudante de licenciatura em contato com a realidade da escola ainda durante sua formação, por meio da concessão de bolsas, do acompanhamento feito pela instituição em que estuda e da supervisão de um professor da rede pública. As discussões aqui apresentadas se referem a esse último aspecto do Programa, e serão feitas sob o ponto de vista do professor-supervisor.

1.1. A EMEI

A EMEI Noêmia Ippólito é vinculada à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá, e foi fundada no ano de 1941 — como parte do processo de expansão do atendimento escolar à infância, levado à execução pelo Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo, em projeto então comandado pelo escritor Mário de Andrade. Foi, pois, um dos primeiros “Parques Infantis” criados na cidade.

Quando da sua fundação, a escola foi instalada em uma praça, e suas atividades ocorriam na totalidade do espaço. De 1941 até agora, a EMEI cedeu parte de seu terreno a uma Unidade Básica de Saúde e ao Teatro Cacilda Becker — equipamentos pertencentes à PMSP. Ainda assim, as dimensões espaciais da escola são incomuns para uma unidade educacional da cidade.

Ao longo dos seus anos de funcionamento, foram atendidas pessoas de diversas idades e em diferentes horários. No período em que o trabalho de supervisão aconteceu, as crianças, que tinham entre 4 e 6 anos, foram atendidas em turno integral, das 8h00 às 16h00 — com um professor das 8h00 às 12h00, e outro no período subsequente.

São, ao total, oito salas de aula na escola, e o projeto político-pedagógico estimula a realização de atividades na área externa — especialmente nos parques e na pista de motoca — e em espaços diversos da unidade — notadamente o ateliê de artes, o salão e a sala de literatura. Durante o período de realização deste trabalho, a escola teve, em média, 180 alunos matriculados.

A ação de supervisão aconteceu em duas turmas distintas. Em 2014, numa turma do Infantil I, com 22 crianças de frequência média; em 2015, numa turma do Infantil II, com 21 crianças de frequência média. Em ambos os casos, houve um número inferior ao costumeiro para essa faixa etária na PMSP, o que propiciou um ambiente mais tranquilo para a experiência dos bolsistas.

1.2. Os bolsistas licenciandos

No primeiro ano do projeto, cinco bolsistas frequentaram a turma, um a cada dia da semana. No segundo, houve a participação de oito bolsistas, distribuídos ao longo dos dias da semana, com situações em que mais de um licenciando acompanhava o trabalho realizado em sala

de aula. Em sua maioria, eram estudantes em início de curso e que entravam em contato com a realidade de atividades da escola pública pela primeira vez.

Essa divisão, característica do Programa, acaba levando a um acompanhamento fragmentado da dinâmica da sala de aula, com uma visão, por parte dos licenciandos, relativa às atividades realizadas apenas no dia de visita à escola.

Além do acompanhamento e da discussão das atividades realizadas em sala de aula, o trabalho de supervisão comportava as reuniões ocorridas no Instituto Vera Cruz, além de momentos para reflexão e debate a respeito do que se passava na escola, fora do horário de aula, quando solicitado pelo supervisor.

1.3. Do objeto deste artigo

Este artigo apresentará uma reflexão sobre todo o tempo de duração da supervisão, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula e à relação estabelecida entre o supervisor e os licenciandos. Parte-se de reflexões feitas ao longo dos dois anos de ação, das discussões realizadas com os bolsistas e também com a coordenadora do projeto no Instituto Vera Cruz.

Já o relato de ação de supervisão será relativo à turma do ano de 2015, em atividade realizada por quatro bolsistas na sala de aula; trata-se da confecção de bonecas *abayomi* em dois momentos distintos, mediados pela reflexão a partir da discussão de supervisão.

A escolha deste relato em especial se deu por se tratar de exemplo bastante claro, pois permite identificar precisamente a influência da ação de supervisão no andamento das atividades por parte dos bolsistas.

2. Economia da sala de aula

A fim de produzir uma reflexão a respeito da dinâmica da sala de aula que contemple mais aspectos do que apenas a rotina de atividades, este trabalho utiliza o termo “economia da sala de aula”. Com isso, pretende-se dar especial atenção à postura dos adultos em relação ao processo educativo, bem como levar em consideração as atividades das crianças quanto ao andamento do dia a dia na escola. Essa definição um pouco mais ampla é importante para analisar as mudanças ocorridas com a entrada de novos agentes nesse processo — os bolsistas licenciandos que participam do Pibid.

2.1. Diferentes graus de implicação

Durante o trabalho regular em sala, ou seja, sem a presença de bolsistas, a principal relação que se estabelece no local se dá entre o professor, um adulto, e o conjunto de crianças¹. As escolas estão habituadas a receber, em seu cotidiano, outros adultos para a elaboração de atividades, em geral de curta duração — como estágios ou pesquisas de pós-graduação. A relação que se estabelece entre os professores da escola e os estudantes que precisam passar por ela como parte de sua formação nem sempre é tranquila. Frequentemente, aliás, dá-se um processo conflituoso.

Tal conflito, que embora mereça melhor investigação parece ter origem a partir das diferentes abordagens dadas ao fenômeno educativo por quem está na sala de aula da Educação Básica — que o tem como objeto cotidiano de trabalho —, e por quem está na academia — que o tem como objeto de análise. Não são raras as vezes em que a postura da academia em relação à escola é prescritiva, julgadora e se traduz na forma de auditoria. Tal postura é, por sua vez, reproduzida pelos estudantes que fazem estágio ou pesquisa, comparecendo à escola durante duas ou três dezenas de horas, observando a partir de um ponto de vista limitado pela própria natureza da atividade, e sem qualquer implicação com o trabalho.

De uma maneira inicial, a proposta do Pibid rompe com a limitação da observação, ao permitir uma permanência longa e ao possibilitar ao licenciando, sob a supervisão do professor, ser agente do processo educativo. Ao contrário do estudante que faz estágio na escola, há a chance de o bolsista licenciando se implicar durante a realização do trabalho; ele deixa, pois, de ser um elemento externo à dinâmica e passa a ser parte da dinâmica. Isso é qualitativamente superior ao que ocorre durante os estágios, mas apresenta a necessidade de uma reorganização de todas as relações de sala de aula.

2.2. Equilíbrio e reequilíbrio

A reação imediata é um desequilíbrio na economia da sala, que passa a contar com novos agentes e obriga a uma mudança de posição na figura do papel do professor — um primeiro deslocamento que precisa ser compreendido: ele deixa

1 As relações que as crianças estabelecem entre si são fundamentais para a economia da sala de aula, mas, dadas as finalidades deste trabalho, não serão tecidas considerações a esse respeito.

de ser o único adulto e passa a ter interlocutores diferentes e de idades distintas daquelas das crianças. A manutenção da posição anterior, isto é, sem a presença dos bolsistas licenciandos, é insuficiente para responder às necessidades de supervisão e para o bom andamento das atividades pedagógicas.

Com o professor em um posicionamento diferente e com outros adultos que passaram a ser agentes do processo educativo, a complexa rede de relações e afetividades que constituem a sala de aula sofre uma alteração substancial: é necessário que haja medidas para que se estabeleça um novo equilíbrio para a situação.

Uma dessas medidas é a definição clara, e em conjunto com as crianças, das atribuições de cada adulto na sala. Decidiu-se por uma formulação simples: aquelas pessoas estavam na escola para aprender com o professor e seus alunos, como ser professor.

Outra medida adotada foi atribuir inicialmente ao professor as tomadas de decisão e o papel de mediador de conflito, a não ser quando definido o contrário expressamente.

Com essas regras estabelecidas, foi possível ter uma compreensão coletiva — por parte de todos da sala de aula, adultos e crianças — do que se seguiria, embora tenha sido necessário constantemente lembrar e rediscutir os procedimentos, do primeiro ao último dia.

2.3. Linhas de ação

Com novas redes de relação e de afetividade, o trabalho de supervisão pôde ocorrer. As linhas gerais de ação foram as seguintes:

- introduzir os bolsistas na dinâmica da sala;
- criar condições para que os bolsistas fossem responsáveis por determinadas atividades na sala de aula;
- colocar as atividades discutidas em execução;
- analisar e refletir sobre as ações realizadas.

Em paralelo, era necessário pôr em andamento o projeto para as turmas, conforme discutido e pensado coletivamente nos espaços institucionais da escola, como reuniões pedagógicas, e no desenvolvimento do Projeto Especial de Ação (PEA) da Unidade Escolar.

Assim, a economia da sala de aula se enriqueceu e ganhou complexidade, e permitiu o desenvolvimento de atividades em conjunto com os bolsistas.

3. Possibilidades de intervenção

Com vistas a fomentar a reflexão acerca da prática de supervisão no Pi-bid, faz-se aqui o relato de uma atividade ocorrida em sala de aula, durante a qual foi possível estipular três premissas orientadoras:

- os bolsistas licenciandos precisam ter um espaço seguro para intervenção;
- após a intervenção, é necessário que haja um momento de troca com o supervisor sobre o que foi realizado;
- a garantia de um espaço em que possa existir uma nova intervenção, exercida à luz das reflexões trazidas com a primeira experiência.

3.1. Atividade proposta

Ao longo do primeiro semestre de 2015, como parte do projeto desenvolvido em sala de aula, os bolsistas licenciandos se envolveram no processo de leitura de histórias para as crianças da turma. Num primeiro momento, foi permitido o acesso ao acervo de livros da escola, de modo que fossem escolhidos alguns exemplares para leitura. Os títulos selecionados, então, foram apresentados ao supervisor para que um deles fosse lido. Esse processo aconteceu com vagar, de modo a garantir a criação de um espaço em que os bolsistas se sentissem seguros para a realização da leitura.

A partir dessa ação, foi possível pensar em passos mais largos, o que se deu com a proposta de realização de uma oficina totalmente dirigida pelos bolsistas. Tratava-se da confecção de bonecas *abayomi*.

A estrutura da atividade previa três momentos: a contação da história da boneca *abayomi*, a confecção em si, que se daria com as crianças divididas em grupos, e a possibilidade de brincadeira com a boneca. Para essa oficina, quatro bolsistas licenciandas estariam presentes.

Definiu-se que o conjunto da atividade aconteceria entre 12h00 e 13h00, quando as crianças seguem para o almoço, como acontece todos os dias.

3.2. A execução

Era necessário que todos os horários fossem cumpridos, pois o almoço das crianças, por motivos próprios à organização da escola, não permitiria mudanças nesse sentido. Mas não foi o que ocorreu.

O primeiro problema se deu quando houve atraso das bolsistas responsáveis pela oficina, o que postergou o início da atividade, além de gerar apreensão por parte das crianças e angústia das próprias licenciandas. Com o tempo mais curto, foi necessário correr com a contação da história da boneca *abayomi*, o que gerou um resumo bastante desprovido da riqueza que a história possui.

O segundo passo da atividade seria a confecção da boneca, envolvendo o manuseio de tiras de pano, que recebem nós em suas pontas e são, em seguida, amarradas entre si. Embora haja diversos tipos de materiais a serem manipulados na dinâmica costumeira da Educação Infantil, essa atividade específica é mais complexa e as crianças têm plenas condições de executá-la — desde que sob supervisão, durante a primeira experiência. Também haveria a necessidade de utilização de tesouras para produzir um furo no retalho de pano, que serviria de vestido à boneca.

Por fim, na hora de reunir as crianças em grupos, o espaço pensado conduziu à desorganização, já que se optou por tapetes no chão — para que elas ficassem à vontade. No entanto, dessa maneira as crianças não teriam apoio para a realização das atividades, o que dificultou a sua consecução.

O horário do almoço chegou e a oficina ainda não tinha sido encerrada. Foi necessário que o professor-supervisor interviesse e levasse as crianças para o refeitório. Enquanto elas se alimentavam com o auxílio da equipe de apoio da escola, o restante da atividade foi reorganizado: a confecção das bonecas seria concluída nas mesas — com cada bolsista responsável por um grupo específico de crianças, que seria orientado desde a saída do refeitório.

3.3. Supervisão

A atividade, apesar de ter durado muito mais tempo do que foi previsto, foi bem-sucedida. Uma intervenção do professor-supervisor, no entanto, foi necessária para a sua finalização. As crianças puderam brincar com suas bonecas, levaram-nas para casa e comentaram, ao longo das rodas da conversa, que gostaram muito do que fizeram.

O grupo de bolsistas que participou da atividade foi reunido e o professor-supervisor conduziu a discussão, de modo a lançar algumas ideias a respeito de aspectos específicos do que ocorrera, a saber:

1. A necessidade de adequar a linguagem para a faixa etária em questão. Crianças são capazes de entender histórias ricamente complexas, desde que sejam contadas de forma que elas entendam. Não é necessário redu-

zir uma história complexa a uma narrativa simplista. Trata-se, evidentemente, de técnica e conhecimento elaborados ao longo do trabalho cotidiano em sala de aula — fruto da reflexão sobre o exercício docente.

2. É fundamental ter controle do tempo das atividades desenvolvidas em uma turma de Educação Infantil. Por um lado, a grade horária da escola exige adequação no planejamento — neste caso específico, o almoço era o horário-limite; por outro lado, é preciso ter o tempo como referência para intervir.
3. O espaço pode ser utilizado da forma que convier, mas é preciso saber, de antemão, como ele será organizado. Uma atividade como a confecção da boneca *abayomi* poderia ter ocorrido inteiramente em tapetes no chão. Mas o planejamento deveria envolver, também, um período para a exploração daquela situação inusitada para as crianças, além do estabelecimento de decisões sobre a utilização daquela configuração espacial.

O intuito desse debate foi permitir uma reflexão a partir da prática, com vistas a produzir um segundo momento de intervenção por parte das bolsistas licenciandas.

3.4. A segunda oficina

Pouco tempo depois, surgiu a possibilidade de realização da mesma oficina pela segunda vez. Dentre as atividades coletivas da EMEI Noêmia Ippólito, há a Sessão Simultânea de Brincadeiras, que consiste na proposta, realizada pelo pessoal da escola, de diversas brincadeiras a serem elaboradas pelas crianças — que escolhem qual preferem. No dia da atividade, todas as crianças da escola se reúnem no salão. Posteriormente, são encaminhadas para os locais onde as brincadeiras acontecerão.

Com a iminência da realização da Sessão Simultânea de Brincadeiras, sugeri ao conjunto de bolsistas que refizéssemos a oficina da *abayomi*. A proposta foi aceita, mas sua execução se daria com um grupo diferente de crianças — as quais não eram conhecidas pela equipe do Pibid.

A partir da reflexão feita a partir da realização da primeira oficina, foi possível organizar o espaço pensando, de antemão, em sua funcionalidade, bem como estruturar a intervenção com as crianças. Com o intuito de transmitir a história da boneca em um nível de linguagem que permitisse a compreensão, por parte das crianças, de sua riqueza, o professor-supervisor se encarregou de narrar sua origem.

Tendo em vista um grupo de crianças com idades diferentes, mas havendo, nesse momento, um planejamento previamente discutido, além da experiência anterior, a oficina correu com fluidez e possibilitou a livre brincadeira com as bonecas confeccionadas.

É possível afirmar, a partir dessas experiências, que ter tido o direito de errar na execução da primeira oficina representou um elemento fundamentalmente formador no processo de “aprender a ser professor”. A existência de um espaço em que o erro é permitido e, mais do que isso, que possibilita a reflexão sobre tal erro, parece ser o elemento mais importante da ação supervisora no Pibid — por se tratar de uma intervenção na formação do licenciando que não existe em qualquer outro momento de sua licenciatura.

4. Finalmente

Sem qualquer pretensão conclusiva, ficam algumas reflexões trazidas a partir da experiência como professor-supervisor do Pibid.

- Parece fundamental que haja um espaço entre o *locus* de formação do licenciando e o local de trabalho para o formado. O Pibid ocupa essa lacuna com qualidade. No entanto, ainda é um programa restrito à disponibilidade dos professores-supervisores, que não foi pensado a partir das redes de ensino, mas, sim, para elas. Assim, o Pibid tem o objetivo de superar as vicissitudes das políticas de governo, talvez devesse se instituir como política de Estado.
- O Programa não apresenta um espaço institucional para a formação do professor-supervisor. Há, evidentemente, o incentivo por meio da bolsa oferecida pela Capes, mas é necessária a criação de espaços de reflexão a respeito do que significa ser professor-supervisor. Ao longo dos anos de parceria entre o Instituto Vera Cruz e a EMEI Noêmia Ippólito, procurou-se criar esse espaço — e possivelmente outras instituições de ensino também o fizeram —, mas a maior parte da atividade acaba sendo voltada somente aos licenciandos.
- A função de professor-supervisor precisa ser revezada entre os profissionais da escola. É importante que a experiência seja vivenciada por pessoas diferentes. Ao voltar a ser somente professor, a vivência como professor-supervisor pode qualificar sua prática docente; a

permanência sem prazo na função de supervisor pode desviá-lo da essência de sua prática.

- A necessidade de maior discussão a respeito da prática docente na formação de profissionais da educação não pode solapar a discussão teórica e nem ter como resultado o aligeiramento da formação. Pelo contrário, torna-se cada vez mais fundamental que se pense a docência como uma atividade que tem teoria e prática permanentemente engendradas.

Embora o Pibid seja subordinado a políticas de governo para a Educação, que podem navegar ao sabor da correlação de forças do cenário político mais amplo, ele cumpre a função de garantir uma atividade formativa relativa à docência permanente. Ainda que o programa seja alterado, ou mesmo venha a terminar, a existência de um espaço de formação que coloque o licenciando diretamente na escola em papel de agente do processo educativo parece ser fato consumado. É, portanto, bom para os futuros profissionais e bom para a escola pública, que se qualifica e se beneficia com esse processo.

Relato de uma experiência como supervisora do Pibid

Valdeci Reis Ferreira de Araújo

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire

Em março de 2014, fui convidada para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes, no Instituto Vera Cruz, que fez parceria com a Unidade Educacional à qual pertencço — o Centro de Educação Infantil (CEI) Jamir Dagir.

Minha experiência como supervisora de um grupo de pibidianas (cinco, no total, podendo chegar até dez) foi muito desafiadora, de início, pois o novo sempre nos causa um certo “deslocamento” do nosso fazer pedagógico, já estruturado e acomodado em alguns aspectos.

Compartilhar seu espaço da sala, crianças, planejamento e até mesmo seu comportamento todos os dias com pessoas diferentes, que ali estão para te observar, a princípio, não é algo muito fácil de lidar a partir dessa exposição diária.

O papel de supervisora

Entender o meu papel de supervisora diante das bolsistas e desempenhar essa função de acordo com as diretrizes do Programa foi realmente a parte mais difícil, pois não havia clareza sobre como atuar para atender às suas necessidades, além de quais devolutivas eu teria que conceder para a coordenação do Pibid. Achava sempre que não estava conseguindo transmitir

às alunas o verdadeiro sentido de estar dentro da sala de aula com um grupo de crianças pequenas, para elaborar um trabalho pedagógico de qualidade e, também, apoiá-las nas suas diversas necessidades.

Acredito que o trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, durante a primeira etapa, constitui o alicerce dessas crianças. Deve haver um sentido maior do que as diversas teorias ensinadas nos cursos de formação. Tentei mostrar, por meio das minhas ações, que um bom trabalho passa, necessariamente, pelo sentimento — que está muito além do fazer pedagógico. É o seu ser interior que transcende quando você realmente faz o que gosta. Isso não é tarefa fácil, porque está relacionada com a sensibilidade, a observação constante do outro e com a tentativa de se colocar no lugar dele.

Como supervisora de futuras docentes, meu maior desafio foi fazer com que elas percebessem esse tipo de sentimento que estava envolvido no meu trabalho — o que, a meu ver, é mais importante do que qualquer ação educativa.

Após essa fase de inseguranças e dúvidas, o trabalho começou a fluir de forma mais tranquila para mim, pois, nos encontros com os grupos de supervisores/coordenação e estagiárias, as formações com outros educadores e seminários serviram para sanar dúvidas e para que eu pudesse entender que estávamos todos ali para aprendermos juntos; que as atividades vão tomando forma de acordo com as nossas ações e com os desafios do dia a dia. Importante nesse projeto é, realmente, a inserção das bolsistas na escola para acompanhar a rotina das crianças e do professor.

Além disso, possibilitei que essa inserção não se restringisse apenas ao campo da observação passiva. Quis que as alunas participassem realmente dos projetos e do cuidado com as crianças, pois só assim elas poderiam compartilhar seus saberes e pôr em prática os seus conhecimentos.

Outro desafio foi fazer com que as discentes diminuíssem a sua ansiedade e vencessem também as suas inseguranças no lidar com as crianças, por exemplo: como impor limites, como ter firmeza nos “nãos”, planejar e realizar atividades para as crianças fazendo uma boa gestão da sala. Enfim, foram muitas barreiras que tivemos que superar juntas, mas acredito que conseguimos vencer boa parte delas: tanto eu, no meu papel de supervisora, quanto as alunas, que estão prontas para assumirem futuramente uma sala de aula sem a insegurança que sentiram em seu primeiro dia.

Projeto de leitura

“Mudar é difícil, mas é possível”, disse Paulo Freire. Sendo possível, aceitei esse desafio, que tem sido um verdadeiro aprendizado para todos os envolvidos.

Com o auxílio das bolsistas, pude desenvolver várias atividades com as crianças. Algumas, que já faziam parte do nosso cotidiano, por sugestão das alunas, foram acrescidas de novos elementos, novas ideias, sendo, por fim, ampliadas na abrangência dos objetivos de aprendizagens das crianças. É o caso do Projeto de Leitura, que tinha como objetivo a leitura de um livro por semana, realizada em casa, pela criança. Depois, no retorno à sala, havia um novo livro para ser lido por todo o grupo. Semanalmente, havia visitas à biblioteca.

O projeto foi ampliado para uma contação de história para toda a unidade, com a participação efetiva de uma das bolsistas (Alejandra Pinel). Nesse dia, foram organizados os espaços para acomodar cada turma com suas professoras. Havia momentos para participação e interação das crianças com a história e com o cenário.

Ainda em relação ao Projeto Leitura, com a ajuda das bolsistas organizamos outro momento bem marcante para as crianças — uma tarde para viver a magia de um dos contos de fadas: *João e Maria*. Durante uma semana, essa história foi analisada com as crianças, por meio da leitura feita em casa e na roda com o grupo, além da confecção e pintura da “casinha de doces”. Por último, houve uma visitação ao espaço montado com a “casinha de doces” para a degustação de doces e biscoitos.

O processo todo teve a participação direta de várias bolsistas, para que pudéssemos garantir o faz de conta das crianças, estimulando-as e aguçando a sua curiosidade nos diversos momentos que passamos juntas.

Esse projeto aconteceu por conta da curiosidade das crianças que estavam sob a minha supervisão, e que viram o espaço sendo montado quando passavam pelo corredor. Então, na roda de leitura, resolvi contar *João e Maria*. Foi quando a estagiária do dia deu a ideia de construirmos uma casinha com as crianças para ilustrarmos melhor a história. Além disso, ela sugeriu que fizéssemos sua representação no jardim da biblioteca, além de realizarmos o fechamento do conto com uma visitação ao espaço, montado com doces e biscoitos.

As ideias de todos eram sempre bem-vindas, assim como a participação direta nas atividades — que, com isso, ganhavam mais dinamismo, pois eram planejadas por várias cabeças, e surgiam a partir dos pedidos das crianças e

de acordo com o projeto da sala. Depois que as bolsistas se apropriaram dos projetos, observando a linha do tempo organizadora da rotina do CEI e dos campos de experiências, elas ganharam mais segurança para opinar e trazer sugestões de atividades, além de desenvolvê-las com as crianças, sob minha supervisão.

Destaco também outras atividades interessantes: a confecção de bonecas *abayomi* como projeto de encerramento, reunião de pais, apresentação de danças e cantigas, elaboração de cartão de Natal e painel de fotos da rotina das crianças, o qual pode ser visto diariamente pelos pais, desde o dia que foi exposto.

Para se ter uma ideia do quanto esse projeto tem chamado atenção, se-guem algumas falas de pais com relação ao painel de fotos:

Mãe da Julya:

— Fotos lindas, criativas. Vê-los dormindo foi bem interessante. Observar os vários momentos deles foi perfeito. Muito lindo!

Mãe da Vitória:

— Chamou muito minha atenção os momentos das brincadeiras.

Pai da Nicolly:

— Primeiramente, levei um susto bom, descobri que ela come banana na escola e não passa mal” (pois em casa eles não davam a fruta porque ela passou mal uma vez, e associaram o mal-estar à banana).

Mãe da Sofia:

— É muito bom ver as crianças interagindo umas com as outras, brincando, se alimentando, compenetradas com as atividades e se divertindo na escola. Dá para sentir um pouquinho como é a rotina.

Assim, as experiências vivenciadas com as bolsistas na prática da sala de aula, durante o ano, foram importantes tanto na sua formação quanto na minha experiência como educadora (supervisora). Com efeito, o saber apresenta uma natureza dinâmica porque está em contínua expansão e atualização, renovando-se constantemente para que o aprendizado seja uma via de mão dupla.

O professor-supervisor no contexto do Pibid: o elemento poderoso no processo formativo

Marisa Vasconcelos Ferreira

Antes de mais nada, é preciso contextualizar de onde falo: fui a coordenadora institucional do Pibid/Instituto Vera Cruz no decorrer dos anos 2014 a 2016. Mais especificamente, foi comigo que os supervisores Gabriel França e Valdeci Araújo (cujos textos comentarei) dialogaram, a fim de construir juntos o trabalho de formação dos bolsistas licenciandos que receberam em suas salas no contexto do Pibid.

Portanto, os comentários e reflexões que seguem são contextualizados nesse processo, o de criar, em conjunto, nossos papéis como formadores de professores. Eu, do lugar de professora do Instituto Vera Cruz e coordenadora institucional do Pibid; e Gabriel França e Valdeci Araújo, do lugar de professor e professora das escolas parceiras e supervisores do Pibid.

A construção da relação com o/as supervisor/as

A aprovação no Edital 61/2013 concretizou o início da primeira experiência do Pibid, no Instituto Vera Cruz. Em nossa instituição, considerada de pequeno porte, tivemos aprovada a quantidade máxima de bolsas na primeira faixa (de zero a vinte bolsas de ID). Isso significa que à Coordenação Institucional subsomem as demais coordenações (de gestão e de área), existentes em Pibids de número mais abrangente.

Eu, como coordenadora institucional, tinha que organizar do cadastro nos sistemas da Capes à abertura de conta; do contato com as escolas par-

ceiras à organização e orientação das bolsistas licenciandas e, logicamente, orientar os supervisores.

Feitos todos os contatos, marcamos nosso primeiro encontro. À época, tínhamos quatro supervisores (dois na EMEI e dois no CEI). A primeira pergunta que esses parceiros de formação me fizeram, e, que, para mim, foi a mais difícil de responder: “E, então, o que faz um supervisor?”

Eu tinha em mente todas as reflexões sobre a importância do professor da Escola Básica como parceiro de formação, a necessidade de aproximar e construir a parceria escola-instituição de Ensino Superior para fortalecer e contextualizar a formação de professores, além do regulamento e edital do Pibid; mas aquele era o primeiro momento em que estávamos “em volta da mesa”, e tínhamos que pensar juntos em como promover situações formativas para as alunas da graduação, considerando o desenho do Pibid.

Minha única resposta foi:

— Eu não sei. Vamos construir, juntos, essa tarefa.

Não tinha uma receita, mas uma coisa estava clara: entendia que precisava dar conta da ideia de supervisão como

(...) ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa. Acentua a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e responsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento (Alarcão e Canha, 2013, p. 83)

Para além de uma perspectiva mais tradicional de supervisão, que acaba por priorizar o controle e a regulação das ações, a compreensão acerca da supervisão coloca-a como um saber-fazer de natureza formativa, construído necessariamente na interação com o outro, a partir dos significados colocados em jogo pelos parceiros da interação e, portanto, de suas experiências.

São esses significados que vão sendo atribuídos às ações empreendidas pelos participantes do Programa e que, no aqui e agora das situações pedagógicas, vão possibilitando a construção de novos sentidos em processos de ressignificação. Daí decorre a formação que mobiliza diversos processos de desenvolvimento profissional.

Na constituição dessa rede formativa, vínculos tiveram que ser construídos. Afinal, se aprender supõe a construção de uma relação com o saber, mediado por outro (CHARLOT, 2000), é possível extrapolar essa ideia para a aprendizagem de uma profissão e afirmar que aprender a ser professor também supõe construir uma relação com o saber da docência, mediado por outros professores.

O Pibid inova ao promover a relação entre bolsista de ID (iniciação à docência) e supervisor como uma relação de formação legitimada e profissionalizada. Legitimada, já que, ao definir um supervisor, que se assume como formador do seu lugar de professor mais experiente da Escola Básica, reconhece e valoriza o saber desse docente. E profissionalizada, pois, ao valorizar sua atividade supervisora, subsidia a realização dessa tarefa — e de todas as que decorrem dela, por meio do pagamento de uma bolsa mensal.

Não é de menor importância a garantia da bolsa para subsidiar a atuação como formador do professor de Educação Básica. Essa definição é um critério de profissionalização dessa relação.

A avaliação sobre o Pibid, empreendida por equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, por demanda da Capes, também ressalta como diferencial do Pibid a concessão de bolsas aos supervisores, e não apenas aos estudantes das licenciaturas, como forma de comprometer sua atuação como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade (GATTI, ANDRÉ, GIMENES e FERRAGUT, 2014, p. 9-10).

O professor e a Escola Básica não estão “fazendo um favor” ou cumprindo uma missão ao receber um graduando no espaço escolar para as diferentes atividades propostas no Pibid; ao contrário, os docentes e a instituição escolar assumem claramente seu papel de cofomadores e podem se organizar para isso, pois têm algum subsídio que garante esse trabalho. A propósito, essa é uma consideração que deveria valer também para os estágios curriculares.

Tendo destacado esse ponto inicial que, para nós, é de fundamental importância no desenho do Pibid, importa agora olhar para dois aspectos trazidos nos relatos dos supervisores e que dizem respeito aos significados apontados por eles na construção de sua relação com as bolsistas de iniciação à docência.

O primeiro diz respeito ao estabelecimento do vínculo com as bolsistas.

Como em qualquer relação formativa, a primeira tarefa de todos os envolvidos diz respeito à construção de um vínculo de formação, em que os parceiros participam com seus conhecimentos previamente construídos, mas também se reorganizam para construir novos saberes que deem conta daquela nova situação.

No relato da supervisora Valdeci Araújo, fica claro o que ela selecionou como o mais importante saber a ser construído por uma professora de Educação Infantil:

“Acredito que o trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, durante a primeira etapa, constitui o alicerce dessas crianças. Deve haver um sentido maior do que as diversas teorias que são ensinadas nos cursos de formação. Tentei mostrar, por meio de minhas ações, que um bom trabalho passa, necessariamente, pelo sentimento — que está muito além do fazer pedagógico. É o seu ser interior que transcende quando você realmente faz o que gosta. Isso não é tarefa fácil, porque está relacionada com a sensibilidade, a observação constante do outro e com a tentativa de se colocar no lugar dele.

Como supervisora de futuras docentes, meu maior desafio foi fazer com que elas percebessem esse tipo de sentimento que estava envolvido no meu trabalho — o que, a meu ver, é mais importante do que qualquer ação educativa.”

Valdeci Araújo chama atenção para uma das aprendizagens mais difíceis de serem construídas por um professor, que é a capacidade de observar e de ser sensível ao outro. São esses saberes que dão possibilidade a qualquer profissional (da Educação Infantil ao Ensino Superior) de se deslocar de um lugar de centralidade do processo de ensino e colocar o sujeito da aprendizagem como centro da ação educativa.

Esse movimento não diminui em nada a importância da ação docente. Ao contrário: eleva-a, pois é preciso se descolar das idealizações de crianças (e dos manuais que definem padrões universais de desenvolvimento humano) e conhecer as reais crianças que compõem nossas comunidades escolares para, só então, conseguir planejar situações que decorram em boas experiências de aprendizagem.

Em sua fala, Valdeci Araújo descola esses saberes (o da capacidade de observação e de perceber a posição do outro) do escopo do “fazer pedagógico” ou da “ação educativa”, pois acaba os colocando no lugar de uma capacidade individual e, não necessariamente, de um conhecimento a ser construído na formação profissional. É possível pensar que ela esteja respondendo a um currículo de formação superior que se baseie em uma pedagogia normativa e disciplinadora.

Contudo, um currículo de formação de professores tem, sim, que dar conta de construir essas capacidades junto aos futuros professores de crianças, jovens e adultos. Não pode existir o risco de o indivíduo ter ou não essa sensibilidade e capacidade de olhar o outro. Por isso, é tarefa fundamental da Instituição de Educação Superior garantir em seu currículo situações que formem o professor nessa perspectiva.

Já no relato do supervisor Gabriel França, há uma importante análise de como a chegada das bolsistas afeta o que ele definiu como a “economia da sala”, análise esta que ele faz comparando com as formas mais tradicionais — e já criticadas — de realização do estágio curricular:

“Ao contrário do estudante que faz estágio na escola, há a possibilidade de o bolsista-licenciando se implicar durante a realização do trabalho — ele deixa, pois, de ser um elemento externo à dinâmica e passa a ser parte da dinâmica. Isso é qualitativamente superior ao que ocorre durante os estágios, mas apresenta a necessidade de uma reorganização de todas as relações de sala de aula.”

Essa reorganização causa um desequilíbrio na organização já estabelecida da turma. São novos adultos entrando em cena — e que passam a ser novos interlocutores para as crianças. Além disso, o professor, que antes tinha como função prioritária a gestão de uma turma de crianças, passa agora a ter que fazer a gestão da formação de um grupo de bolsistas. É interessante perceber como o supervisor, com as crianças, resolve a situação: *aquelas pessoas estavam na escola para aprender com o professor e com os alunos a serem professores.*

Na construção do vínculo com as bolsistas do Pibid, as crianças também participam. São protagonistas na resolução da situação de “desequilíbrio” de sua rotina de sala, que se instalou com o início das atividades do Programa. Foi preciso ressignificar o próprio papel do professor e constituir um novo significado para as suas ações: a formação de um outro professor.

Outro aspecto importante que surge nos textos dos supervisores diz respeito a uma preocupação legítima sobre a iniciação à docência.

“O desconhecimento da natureza do trabalho, que acaba gerando um alto índice de exonerações ainda durante o estágio probatório” (supervisor Gabriel França).

“Porém, eu possibilitei que essa inserção não ficasse só no campo da observação passiva: quis que as meninas participassem realmente dos projetos e do cuidar das crianças, pois só assim elas poderiam compartilhar e pôr em prática os seus conhecimentos. (...) Enfim, foram muitas barreiras que tivemos que superar juntas, mas acredito que boa parte delas conseguimos vencer. Eu, no meu papel de supervisora, e as meninas prontas para assumirem futuramente uma sala de aula, sem a insegurança do primeiro dia”
(supervisora Valdeci Araújo).

Esses são pontos nevrálgicos da profissão docente, hoje. Como garantir uma iniciação à profissão de forma a gerar menos ansiedade? Que não reedite o já conhecido “choque de realidade”? Como chegar à escola de forma mais segura e tranquila?

É certo que a imprevisibilidade é característica intrínseca da profissão docente, mas não é preciso viver o início de carreira de forma tão impactante a ponto de desistir de ser professor ou, ainda, de adoecer com esse exercício profissional.

No relato dos supervisores, a vivência no Pibid parece contribuir favoravelmente para essa formação. A possibilidade de uma atuação supervisionada *in loco* e refletida nas ações de formação da escola e da instituição de Ensino Superior configura dispositivos que contribuem para um caminho de desenvolvimento profissional mais integrado.

O supervisor Gabriel França indica com clareza alguns desses dispositivos de formação, ao descrever uma das experiências de planejamento, desenvolvimento da atividade e replanejamento vividas pelas bolsistas, sob sua supervisão e orientação da coordenação institucional:

- introduzir os bolsistas na dinâmica da sala;
- criar condições para que os bolsistas fossem responsáveis por determinadas atividades na sala de aula;
- colocar as atividades discutidas em execução;
- analisar e refletir sobre as atividades realizadas.

A supervisora Valdeci Araújo sintetiza bem a importância do Programa e a constituição dessa rede de formação:

“Após essa fase de inseguranças e dúvidas, o trabalho começou a fluir de forma mais tranquila para mim, pois, nos encontros com os grupos de supervisores/coordenação e estagiárias, as formações com outros educadores e seminários serviram para sanar dúvidas e entender que estávamos todos ali para aprendermos juntos, que os trabalhos vão tomando forma de acordo com as nossas ações e desafios do dia a dia. O importante desse projeto é realmente a inserção das bolsistas na escola para acompanhar a rotina das crianças e do professor”.

Aproveito agora esse excerto da fala da supervisora para retomar o assunto com o qual iniciei esse texto: foi preciso construirmos, juntos, a tarefa de coformadores das bolsistas.

Como em todo processo de formação, tínhamos nossas ideias, crenças e saberes constituídos no decorrer de nossa experiência como professores: da Educação Básica e do Ensino Superior. Foi nos encontros (reuniões, seminários do Pibid e oficinas), dialogando continuamente com as bolsistas, que fomos construindo o desenho do Pibid no Instituto Vera Cruz, com todas as especificidades desse coletivo.

O eixo da formação eram as bolsistas. E isso aparece na fala do supervisor:

“Ao longo dos anos de parceria entre o Instituto Vera Cruz e a EMEI Noêmia Ippólito, procurou-se criar esse espaço — e possivelmente outras instituições de ensino também o fizeram —, mas o grosso do trabalho acaba sendo voltado somente aos licenciandos” (supervisor Gabriel França).

Escutar essa ponderação nos levou a refletir mais ainda sobre a gestão do Programa. Sendo o supervisor o elemento poderoso do Pibid, pois possibilita a triangulação de uma relação que antes era prioritariamente feita pelo orientador de estágio na instituição de Ensino Superior, então como fortalecer, aproximar, aprofundar as possibilidades de atuação da supervisão? Essa questão levou a uma série de ações, que buscaram tornar esse diálogo cada vez mais articulado e aproximado.

Considerações finais

Muitas foram as aprendizagens. Como ser professora de Educação Infantil? Como ser supervisor de futuras professoras de Educação Infantil? Como coordenar essa rede de relações formativas que se estabelece no contexto do Pibid?

São diferentes papéis em contínua construção, favorecendo a aproximação das instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica, ambos lócus legítimos da formação docente.

O trabalho de conformação empreendido junto aos supervisores lançou mão de processos de observação, diálogo, reflexão e experimentação, procurando dar suporte às ações das bolsistas nas escolas parceiras.

O desenho do Pibid, prevendo uma triangulação da formação; a prerrogativa de colocar os licenciandos em contato com as escolas básicas desde os momentos iniciais do curso (e não apenas no estágio curricular); as bolsas que investem profissionalmente nessa atuação formativa, dentre outros aspectos que não tomaram parte no escopo desse texto, mas que podem ser bem conhecidos a partir da leitura da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI, ANDRÉ, GIMENES e FERRAGUT, 2014), nos apontam para o caráter inovador e de importância fundamental do Pibid para as políticas de formação docente no Brasil.

Um desses aspectos, que se colocou desde as primeiras atuações de implementação do Pibid, no Instituto Vera Cruz, diz respeito ao fortalecimento e à integração das ações formativas dos supervisores junto à coordenação da IES.

É na supervisão legitimada e profissionalizada que vemos o impacto inovador do Pibid no âmbito da formação de professores iniciantes.

Há aspectos a avançar na organização do Programa? Certamente. Como tudo relacionado à educação, bons projetos também têm que ser continuamente avaliados e aprofundados em suas metas e formas de organização.

Que isso seja feito a partir de debate e consulta aos muitos envolvidos no Programa —, e que constituíram importantes experiências de formação docente desde as primeiras edições do Pibid.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto, PT: Porto Editora, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E.D.A.; GIMENES, Nelson A.S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

CAPÍTULO 2

INTERAÇÕES

Observando interações de crianças no CEI e na EMEI: algumas comparações

Evely Santos

Quando pensamos nas interações que as crianças estabelecem, diretamente nos vem à mente a imagem da interação com o outro. Mesmo sabendo ser este um assunto complexo e amplo, tratarei aqui das diversas interações; portanto, a relação com o outro será mencionada com destaque, assim como a ação das crianças com os objetos e no espaço.

O espaço influencia fortemente para que diferentes formas de interações aconteçam, tanto no Centro de Educação Infantil (CEI) quanto na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

No CEI, era nos espaços externos os momentos em que aconteciam as maiores interações, fora da sala de referência da criança; por exemplo, no pátio ou nos playgrounds, elas interagem de uma forma mais espontânea, com menor intervenção direta do adulto. Na EMEI, o parque é um dos espaços que mais contribuem para que aconteçam as interações das crianças com seus pares. Seja para as crianças menores, seja para as maiores, o parque da escola acaba sendo um espaço riquíssimo de exploração.

Em uma das minhas primeiras semanas no CEI, presenciei um jogo na quadra com as crianças de 3 anos de idade. A brincadeira acontecia sem intervenções, e todas as crianças ficavam jogando bola. Na EMEI, também pude presenciar um jogo na quadra com algumas crianças. A diferença observada entre esses dois espaços foi a de que as crianças, no CEI, brincavam de uma forma mais individual, como se ainda não conseguissem estabelecer as regras com o outro de um jogo ou de uma brincadeira com a bola; já na EMEI, as crianças conseguiam estabelecer uma “regra” para o futebol. Eram formados

dois times, uma criança precisava da outra, mas, mesmo assim, em certos momentos, alguns meninos tentavam jogar e chegar ao gol sozinhos.

Uma das coisas que me chamaram atenção é que, quando as crianças de três anos jogavam bola na quadra, participavam meninos e meninas; já com as crianças de cinco anos, normalmente eram os meninos que jogavam futebol, ratificando o que a sociedade veio impondo ao longo do tempo: brincadeira “de menino” e brincadeira “de menina”. Infelizmente, as crianças acabam influenciadas por tais representações e mantêm certas práticas sociais pautadas em uma distinção de gênero sexual.

É possível observar certa diferença nas interações constituídas por ambas as idades. Nas crianças pequenas, há uma predominância na interação com os objetos; por meio da linguagem (inclusive a gestual), paulatinamente as crianças começam a estabelecer trocas e interações com o outro, dentro de suas possibilidades.

Embora haja diferenças entre essas duas faixas etárias, notam-se algumas semelhanças; por exemplo, quando uma criança brinca com a outra, estabelece relações de negociações. Vejamos o que aconteceu no CEI:

L. e G., na época com 3 anos, encontraram uma cozinha de brinquedo e, a partir disso, elaboraram todo um enredo para a brincadeira, criando uma fábrica de sorvetes. A brincadeira acontecia mediada por negociações com o outro, que configuram fatores que movem o desenvolvimento humano (WALLON, 1975). Eles combinavam os sabores de sorvetes que iriam vender e o valor.

Em um momento, G. fala: — Quem quer sorvete? Custa 10 reais.

Rapidamente, L. responde: — Não, G., o sorvete custa 3 reais e tem de morango e chocolate.

G.: — Tá bom. Então, o sorvete é 3 reais, só que tem de maracujá também, viu?

L.: — Não, G.! De maracujá acabou, só tem de morango e chocolate mesmo.

Nesse momento, eles entram em um acordo para prosseguir com a brincadeira de vender sorvetes. G., sem se opor, aceitou

o que L. tinha dito sobre o valor e os sabores do sorvete, e assim prosseguiram brincando por alguns minutos.

Situação semelhante aconteceu com algumas crianças na EMEI:

H. estava na cozinha de brinquedo, montada na sala, sentada como se estivesse dando algumas ordens, mexendo nas panelas, e muitas crianças se aproximavam dela e ficavam ali brincando. Eu e o professor queríamos saber qual era o papel de H. naquela brincadeira e, então, iniciamos uma conversa com ela. Pedimos para que contasse como estava indo a brincadeira. Ela disse que estava dando comidinha para a L., que naquele momento era um bebê, e depois foi fazer um macarrão com almôndegas. H. serviu o macarrão para mim e para o professor. Este, então, perguntou se, já que ela estava cuidando de um bebê, se havia deixado o bebê sozinho quando foi nos servir. Imediatamente, H. respondeu que deixara o neném com B., que passou a ser o tio do bebê de H.

Essas duas situações servem para vermos como as crianças estabelecem negociações e seguem definindo papéis no aqui-e-agora das interações. Na brincadeira de G. e L., ambos entraram em um conflito e, a partir desse conflito, tomaram uma decisão sobre o valor e os sabores do sorvete; já na brincadeira da H., não foi possível observar se houve um conflito, mas, em diversos momentos, as crianças estavam estabelecendo seus papéis na brincadeira e tomando decisões, trabalhando de forma conjunta.

Nesses casos, as interações aconteceram durante as brincadeiras, mas podem aparecer também em diversos momentos da vida cotidiana de uma criança. Sem dúvida, a brincadeira nessa faixa etária acaba sendo um momento muito rico para que se estabeleçam esses tipos de relações, e, com certeza, é brincando que a criança aprende e se desenvolve sob vários aspectos.

A interação com o outro e o desenvolvimento da inteligência

Um dos momentos mais ricos para estudarmos o desenvolvimento da criança se dá por meio da brincadeira, como mencionado aqui, e da interação com o

outro. Nesses momentos, as crianças avançam em diversos sentidos, inclusive no intelectual. Não é para menos que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem, em seu artigo 9º, que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Resolução nº 5, CNE/CEB, 2009).

Nas interações e brincadeiras, as crianças acabam passando por diversas experiências, e, com elas, novas aprendizagens. A interação com o outro possibilita o desenvolvimento da linguagem, que, por sua vez, contribuirá também para o desenvolvimento dos demais processos psicológicos (pensamento, memória, atenção etc.).

Segundo Piaget (2006, p. 84), “nem a imitação, nem o jogo, nem o desenho, nem a imagem, nem a linguagem, nem mesmo a memória se desenvolvem ou se organizam sem o socorro constante da estruturação própria da inteligência.”

É possível perceber que as crianças se encontram em um processo no qual estão estruturando seu pensamento, a partir das interações que aconteciam nas atividades, evidenciando-o por meio da fala e, nesse caso, do desenho.

Conversa entre R. e M:

M: — R., vem aqui ver o que eu fiz.

R: — Eu sei o que é isso, isso é aquele monstro...Eu também fiz um monstro.

M: — Não é monstro, não, é uma bola gigante!

R: — Que bola gigante?

M: — Aquela lá...

R: — Não sei, não...

M: — Aquela que eu vi no desenho, e ela solta fogo.

Essas crianças, na época com 3 anos, frequentavam o CEI. Por meio dessa conversa é possível perceber como a interação com o outro permite um planejamento sobre a fala. No momento em que R. pergunta a M. sobre que bola gigante, e ele diz “aquela lá”, ele é convidado a retomar a fala e explicar para o amigo que a bola à qual se referia era uma bola gigante, que soltava fogo, e que ele viu no desenho. Então, esse momento permitiu a M. uma reformulação de sua fala, o que contribuiu para o avanço da linguagem e do pensamento que se expressam nessa situação.

Na EMEL, um dos momentos em que é possível observar o processo de construção da linguagem é nas rodas de conversas. A roda possibilita ao observador e pesquisador momentos de muita informação. Embora já consigam

formular de maneira mais precisa seu pensamento, em alguns momentos, as crianças de 5 anos também são convidadas a retomarem e pensarem mais sobre o que estão falando. Diferentemente do caso do CEI, onde a fala se dava na interação da criança com outra criança, na EMEI aconteceu com o professor e a criança. A seguir, a descrição da situação observada.

A sala estava dividida em cantinhos, com brinquedos e materiais diversos, compostos da seguinte maneira: 1) carrinhos; 2) uma casinha; 3) bloquinhos de madeira para montar; 4) uma cozinha; 5) um quebra-cabeça; 6) massinha; 7) folhas sulfite e lápis de cor. As crianças escolheram para qual cantinho queriam ir. Enquanto elas brincavam, eu e o professor fomos observando como foram acontecendo as brincadeiras; depois de as crianças brincarem, fizemos uma roda de conversa para falarmos a respeito. A primeira foi a brincadeira de H. com o quebra-cabeça.

Professor: — H., uma coisa que você fez e eu achei bem legal foi que você utilizou o quebra-cabeça de outra forma, né?

H: — Sim, eu estava brincando com o quebra-cabeça de bandeja.

Professor: — E depois você fez mais coisas com o quebra-cabeça, né?

H: — Eu peguei a massinha e fiz várias bolinhas e coloquei na boca do canguru.

Professor: — E por que você fez isso?

H: — Porque eu criei uma história, e na história o canguru estava com fome, aí eu dei bolinhas de massinha pra ele comer.

A partir dessa situação, é possível perceber que fala e pensamento são mobilizados pela interação do adulto com a criança. H. é convidada a retomar o que tinha feito anteriormente e a socializar sua experiência com os colegas. Isso se deu a partir da interação que o professor estabeleceu com H. na sala.

Esse episódio de interação do professor com a criança em uma roda de conversa, que tematizou o que a turma havia feito naquele dia, configura oportunidade significativa para a criança elaborar sentidos pessoais sobre suas próprias vivências no espaço da EMEI, tal como nos aponta o parecer que fundamenta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhem suas perguntas e suas respostas, buscam compreender o significado de sua conduta (Parecer n° 20, CNE/CEB, 2009)

Assim, as interações na Educação Infantil vão abrindo caminhos para a construção de sentidos pessoais e significados culturais por parte das crianças e promovendo a aprendizagem acerca das práticas culturais que constituem a vida social. Nesse sentido, é possível observar a riqueza das interações com outras crianças e também com os adultos. No caso dos professores, é importante ressaltar a clareza que se deve ter em relação ao seu papel de mediador nessa construção.

As interações nas brincadeiras

Como já mencionado aqui, a brincadeira é o meio que mais favorece a interação com o outro, com o espaço e com os objetos. As crianças menores, no CEI, dependem muito desse momento para se relacionarem com o outro e com o seu meio.

As crianças menores são inseridas nesse espaço social, que lhes permitirá diversas experiências. Na escola, as crianças começam a se relacionar com as pessoas à sua volta; a EMEI nada mais é do que uma continuidade desse processo de socialização e interação que as crianças vêm estabelecendo desde o ingresso no CEI, entre 1 e 3 anos.

Quando observo as crianças do CEI e da EMEI brincarem, noto algumas semelhanças e diferenças: as crianças de 3 anos brincavam de forma mais individual, como se a interação se estabelecesse mais por meio do objeto.

Em minhas observações no CEI, presenciei algumas crianças pegando brinquedos e brincando sozinhas; mas, claro, também existiam aquelas que conseguiam estabelecer papéis ou regras para brincar com outra criança, como no exemplo citado aqui de L. e G. brincando jun-

tos. As crianças estão, a todo o momento, em constante processo de crescimento, e já conseguem estabelecer algumas relações com o meio e com o outro.

Já na EMEI, uma das coisas que muito me chamaram atenção é a de que as crianças já começam a apresentar características importantes que já as definem com determinada personalidade; é como se fossem formados grupos de crianças por características pessoais. É possível relacionar essa observação com o que Wallon (1975) fala sobre o personalismo, processo em que se observa claramente a tomada de consciência de si em relação ao outro. Para ele,

o grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela (1975, p. 174)

É muito interessante perceber que as crianças, a partir de certa idade, começam a formar grupos com integrantes de características semelhantes, e normalmente esses grupos são sempre os mesmos; por exemplo, L. e L. são crianças muito parecidas que frequentam a EMEI. Nenhuma das duas fala muito, mas elas sempre estão muito atentas ao que está acontecendo ao seu redor. As duas conseguem se relacionar com outras pessoas, mas chegam a excluir a mesma criança com muita facilidade, pois estão sempre brincando juntas.

Há crianças que se relacionam com outras e não integram um grupo mais estável, como é o caso de H., que, na maioria das vezes, acaba sendo líder de uma brincadeira. Talvez H. não pertença a um grupo por ter um espírito de liderança, deflagrando, por isso, alguns conflitos com outras crianças.

Em minhas observações, as crianças na EMEI acabam brincando com as mesmas crianças, mas as que mais se destacam nas brincadeiras são as crianças com uma atitude mais efetiva de liderança.

Na brincadeira, essas características aparecem, mas podem ser minimizadas. Exemplo disso foi uma brincadeira no parque da EMEI entre H., L. e H. As três meninas fingiam que eram fadas, e todas tinham uma missão: matar os ladrões e proteger as amigas fadas.

Nessa brincadeira, as crianças tiveram que criar, juntas, um enredo para explorar o parque. A interação por meio da brincadeira permite experiências riquíssimas para cada uma das crianças, pois elas acabam criando e pensando juntas.

Considerações finais

Tanto no CEI quanto na EMEI as crianças estão, a todo o momento, interagindo umas com as outras, seja nos parques ou nas atividades em sala. Em diversos espaços, acontecem momentos de interação com o objeto, por meio do adulto, com a outra criança etc.

Pesquisar sobre esse tema me fez refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre esses dois períodos da infância, assim como me permitiu pensar como a criança se desenvolve interagindo e conhecendo os elementos à sua volta.

A pesquisa também me fez entender que as crianças, desde muito pequenas, estão em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Elas aprendem muito com os elementos à sua volta, e a escola acaba sendo um meio muito rico para elas explorarem, conhecerem e se relacionarem.

Sem dúvida, essa foi uma experiência que contribuiu muito para minha formação como professora, pois entender e comparar como estão se constituindo as interações das crianças é essencial para alcançarmos um olhar mais profundo e atento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada grupo.

Referências bibliográficas

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**: 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

WALLON, Henri. **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. Lisboa, PT: Editorial Estampa, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008.

A disputa por brinquedos: oportunidade para importantes aprendizagens na Educação Infantil

Letícia M. Batista da S. Koerner

Este trabalho decorre da minha experiência no Pibid do Instituto Vera Cruz, na qual pude observar várias situações de interação das crianças que ocorreram em diferentes períodos e espaços do ambiente escolar. Em alguns momentos, tais circunstâncias configuraram situações de oposição e conflito, com diferentes motivações.

Por meio da observação de um vídeo de interação envolvendo crianças com idades entre 2 e 3 anos, pretendo refletir sobre a situação de disputa por brinquedos, considerando-a importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, apoiada na teoria walloniana, segundo a qual o conflito — situação de oposição — pode dinamizar o processo de diferenciação entre o *eu* e o *outro*. Essa conjuntura gera aprendizagens, possibilita novas vivências e constrói novas relações.

Segundo Henri Wallon, para afirmar o eu, o movimento de oposição ao outro assume características de confronto e de negação ao outro ou a alguma situação. Assim, a pessoa está em constante evolução rumo à diferenciação. Essa distinção entre o *eu* e o *outro* acontece primeiro em relação aos objetos. Por isso a importância do conflito e, nesse caso, das situações corriqueiras de disputa por brinquedos.

No decorrer de nossas atividades como bolsistas do Pibid em um CEI localizado na Zona Oeste da capital paulista, pudemos observar uma diversidade de situações de conflito. Izabel Galvão, em seu trabalho de doutorado intitulado *Cenas do cotidiano escolar* (GALVÃO, 2014), enumera essa diversidade:

1. Objeto: disputa entre crianças para a posse de um brinquedo, de um material pedagógico, ou outro objeto, bem como crises emocionais desencadeadas pela perda ou privação de um objeto.
2. Espaço: disputas entre crianças para ocupar um lugar.
3. Contato físico: recusa ao toque de outra criança ou a um gesto que machuca.
4. Nome próprio: disputa acerca dos nomes próprios escritos em tabuinhas de madeira.
5. Imagem de si: recusa de um comentário feito por alguém acerca de si.
6. Recusa do outro: recusa em trabalhar com alguém em particular.
7. Competição: disputas para decidir quem é o vencedor ou quem tem o direito exclusivo de fazer uma ação.
8. O que fazer: recusa em fazer a atividade proposta pela professora ou oposição da professora a uma ação que contraria a atividade em curso.
9. Ideia: contestação ou correção de um comentário, opinião, reflexão.
10. Como fazer: recusa em seguir os procedimentos reconhecidos como sendo apropriados para a atividade ou correção aos comportamentos que contrariam as regras estabelecidas.
11. Movimento: oposição a um gesto, deslocamento ou variação postural.
12. Tempo: oposição ao ritmo de uma ação.
13. Barulho: oposição ao tom de voz alto ou a ruídos.

As situações foram observadas em um espaço de Educação Infantil, na região da Lapa, com crianças entre 3 e 4 anos, do período da tarde. Não é difícil imaginar, a partir da categorização de Galvão (2004), o quanto essas situações estão presentes na Educação Infantil e, portanto, revelam a necessidade de a instituição refletir sobre como lidar com esses acontecimentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam, no Art. 9, alguns pontos sobre como as experiências de aprendizagem se relacionam com a questão de convivência e da interação com o outro.

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Esse apontamento nos transmite a importância de lidar com a vivência ética e com a construção do diálogo em creches e pré-escolas, considerando as aprendizagens que devem ser promovidas com as crianças. Nesse sentido, as situações de conflito são excelentes momentos que favorecem a construção de uma ética do diálogo e do reconhecimento do outro.

1. Uma disputa pela gangorra

Com o objetivo de aprofundar o olhar para tais situações, escolhemos um vídeo em que se configura uma situação de disputa por um brinquedo — uma gangorra —, na qual algumas crianças estão envolvidas. Há poucas falas, mas podemos observar expressões faciais, trocas de olhares, mudanças na postura e movimentos do corpo. Não há uma crise emocional que ocasione choro.

No vídeo analisado, a situação de conflito é causada pela disputa por um lugar na gangorra. Num tarde, a professora sugeriu que fôssemos com as crianças ao pátio para uma atividade de pintura, com o tema “Primavera”. Após a pintura na cartolina branca, elas foram brincar.

No pátio, oito crianças estão animadas com a possibilidade de interação com aquele ambiente. O espaço, além de uma casinha de madeira e algumas motocas, tem várias gangorras de plástico novas, recém-chegadas no CEI.

Podemos imaginar o quanto essas gangorras se tornaram convidativas à exploração, e foi nesse momento que pude registrar uma situação de conflito na disputa pelo brinquedo, mesmo o número de gangorras sendo maior que o de alunos, e o fato de algumas delas poderem ser ocupadas por duas ou três crianças ao mesmo tempo.

Eram nítidas a preferência das crianças pelas gangorras e a empolgação com o novo brinquedo. Em alguns momentos, elas brincavam juntas na mesma gangorra, enquanto outras mudavam de brinquedo com frequência: experimentando, interagindo, ocupando o lugar do outro e se diferenciando.

***Cena 1.** F. (3 anos) está brincando com E. (3 anos) e D. (3 anos) na mesma gangorra. Podemos ouvir D. dizer:*

— Vai embora!

Mas F. parece não dar atenção a D.

Cena 2. *F. está empolgada com os brinquedos, sai da gangorra que está dividindo com os colegas porque percebe que E. (2 anos e 7 meses) deixou a gangorra que ocupava.*

Cena 3. *F. senta na gangorra de E., que saiu do brinquedo para ir ao encontro da professora mostrar que suas mãos estavam sujas de tinta da atividade anterior. E. diz à professora:*

— Olha!

Cena 4. *F. agora está na gangorra de E., que percebe a colega no seu lugar e vai ao encontro dela. E. bate devagar na mão de F., e depois tenta mordê-la. F. fala:*

— Para!

A criança parece querer mostrar a E. que há outra gangorra desocupada atrás delas, a qual logo é ocupada por M.

Cena 5. *E. senta de costas para F. no mesmo brinquedo. A professora percebe que uma criança está incomodada com a outra e diz: — Tem outro brinquedo aqui! Podem brincar juntas! M. pode dividir! Podem parar!*

No final da frase da professora, as duas se levantam da gangorra.

Cena 6. *F. chega ao brinquedo já empurrando D. com o corpo. Ela usa a força, coloca uma das mãos na gangorra e a outra no pescoço do colega, para empurrá-lo.*

Cena 7. *D. consegue impedi-la de tirá-lo do brinquedo.*

Cena 8. *F. senta na frente de D., mas não se contenta em dividir a gangorra. Ela quer que D. saia, quer o lugar que antes era dela, e agora é ocupado por D.*

Cena 9. *F. então levanta, e continua a fazer força, com o objetivo de tirá-lo da gangorra. D. quer continuar no brinquedo em que já estava.*

Cena 10. *Mas F., com sua força, consegue derrubá-lo. Ele cai do brinquedo, a disputa continua e D. consegue voltar a sentar-se.*

Cena 11 F. desiste e vai para outro brinquedo.

Cena 12. E. e S. estão chegando na mesma gangorra e impedem que F. brinque nela.

2. Análise do episódio de interação

As crianças observadas estariam começando a vivenciar situações características da fase descrita por Wallon como Personalismo, focada na construção do eu e na estruturação da personalidade. Nessa idade, a criança entra num período em que sua necessidade de se afirmar, de conquistar sua autonomia vai causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos. (WALLON, 1981: 217). Na disputa por objetos, pode-se observar que o sentimento de propriedade sobre eles passa a significar não só apropriação do que é do outro, como afirmação de si próprio (MAHONEY et al, 2012, p. 41).

Podemos observar que F., durante a disputa, apesar de usar a força física com o objetivo de ocupar o lugar de D. no brinquedo, não chega a agredi-lo. F. parece querer voltar ao brinquedo inicial que dividia com D. e E., pelo fato de ele estar no lugar antes ocupado por ela. Situações como essa possibilitam às crianças aprenderem a lidar com disputas futuras na vida, na qual haverá conquistas e perdas.

Tanto F. como D., em seus diferentes papéis, estão aprendendo e se desenvolvendo. F. tenta tirar o amigo do brinquedo e D. reage para manter-se ali. Durante a interação com o colega, a criança aprende sobre si própria e sobre o outro.

“Desacordos sobre a posse de objetos, isto é, brinquedos ou materiais de uso pessoal ou coletivo, é o tema principal da oposição... São as crianças que tomam a iniciativa, e a disputa pela posse pode se dar tanto no sentido de alguém que se recusa a abrir mão de um brinquedo ou material que se encontra em seu poder, como no sentido contrário de alguém investindo para obter o objeto que está com o outro.” (GALVÃO, 2004. p.133)

No episódio, observamos outras situações de oposição que geram conflito de forma mais sutil do que aquele entre D. e F. A professora, em determinado momento, percebe que as interações podem gerar um conflito e chama atenção para outras possibilidades que o meio oferece, pontuando que existem brinquedos desocupados e reforçando que todos devem brincar juntos.

Ao fazer isso, o que acontece na interação das crianças com os objetos? Elas insistem no mesmo brinquedo? Mudam de lugar? É possível dizer que a fala da professora mediou a interação das crianças na direção de uma determinada resolução daquela disputa? São reflexões que valem a pena serem feitas, pelas professoras, na Educação Infantil.

3. Considerações finais

Temos o hábito de olhar de forma produtiva apenas para situações que não envolvem alguma forma de conflito, como brincadeiras de faz-de-conta, desconsiderando que os momentos de diversão também apresentam uma série de situações de oposição.

Olhar para situações de oposição e conflito, principalmente na idade das crianças registradas no episódio, como uma situação produtiva na qual estão aprendendo a lidar com as perdas e conquistas é enxergar a potencialidade desses processos como aprendizados de vida.

A mediação do professor deve ser feita a partir do que está em jogo para o aprendizado da criança. É importante pensarmos que o tipo de intervenção que esse profissional realizará e a forma como a situação será resolvida resultarão em uma nova possibilidade para as crianças interagirem no seu meio e, conseqüentemente, em uma nova forma de organização do grupo.

Cada criança constrói sentidos pessoais ao mundo e a si mesma ao longo de sua vivência cotidiana. Ao interagir com outra criança, ela assume motivos, intencionalidades e cria estratégias para envolver o parceiro em sua proposta de ação conjunta, negociando com ele os sentidos e a proposta que o parceiro está assumindo. Com isso os parceiros modificam significados socialmente elaborados e criam novas formas de agir, participando assim da construção de uma cultura infantil que interage com a cultura adulta. (OLIVEIRA, 2015)

A vivência no Pibid ampliou meu olhar sobre a interação das crianças e adultos no ambiente escolar. Percebo como é valiosa a troca de experiências dentro da diversidade de cada criança e adulto, capaz de gerar novas possibilidades culturais, e de enriquecer as relações humanas.

Referências bibliográficas

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurindo Ramalho de (Org.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**: 11. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GALVÃO, Izabel; **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. p. 163-179.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Oficina aos participantes do Pibid**. São Paulo: Instituto Vera Cruz, 2015.

Instalação sensorial: a brincadeira dos sentidos

Alehandra Machado Pinel

Nosso ponto de partida para a elaboração do projeto “Instalação Sensorial: a brincadeira dos sentidos” encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especificamente no artigo 4º, em que se considera a criança como o centro do planejamento, o sujeito fundamental para a realização de tais atividades, garantindo a ela todos os aspectos de desenvolvimento.

Partimos dos norteamentos apontados nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil que descrevem, em seu artigo 9º, um conjunto amplo de experiências de aprendizagem que devem ser promovidas nas creches e pré-escolas brasileiras. No nosso caso, entendemos que, dentre elas, três se destacam como foco de uma prática como a da “Instalação Sensorial: a brincadeira dos sentidos”:

- promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ampliar sua confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas;
- incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Entendemos, ainda, que uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve considerar a criança em sua integralidade, o que significa possibilitar o envolvimento de diferentes linguagens e dimensões de seu desenvolvimento.

Para tanto, organizamos o espaço para a montagem da instalação sensorial, buscando aguçar a curiosidade das crianças e mobilizar várias possibilidades de observação e exploração. Assim, utilizamos uma estrutura de canos de policloreto de polivinila (pvc) revestidos e penduramos ali uma série de objetos que despertassem os sentidos das crianças.

No contexto dessa proposta, observamos as crianças interagirem entre si, ressignificarem objetos, associando-os com outras referências, e os observarem sob diferentes ângulos e maneiras. Como, por exemplo, quando uma criança vê as miçangas dos tubos de ensaio e as compara com granulados de brigadeiro.

Elas também exploraram as maneiras de manusear os objetos, seus movimentos, sons e texturas — incluindo a própria movimentação corporal e a utilização de todos os sentidos, aprimorando suas possibilidades perceptivas e facilitando o processo de transformação do concreto em abstrato. Assim, as crianças foram levadas a experimentar diversas formas de reconhecimento, tanto interiores quanto exteriores.

Por isso, o trabalho apresentado a seguir pretende avaliar o quanto a organização do espaço para o brincar colabora com a autonomia da criança em suas descobertas, e o quanto as explorações sensoriais contribuem para o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

1. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a importância de articular diferentes linguagens e saberes nas atividades com as crianças

O projeto elaborado começou antes mesmo do dia programado para a atividade com a Instalação Sensorial. Procuramos levar em consideração outros aspectos do processo de criação da proposta, como acompanhar as crianças durante um período determinado para observar seus progressos, características e necessidades, tendo em vista a sua faixa etária, de 2 a 3 anos. Nosso objetivo foi priorizar suas escolhas e interesses a partir de algumas oficinas musicais que propomos a essa turma, anteriormente.

Nas oficinas, observamos que as crianças, inicialmente, apenas ouviam as músicas, depois ficavam atentas às coreografias das cantigas, imitando-as timidamente. Ao final do primeiro mês, lembrando que essa atividade era realizada durante uma hora, uma vez por semana, já cantavam e dançavam alegremente, cada uma à sua maneira, com movimentos próprios e livres, aproveitando integralmente o momento. Durante esse processo inicial, respeitamos o tempo das crianças, para que elas despertassem e participassem ativamente das oficinas, tanto percebendo partes do próprio corpo como, também, interagindo com o meio.

Percebemos que elas estavam receptivas a novos estímulos; então, oferecemos um circuito de experimentações instrumentais, trazendo para a roda caixas com instrumentos musicais variados, percussivos e de sopro.

Primeiramente, as crianças pegavam os instrumentos musicais e os tocavam de várias formas: batendo um no outro e no chão, explorando todos os lados dos instrumentos, querendo todos eles para si. Depois, já conseguiam trocar os instrumentos com os colegas: enquanto um segurava um tambor o outro manjava as baquetas, ou podíamos observar um agogô compartilhado entre duas crianças.

Para finalizar essa etapa, fizemos com a turma garrafinhas sensoriais confeccionadas com garrafas PET, fitas coloridas para adereçar e miçangas de variados tamanhos, compondo o som.

Com as garrafinhas prontas, sugerimos a elas uma brincadeira ritmada com a cantiga “Escravos de Jó”. Marcamos o compasso da música e as crianças foram acompanhando atentas, batendo a própria garrafinha no chão.

No segundo encontro dessa sequência de atividades, propusemos que as garrafinhas fossem passadas de um para o outro, conforme a música. Terminamos essa prática com as crianças brincando de passar as garrafinhas e reproduzir a coreografia da cantiga quando diziam “... tira, põe, deixa ficar... guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, záz...”.

A essa altura, o grupo de crianças já estava bem familiarizado com a minha presença e com as propostas musicais. Quando eu chegava, elas já se aproximavam cantando alguma cantiga ou me chamando para alguma brincadeira musical.

Posteriormente, a instalação sensorial surgiu como uma necessidade de oferecer a elas algo que fosse diferente do habitual, que as provocasse de outras maneiras e incitasse novas descobertas.

Partimos do princípio estabelecido por Lev Vygotsky, segundo o qual “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2010, p. 67).

É importante ressaltar que a compreensão de Vygotsky a respeito do meio é a de que este é, para além do meio físico ou biológico, o meio social, constituído pelas diferentes interações que adultos e crianças estabelecem no espaço da Educação Infantil.

Tomando essa direção, quando decidimos, com a supervisora, montar a instalação sensorial, surgiram alguns questionamentos sobre como organizar o espaço, quais seriam as mediações durante a atividade, se o adulto iria interagir com as crianças ou se elas se relacionariam entre si.

Decidimos que nossa interferência se limitaria à organização da instalação, e que a mediação durante a atividade priorizaria a interação das crianças.

Percebemos como foram importantes os processos de planejamento, desde as rodas de cantigas, experimentações com instrumentos até o momento da instalação. Baseadas em leituras como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e observações práticas quanto à rotina das crianças, nos pautamos em tópicos que consideramos fundamentais:

- organizar os espaços, tempos e materiais, a fim de promover produtivas interações das crianças nas atividades;
- trabalhar com os saberes que as crianças constroem, ao mesmo tempo garantir que elas se apropriem dos conhecimentos ou construam novos aprendizados;
- possibilitar que as crianças façam deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, além de permitir que elas se envolvam em explorações e brincadeiras.

Também é preciso destacar o papel do professor como mediador, criando a ambientação necessária para que as crianças aproveitem melhor o espaço.

Ortiz e Carvalho (2012) descrevem, no trecho abaixo, de maneira quase poética, o olhar do professor:

“olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve,

oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas.” (ORTIZ e CARVALHO, 2012)

Assim também Madalena Freire, que afirma:

“estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, do seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia ao nosso. Para tanto, também precisamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.” (FREIRE, 1996)



2. Interação das crianças com o ambiente planejado

Como já foi descrito, durante três meses propusemos para as crianças do CEI, na faixa etária de 2 a 3 anos, rodas musicais com cantigas, danças, confecção de garrafinhas sensoriais, experimentações com instrumentos e utensílios domésticos. Vendo o entusiasmo da turma a cada nova descoberta, tivemos a ideia de montar uma instalação sensorial.

Escolhemos um local adequado e preparamos o ambiente, afastando os brinquedos usuais. Estendemos um tapete macio para que as crianças pisassem ali sem sapatos e montamos a estrutura feita de canos para dispor a instalação. Penduramos ao longo das estações pandeirolas (chocalhos de guizos

em formato de pandeiro), tiras de tecidos tule, tubos de ensaio com miçangas e sininhos, garrafinhas, fitas de cetim coloridas, sinetas, argolas de acrílico, lãs, algodões, esponjas e argolas de madeira.

Depois, levamos as crianças até o local da instalação. Contamos, antes, que elas teriam uma grande surpresa, para aguçar ainda mais a sua curiosidade.

Ao chegarmos, as crianças foram logo tirando os sapatos e correram direto para dentro do circuito colorido, espalhando-se no local rapidamente. Algumas delas ficaram mexendo nos tubos de ensaio, outras nas pandeirolas e nas argolas de acrílico. Três meninas, que sacudiam as garrafinhas e tubos com miçangas, ouviam os sons e comentavam que o objeto parecia “brigadeiro”, iniciando, ali, uma brincadeira de comidinhas. Elas queriam saber do que eram feitas as miçangas. Em seguida, a professora abriu uma das garrafinhas para lhes mostrar o que havia dentro delas.

Dois meninos brincavam de bater as pandeirolas umas nas outras, além de sacudi-las, para ouvir as tampinhas tilintando, balançando-as para a frente e para trás.

As crianças olhavam atentamente para cada detalhe, tocavam as fitas de cetim, passavam as argolas de acrílico de um lado para o outro no cano, ouvindo e comentando o som que faziam. Algumas meninas pediram para que eu entrasse na instalação com elas para cantarmos a música “O cravo e a rosa” e “Sai piaba, cacuriã” — que elas adoram.

Considerações finais

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na organização dos planejamentos pedagógicos é essencial compreender a brincadeira como uma atividade fundamental nessa fase do desenvolvimento infantil, criando condições para que as crianças brinquem diariamente; além de propiciar, com regularidade, experiências promotoras de aprendizagem das crianças.

Realizar atividades pautadas em tais fundamentos asseguram, aos projetos, um viés que possibilita uma observação prática do cotidiano escolar. A partir dessas análises, constatamos que o caminho para um desenvolvimento pleno das crianças, no decorrer da Educação Infantil, é reflexo do que oferecemos a elas.

A atuação dos docentes deve ser realizada por meio de planejamentos, embasados pelas necessidades que surgem no decorrer dos dias, nos diferentes ambientes da Educação Infantil. As atividades devem ser conduzidas não somente pela intuição do professor, mas também pelo conhecimento que o docente tem de seus alunos e das descobertas feitas por ambos, respeitando-se as características e o tempo de cada criança.

Das teorias que estudamos no curso de Pedagogia, tendo como referência Rousseau, Piaget, Wallon e Vygotsky, constatamos, na prática com as crianças, o quanto avançamos em termos de experiência. Ter a oportunidade de observar, dia a dia, as possibilidades do desenvolvimento infantil, contribui para um melhor aproveitamento dos processos teóricos, ao questionarmos, de outras maneiras, o que se lê.

Referências bibliográficas

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

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I**: 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M.R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau. **Interações: ser professor de bebês — cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Observações a partir de um estudo sobre a atividade “planejar-fazer-rever” da abordagem *high/scope*

Bárbara Pádua Avena

Como estudantes de Pedagogia, é comum realizarmos estágios em instituições de ensino e, por meio de estudos, é possível identificarmos algumas dificuldades que as escolas encontram em seguir, de forma prática, aquilo que propõem os documentos oficiais de educação. Dentre alguns exemplos, podemos citar: considerar a criança, em sua atividade, como sujeito de direitos e, dentre esses direitos, o da participação e do protagonismo, conforme está explicitado no parecer que fundamenta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, de faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que, desde o nascimento, a criança busca atribuir significado a sua experiência e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2009, pp. 6-7)

Esse documento ressalta, ainda, que as crianças devem ter acesso a brincadeiras que “ampliem a confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas” (p. 21).

Neste trabalho, busco compreender como atividades do tipo “planejar-fazer-rever”, propostas no cerne da abordagem *high/scope*, contribuem para a aprendizagem da criança, considerando diferentes aspectos de seu crescimento. Para isso, foram feitas observações e registros das crianças² no contexto dessa atividade. Além disso, há uma entrevista com o supervisor, debatendo as experiências na prática da atividade, de forma a enriquecer o conteúdo de reflexão.

Fundamentação teórica

A abordagem *high/scope*, desenvolvida por David Weikart e colaboradores, em meados de 1960, considera a atividade da criança como o meio para a sua aprendizagem, garantindo experiências que possibilitem que ela planeje, faça e reveja suas próprias ações. Os componentes básicos do currículo, nessa abordagem, são: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

Nesse caso, aprender pela ação da criança consiste em:

“(…) uma aprendizagem que ocorre pela ação das crianças, sobretudo, a partir da sua iniciativa pessoal e a partir do seu desejo inato de explorar o meio. Assim sendo, os interesses pessoais da criança, as suas questões, suas intenções e seus planos são o caminho que a levam à manipulação e interação, e que lhes permitirão a compreensão da realidade” (LIRA, 2016, p. 32)

Nesse contexto, o papel do professor é apoiar, incentivar, despertar a curiosidade da criança e estimular seu espírito de investigação. Ele também é o responsável por proporcionar um espaço físico atraente, com áreas de interesses diferentes expostas ao alcance das crianças, com objetos que se aproximem ao máximo da realidade. Em teoria, quatro áreas básicas são propostas: área dos blocos, área da casa, área das artes e área da leitura e escrita.

2 Os nomes das crianças foram alterados para preservar o sigilo de sua identidade.

É importante que os adultos planejem uma rotina diária que dê suporte a essa aprendizagem ativa — uma rotina que permita às crianças anteciparem aquilo que virá a seguir, garantindo que tenham controle sobre o que fazem em cada momento do dia.

Na prática do currículo *high/scope*, uma das atividades importantes é a elaboração da sequência “planejar-fazer-rever”, na qual o professor conversa em roda, com as crianças, de forma convidativa e lúdica, para incentivá-las a pensarem sobre algo que gostariam de fazer (dentre as opções previamente separadas nas áreas de interesse) e planejem suas brincadeiras. No decorrer da atividade, outras crianças podem se juntar àquelas que já participaram da ação e, assim, realizar as atividades em conjunto.

O momento “planejar” objetiva possibilitar que, com o tempo e a frequência desse tipo de atividade, a criança seja capaz de aprimorar sua linguagem, se expressar por movimentos e formar imagens mentais como, por exemplo, a definição de um problema ou objetivo, a imaginação e a antecipação de ações, expressar intenções e interesses pessoais, dar detalhes de seu planejamento, dentre outras aprendizagens. Ao longo do processo, é possível vê-los transformando essas intenções em objetivos e fazendo modificações no próprio planejamento. O papel do professor, nesse momento, é muito importante, pois, além de anotar tudo o que as crianças falam, é ele o responsável por apoiar, encorajar, valorizar seus planos e ouvir a todos com muita atenção.

A parte do “fazer” é o momento de concretizar aquilo que cada um traçou para seu momento de brincadeira. As crianças podem executá-lo da forma prevista, como também começar com o que planejaram e seguir para outra atividade. Não existem regras a serem seguidas, até porque esta não é uma ação dirigida. O importante é que as crianças tenham autonomia em suas escolhas, e abandonarem seu próprio planejamento é uma delas.

No momento “rever”, as crianças estão sentadas novamente em círculo para lembrar suas experiências durante a atividade. É quando associam seus objetivos iniciais aos planos efetivamente realizados e verbalizam para todos suas descobertas, ações, conquistas e até mesmo frustrações, no caso de uma brincadeira que não tenha fluído como o esperado. Nessa etapa, o professor deve possibilitar que todos falem sobre suas experiências e mediar as conversas dos grupos que atuaram juntos.

A partir de entrevista realizada por e-mail com o professor Gabriel França, supervisor do Pibid que nos acompanhou no decorrer desse período no

Programa, podemos observar a importância da atuação do professor no planejamento prévio, bem como durante a elaboração dos diferentes momentos dessa atividade:

“O principal papel [do adulto] é organizar o ambiente de modo que ele seja rico em aprendizagens. Isso vai desde a organização física até a garantia de espaços em que a fala esteja presente. Como nada disso faz sentido sem a observação, acompanhar o que é feito, tomar notas e fazer questionamentos é fundamental.

Uma intervenção pode ressignificar o planejamento, mas isso não é um problema.

Eu penso que isso não é um problema a princípio, mas que é necessário entender quando é importante o planejamento correr por pernas próprias e quando que a intervenção é benéfica para o processo de aprendizagem.

Aliás, se eu enxergo que há a necessidade de uma intervenção para que a aprendizagem ocorra, é minha função intervir.

Um exemplo ilustrativo foi quando, durante um ‘Fazer’, eu me sentei para recortar um gato que eu havia feito. (A área de artes estava meio abandonada. Um grande grupo estava brincando de casinha, outro estava com os carrinhos, e eu resolvi me sentar lá para saber o que estava acontecendo). Foi uma intervenção com intencionalidade. Eu queria chamar atenção das crianças, que elas se interessassem pelo desenho e quisessem recortar seus desenhos. Isso desenrolou o trabalho com os fantoches, além de ter possibilitado que a Ana Clara, por exemplo, aprendesse a usar a tesoura, coisa que não tinha aprendido até então”. (Professor Gabriel França, em entrevista à autora).

Ainda buscando compreender o que está em jogo na proposição dessa atividade, em sua entrevista, o professor Gabriel, nos esclarece sobre os critérios de avaliação de uma sequência de “planejar-fazer-rever”:

“O ‘rever’ é uma atividade de avaliação. Mas não sou eu quem avalia, é a avaliação conjunta de todas as pessoas envolvidas no processo. Evidentemente, tenho um grande papel nisso, e minhas observações e anotações se transformam em relatórios ao final do semestre — um geral, de toda a turma, e um por criança — onde eu procuro abordar os principais aspectos que notei sobre cada criança.

Mas, no dia a dia do trabalho com o ‘planejar-fazer-rever’, procuro me centrar em:

1. Ver o quanto as crianças estão conseguindo desenvolver o seu planejamento.

Por exemplo: no começo, a Jennyfer só dizia as áreas para onde pretendia ir, e, hoje, já planeja até a vida inteira de dois bebês; o Willian ainda tem dificuldade de pensar um planejamento que vá além de ‘brincar com carrinho’ ou de ‘brincar com o Enzo’, mas já passou a desenvolver muito mais ações durante o ‘fazer’ do que no começo.

2. Como é que o planejamento se relaciona com sua execução e identificar como as crianças processam essas informações todas.

Não é um problema planejar ‘desenhar um pônei’ e terminar sendo o bebê na brincadeira de casinha. Mas discutir isso com a criança e ouvir como ela explica essa mudança de rota — ou até mesmo como é que o bebê tem relação com o planejamento original — é importante. Hoje, por exemplo, a Elis planejou vestir um boneco com a fantasia que estava usando, como parte da brincadeira de casinha (as crianças foram fantasiadas à escola). Mas quem usou a fantasia foi a Maria Eduarda. Perguntei os motivos: a) a fantasia não coube no boneco; b) a Elis mandou a mãe da brincadeira (a Maria Eduarda) vestir a fantasia para ir à balada dançar com seu namorado.”

A realização constante do “planejar-fazer-rever” institui um processo de avaliação permanente muito oportuno, a meu ver, para o exercício com crianças dessa idade.

A compreensão desses aspectos da atividade “planejar-fazer-rever” nos possibilita, agora, fazer uma análise a partir da observação das interações das crianças quando do desenvolvimento de uma sequência de atividades desse tipo.

Relato de uma atividade

Minha experiência com a sequência de atividades do “planejar-fazer-rever”, orientada pela abordagem *high/scope*, se deu com uma turma de Infantil II, ministrada pelo professor Gabriel Vicente França, na EMEI Noêmia Ippólito, localizada no bairro da Lapa, em São Paulo. A sala foi dividida em espaços de interesses das crianças, sendo eles: blocos de montar, painelinhas, área de leitura, massinha, casinha de bonecas, bonecos diversos, área de artes, lousa e quebra-cabeças.

Chamou-me atenção a forma específica por meio da qual as crianças faziam seus planejamentos. Helena³ (6 anos), por exemplo, disse que iria para a área de Artes, e logo emendou que lá faria um castelo.

Outro planejamento detalhado que me deixou bastante curiosa foi o de Ana (5 anos), que disse que iria cortar um pedaço de massinha com a faca do kit de panelinhas e cozinhar na panela de pressão para poder alimentar o cachorrinho de pelúcia da sala. A forma como ela conduziu o “fazer” da brincadeira foi também especial. Ana realizou exatamente o que planejou e, quando foi dar comida para o cachorrinho, espetava a massinha com o garfo, levava-a até a boca dele e depois retirava com a outra mão, simulando que ele houvesse comido de fato. Conversou com ele, perguntou se estava com mais fome ou se já não queria mais.

A seguir, relato com mais riqueza de detalhes o planejamento de Jennyfer (6 anos), que revelou a intenção de brincar com a casinha de madeira; disse que colocaria os bonecos dormindo dentro da casinha e então, quando eles crescessem, iriam namorar. Nesse momento, o professor questionou:

— *Mas irmãos namoram?*

Em seguida, pensando rapidamente na pergunta do professor, ela respondeu:

— *Não, mas eles são vizinhos.*

Nesse caso, a intervenção do professor veio para que Jennyfer refletisse sobre a relação das crianças, se são irmãos, como seriam namorados? O intuito, segundo ele, era de entender como seria o desenrolar dessa relação na brincadeira. Ainda no planejamento, Vitória (6 anos) e Gustavo (6 anos) disseram que gostariam de brincar com Jennyfer.

Devido à complexidade do planejamento dessas crianças, o professor Gabriel sugeriu que eu os acompanhasse, observando a brincadeira.

Sentei-me próxima, porém de maneira a não interferir. Jennyfer abriu a casinha de madeira, reorganizou os móveis, pegou dois bonecos e colocou-os deitados juntos na cama. Pegou outro boneco de pelúcia grande, apertou-o— procurando um furo que ela sabia existir, e começou a tirar a espuma desse boneco fazendo-a de cobertor para os dois, que estavam deitados dentro da casinha.

3 Os nomes das crianças foram alterados visando preservar sua identidade.

De acordo com o livro *O Trabalho do professor na Educação Infantil*,

“a partir dos 3 anos, a brincadeira da criança não é mais a imitação, fruto da lembrança de uma cena que foi observada ou vivida, como acontecia até os 2 anos. A brincadeira agora é um pouco mais elaborada, porque a criança atua como coautora, usando a imaginação para criar situações nos cenários conhecidos por ela, como casinha, consultório médico etc. Ao fazer isso, ela representa o que observa e trabalha a compreensão do mundo, como as atitudes das pessoas, os modos como resolvem conflitos, como sentem e se expressam etc. A criança também interage com outras crianças para inventar enredos que não existem, senão na imaginação. Toda essa trajetória da criatividade no faz de conta é fruto de um processo de criação da própria brincadeira, oferecendo oportunidades para a ocorrência de importantes aprendizagens sobre as regras dos jogos e suas estratégias, além de ocasiões para enfrentar e ultrapassar situações conflituosas.” (OLIVEIRA, et al. 2014, p. 166)

Jennyfer fez isso várias vezes, como se cobrisse os dois. Vitória e Gabriel ajudavam, mas estavam ainda tentando se organizar para saber quem estava mais perto da casinha, sendo que um se sentia mais longe que o outro. Nessa discussão, Jennyfer foi um pouco afetada quando um dos dois esbarrou nela e então, brava, disse:

— *Ai, vocês estão me empurrando! Nessa casinha não cabe nós três, alguém tem que sair e eu não posso, porque acabei de chegar.*

Os outros dois, justificando que também tinham acabado de chegar, se sentiram intimidados por ela e resolveram fazer um “mamãe mandou” para descobrir quem deveria sair, utilizando esse recurso de forma autônoma para resolver o conflito.

— *Minha mãe mandou eu escolher este daqui, mas como eu sou teimoso vou escolher este daqui.*

E caiu no Gabriel. Negociação feita, ele saiu parecendo estar triste, mas logo se enturmou com as crianças que estavam brincando com os blocos, reorganizando seu planejamento e seguindo as regras da brincadeira, definidas no grupo.

“Do ponto de vista da teoria vigotskyana, não existe brincadeira sem regras. Por isso, pode-se dizer que, de certa forma, brincar de casinha ou jogar tri-lha são semelhantes: ambas as vivências envolvem a imersão da criança em uma situação imaginária, uma experiência rara em que ela própria assume para si determinadas regras e escolhe segui-las intencionalmente.” (OLIVEIRA, 2014, p. 164)

As duas seguiram a brincadeira, agora um pouco mais entrosadas. Enquanto brincavam, o professor Gabriel França se aproximou e, rapidamente, as duas esconderam o que estavam fazendo. Não o deixaram ver o que havia dentro da casinha. “Nós estamos brincando de casinha”, disse Jennyfer. O professor, percebendo que havia algo sendo escondido, não questionou e deixou que elas continuassem. As duas se entreolharam e deram uma risadinha baixa. Continuaram a brincar com os bonecos. Vitória saía com um deles pela janela, enquanto os bonecos de Jennyfer continuavam deitados e cobertos por espuma.

Em algum momento, Jennyfer levantou e foi desenhar, abandonando Vitória (que logo a acompanhou), e a casinha.

Na hora do “rever”, Jennyfer foi questionada pelo professor se a brincadeira ocorrera como havia planejado; nesse momento, ela pensa e explica sua experiência no processo:

— *A Vitória saiu da brincadeira e me deixou sozinha, aí eu fui procurar ela na parte de artes, e ela não tava mais lá.*

De forma sutil, o professor vai questionando o grupo sobre o planejamento feito no momento de “planejar” da atividade, e aposta na capacidade da criança de resolver o problema.

Professor: — Mas como você resolveu aquela questão? Eles eram irmãos? Viraram namorados?

Jennyfer: — E aí que eles não viraram namorados...

Professor: — Mas eles cresceram na brincadeira?

Vitória: — Não! Eles ficaram pequenos de novo.

Professor: — Por que, Vitória?

Vitória: — Porque veio a bruxa e fez eles ficarem pequenos de novo, e nunca mais cresceram. Só iam crescer se acontecesse um aniversário, mas não aconteceu.

Professor: — E por que não aconteceu o aniversário?

Jennyfer: — Porque sempre um ladrão aparecia, não é, Vi?

Vitória: — É. Sempre o ladrão apareceu, e a bruxa também...

Jennyfer: — Toda noite, e transformavam eles em sapos. E eles continuaram pequenos, não aconteciam os aniversários porque a mãe...

Vitória: — Porque a bruxa aparecia, aparecia em todas as festas.

Professor: — Eu estou achando interessante essa história, porque no planejamento da Jennyfer não tinha nada disso de ladrão, sapo, bruxa. Eu quero saber como é que tudo isso apareceu nessa história.

E, enquanto eu esperava ansiosamente a resposta, a turma entrou em alvoroço e não foi possível o término desse passo do “rever”.

A partir da entrevista por e-mail com o professor Gabriel, foi possível saber a importância de elaborar atividades como “planejar-fazer-rever”, e como essa prática proporciona aprendizagem para as crianças.

Dentre alguns aspectos apontados pelo professor, é possível ressaltar em sua fala por que ele desenvolve a atividade “planejar-fazer-rever”, apesar de não utilizar integralmente a abordagem *high/scope*:

“Faço o ‘planejar-fazer-rever’ — e aqui temos o que seria o ‘diferencial’ da proposta — por ser uma atividade que permite que as crianças pensem sobre o que vão fazer, executem livremente e, então, reflitam sobre o que será executado, qualificando e enriquecendo a ação de planejamento seguinte. Com a realização frequente, os planejamentos são cada vez mais elaborados, e as possibilidades de aprendizado são cada vez mais amplas.

Comecei com o ‘planejar-fazer-rever’ em 2012, quando passávamos por um problema na escola: tínhamos verba para fazer estantes para as salas e era preciso discutir onde colocá-las. A coordenadora pedagógica Rose trouxe a discussão do “planejar-fazer-rever” como forma de pensar o espaço. Eu gostei da ideia, e a execução contínua me fez acreditar cada vez mais na proposta. Curiosamente, eu dava aulas na mesma sala que estou agora. Na exposição do final do ano, um dos trabalhos era uma grande colagem de bonecos de papel, que começou durante um ‘fazer’, foram discutidos em um ‘rever’ e se transformaram em planejamento.”

Sobre “planejar-fazer-rever”:

“O significado do ‘planejar-fazer-rever’ para o meu trabalho é possibilitar um ambiente em que a criança experimente o processo de aprendizagem

ativa constantemente. Ela está permanentemente manejando conhecimentos e colocando em xeque o que já sabia, sempre precisando de novas soluções para os problemas que surgem a cada novo planejamento.”

Olhando para a situação de interação que observamos anteriormente, Gabriel ainda comenta e explicita a intenção inicial da pergunta feita para Jennyfer:

“O caso da Jennyfer, com os bonecos que eram bebês, depois cresceriam e se tornariam namorados — que você acompanhou — é típico. Tinha um problema a resolver. O que ela aprendeu com o enfrentamento daquele problema? Essa problematização cotidiana faz com que o ambiente seja permanentemente de aprendizado. E, claro, ‘planejar-fazer-rever’ não está dissociado do restante das atividades que realizo em sala.”

Considerações finais

Acompanhar, na prática, uma abordagem tão diferente e reveladora foi gratificante, pois vi como as crianças são capazes de construir um planejamento de algo que ainda iriam realizar e, em seguida, refletir sobre o que foi feito.

Sem dúvidas, trata-se de uma experiência que vou buscar repetir sempre que possível.

A aprendizagem por meio da ação e das próprias escolhas das crianças, referência conceitual basilar na abordagem *high/scope*, faz parte daquilo que acredito ser uma educação que respeita o momento de cada criança, o indivíduo como ser singular em seu processo de desenvolvimento, tendo a brincadeira como fator principal para esse transcurso tão importante e necessário.

O papel do professor como ouvinte e mediador em todo esse processo de planejamento, para a minha própria aprendizagem, foi maravilhoso, pois pude conhecer outras formas de atuar tão importantes para a Educação Infantil.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (2009). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

LIRA, Thainy Kléia da Silva. **A abordagem educativa High/Scope na prática de estágio supervisionado em Educação Infantil**: contribuição para as crianças e os estudantes. **Dissertação (mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Maceió, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**: 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

Interações e brincadeiras na Educação Infantil

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

A compreensão do processo de construção das formas humanas de agir, sentir, desejar, falar e pensar é essencial para quem trabalha na área da educação. No caso da Educação Infantil, cada vez mais se considera que os conhecimentos ora disponíveis sobre o desenvolvimento da criança em seus cinco primeiros anos de vida apontam para a visão de criança como um ser ativo, protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tal processo é mediado por parceiros mais experientes, que compartilham situações cotidianas com as crianças.

No processo de aprender e desenvolver-se a partir das interações que, desde o nascimento, estabelece com diferentes parceiros, a criança significa o mundo e constrói sua identidade, mobilizando seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas, que atuam de modo integrado), ao mesmo tempo em que modifica esses saberes e funções.

Assim, cada criança constrói sentidos pessoais com relação ao mundo e a si mesma ao longo de sua vivência em determinado grupo social, contexto cultural e histórico. Com seus costumes, habilidades e significações, ela delinea, por exemplo, a maneira como é trocada ou alimentada, como pode brincar e participar de atividades, se pode ou não tomar parte em conversas com adultos ou se deve apenas ouvi-los. Desse modo, a maneira com a qual a criança interpreta as suas condições orgânicas termina por mantê-las ou ampliá-las.

Reconhecer essa influência não diminui a sua intensa participação no processo. Nas interações com parceiros de seu meio em atividades organizadas nos contextos culturais nos quais se insere, a criança faz amizades, brinca

com água ou terra, imagina histórias de faz de conta, deseja, observa, conversa, experimenta, questiona etc. Com isso, são criadas condições que canalizam seu desenvolvimento.

A interação com parceiros de idade próxima, além de envolver os interlocutores mais disponíveis no ambiente da instituição de Educação Infantil, constitui um espaço de formação pessoal extremamente valioso. Esse ambiente é diferente das possibilidades de interação da criança com parceiros adultos, as quais continuam a ser importantes. Ao interagir com parceiro de sua idade, a criança assume motivos, intencionalidades e cria estratégias para envolver o parceiro em sua proposta de ação conjunta, negociando com ele os sentidos e a proposta que o outro está assumindo. Com isso, os parceiros modificam significados socialmente elaborados e criam novas formas de agir, participando, assim, da construção de uma cultura infantil que interage com a cultura adulta.

Esse olhar para a criança, especialmente em seus cinco primeiros anos de vida, inspirou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Parecer CNE/CEB nº20/09), a definir como eixos do trabalho pedagógico as interações e o brincar. Conforme esse documento legal, o cotidiano das instituições de Educação infantil necessita oferecer variadas condições para a ocorrência de interações mediadoras de aprendizagens. Tais interações se dão por meio da organização de atividades que possibilitem a realização de projetos pelas crianças — especialmente em grupo. Ações desse tipo ocasionam a emergência de situações de protagonismo, a formação de vínculos e o aprimoramento das amizades.

Reconhecendo que as crianças podem construir competências valiosas, o conjunto de atividades cotidianamente organizado pelo professor permite que as elas promovam as culturas infantis, bem como a sua construção de um olhar diferenciado e sensível para o mundo. Desse modo, as crianças conseguem engendrar uma atitude solidária e ética na relação com os seus companheiros, além de um olhar confiante em suas possibilidades de continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Em relação ao brincar, uma situação privilegiada para mediar o desenvolvimento infantil na primeira infância é a brincadeira de faz de conta. Nas brincadeiras criadas na creche ou na pré-escola, as crianças aprendem a demonstrar suas emoções e desejos, a conversar e negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro e fazer planos coletivos.

Desempenhar no faz de conta formas culturais de ação já observadas, permite a inserção das crianças em um contínuo negociar dos significados

que atribuem aos eventos e às posições que ocupam nesse contexto. Logo, à medida que agem para construir e alcançar seus objetivos, elas interagem com os colegas e com suas próprias e, frequentemente opostas, intenções.

No processo dinâmico da coordenação de papéis que as crianças assumem no “aqui e agora” das situações que vivenciam na brincadeira, elas têm que seguir, embora de forma não necessariamente consciente, um modo de agir que envolve complexas habilidades, lidando com posturas, gestos e representações emergentes. Com isso, as crianças desenvolvem sua memória, imaginação, expressão corporal e verbal, dentre outros aspectos.

Crianças tímidas, ou, em contraposição, aquelas que só querem ser o personagem principal nas diferentes situações cotidianas na escola, podem ser levadas a variarem o papel que comumente desempenham. Logo, acabam por gerar novas possibilidades de participação em grupo, além de criar amizades com seus companheiros. Daí a importância de se observar as brincadeiras e jogos de crianças em pequenos grupos, procurando acompanhar como são construídos os enredos do faz de conta. Nesse tipo de atividade, é importante fazer um relato detalhado do que foi observado, descrevendo os participantes, objetos, falas e gestos criados pelas crianças. Ao documentar suas observações e intervenções, o professor amplia seus saberes e constrói conhecimento profissional, que pode impactar positivamente em sua atuação.

Esse olhar sensível aparece nas análises elaboradas por Evelyn Santos (*Observando interações de crianças no CEI e na EMEI: algumas comparações*) e Alehandra Machado Pinel (*Instalação sensorial: a brincadeira dos sentidos*), a partir de suas experiências no Pibid. Brincar de casinha ou de vender sorvetes representam ricas oportunidades para as crianças negociarem sua compreensão de certas situações sociais já conhecidas. Por outro lado, as brincadeiras infantis não são apenas oportunidades para as crianças pensarem o mundo, como também ocasiões privilegiadas para construir uma visão de si. Um exemplo disso é o episódio reportado por Letícia Batista (*A disputa por brinquedos — oportunidade para importantes aprendizagens na Educação Infantil*).

Garantir um espaço de brincar na instituição de Educação Infantil pode assegurar, ainda, o estabelecimento de novas formas de relação com o outro, modos de apropriação e de produção de cultura, além do exercício da decisão e da criação lúdica. Essas possibilidades são apresentadas na análise de Bárbara Pádua Avena (*Observações a partir de um estudo sobre a atividade “planejar-fazer-rever”, da abordagem high/scope*), que aponta a mediação da abordagem na construção de rotinas de ação. Novas estruturas como essa

introduzem as crianças em formas mais sensíveis de participação na experiência educacional.

Certamente, a experiência de aprofundamento de conceitos gerada a partir da participação no Pibid, concedeu às alunas do curso de pedagogia do Instituto Vera Cruz um olhar sensível aos modos infantis. Por conseguinte, as discentes constituíram ricas possibilidades para a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com os direitos da criança a aprendizagens significativas.

CAPÍTULO 3

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA

Liberdade, responsabilidade e autonomia na escola de Educação Infantil

Greta Marigo Fragata

Ao longo de quase dois anos participando do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), oferecido pela Capes, pudemos ter contato direto com instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo. Essa experiência foi muito enriquecedora para nossa formação docente, pois permitiu articular a teoria e a prática por meio da vivência de situações cotidianas e de reflexões sobre como atuar em contextos reais.

Durante o Programa, tivemos a oportunidade de discutir com professores do Instituto Vera Cruz, professores dos CEIs (Centros de Educação Infantil) e das EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), além de profissionais convidados, sobre os principais desafios dessas instituições, que atendem crianças de zero a 5 anos e 11 meses de idade.

Minhas inquietações, desde o início, diziam respeito a como exercitar a liberdade, a responsabilidade e a autonomia das crianças dessa faixa etária. Com base em diversos autores e pesquisas, fui em busca do porquê dessa oportunidade ser tão comumente negada por quem convive ou trabalha com crianças pequenas. Encontrei algumas respostas e fiz novas perguntas.

Ficou claro para mim que ter valores enraizados, como esses supracitados, torna os indivíduos mais conscientes de si, mais críticos em relação ao conhecimento e mais seguros de seu papel na construção de uma realidade melhor para todos.

Ao lidar com livros, artigos, experiências no CEI e em escolas particulares, fui levantando alternativas que viabilizariam a tão almejada “educação em valores” e o exercício de um maior protagonismo infantil nas esco-

las. Por isso, as discussões que se seguem estão permeadas por sugestões de atividades permanentes e sequenciadas, projetos e situações ocasionais⁴ que poderiam ser planejadas considerando-se essas premissas.

Uma das atividades sugeridas, um ateliê de livre escolha, pôde ser desenvolvida no CEI com um grupo de 17 crianças do minigrupo II (com idades entre 2 e 4 anos) e aqui relato mais detalhadamente essa experiência.

Educação em valores

Vivendo na sociedade da informação ou na sociedade do conhecimento (como muitos preferem designá-la), é certo que o acesso aos conteúdos os mais variados possíveis, está muitas vezes ao alcance das mãos. Podemos saber, em minutos, o que acontece do outro lado do mundo ou, ainda, ter acesso integral a uma pesquisa recém-publicada nos mais valorizados meios acadêmicos. Logo, se faz necessário repensar que função tem a escola hoje, assim como o papel do professor e dos alunos.

Há muito tempo, discute-se que a escola não deve ser apenas local de transmissão de conhecimento, e que do aluno se espera muito mais do que apenas o armazenamento de informação. Mas o que deveria estar em pauta, então?

Delors (1997) propõe que os pilares para a educação no século XXI deveriam ser: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. O que esse pensador está trazendo à tona é a importância eminente do resgate de valores que se têm perdido em meio a tanta informação.

Nessa perspectiva, Puig (2007) argumenta que a educação em valores não deve ficar apenas no campo das ideias. Ela deve ser visível por meio de propostas concretas e ações realizadas no nível interpessoal combinadas com outras, de caráter curricular e institucional.

4 Délia Lerner (2002) sugere que, para gerir bem o tempo didático, se faz necessário pôr em ação diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes que coexistam e se articulem ao longo do ano escolar.

Aprendendo a “ser” com autonomia

Para aprendermos a “ser” precisamos descobrir quem somos nós no mundo, e quem somos em relação ao “outro”. Na medida em que nos diferenciamos, vamos nos reconhecendo e, apesar desse percurso de reconhecimento se dar no âmbito coletivo, ele é individual, e ninguém, além de nós, pode percorrê-lo.

Por isso, se faz tão importante dar espaço para a experimentação na Educação Infantil, valorizando a expressão individual da criança e a sua interação com colegas em diferentes níveis. Dar voz às crianças, ouvir suas opiniões, pedir sugestões, permitir que cuidem cada vez mais de si e do seu espaço de convivência são atitudes que favorecem muito a construção da autonomia da criança.

Para Cerezer (2011, p. 54), o objetivo da educação deveria ser “poder tornar-se desnecessário”, libertar o aprendiz dessa posição de quem não sabe como, nem por que e, muito menos, por onde começar.

Sugestão de atividade habitual: votação

Em situações de divergência de opiniões, podemos experimentar resoluções democráticas por meio da votação. Como, por exemplo, dispor, no centro de uma roda, dois ou três livros com a intenção de escolher apenas um para leitura. Ou apresentar símbolos que representem o pátio e a sala para decidir se brincaremos dentro ou fora. Ou, ainda, diante de algumas imagens, decidir, por votação, qual delas deve representar a turma. Para que fique claro que a criança só pode votar uma vez, pode-se dar a ela uma ficha (ou lápis), e, à medida que votem, devem colocar as fichas ao lado do objeto/imagem. Assim, fica fácil contar os votos e visualizar a opção que ganhou. Dessa maneira, estamos convidando os alunos a participarem ativamente de decisões coletivas pertinentes a todos.

Liberdade com responsabilidade

Ao contrário do que muitos pensam, quando falamos sobre dar liberdade na educação, não estamos sugerindo que devemos deixar as crianças fazerem tudo o que quiserem. Esse comportamento por parte dos adultos pode demonstrar des-caso ou, ainda, uma incompreensão do verdadeiro significado de liberdade.

Os “nãos” são essenciais na infância para situarmos essa liberdade. Os limites das leis físicas, das normativas sociais e da regulação dos grupos devem

ser aclarados nesse processo. De acordo com Taille (2005), como bons educadores devemos entender que o desejo de fazer tais coisas pode existir, por isso, ao colocarmos limites, devemos sempre atribuí-los às ações, e nunca aos sentimentos. O autor (ibidem, p. 53) explica que a “repressão desses instintos antissociais primitivos é o preço da liberdade”.

Sendo assim, a liberdade ao longo do desenvolvimento das crianças deve ser concedida paulatinamente, na medida em que também se ensina a usufruí-la com responsabilidade. É certo que o que pode decidir uma criança de 3 anos é diferente do que pode decidir um adolescente ou, ainda, um adulto. Essa equação se faz pelo nível de discernimento e de possibilidades que cada um tem para se responsabilizar por suas próprias escolhas.

Por exemplo, se damos liberdade para a criança pisar em um brinquedo e, posteriormente, o substituímos, estamos criando uma relação de falsa liberdade, de dependência do adulto — o único que, nesse caso, pode consertar ou providenciar um novo brinquedo. Mas se, pelo contrário, avisamos que, pisando, provavelmente o brinquedo se quebrará e a criança continua pisando nele, ela deve arcar com as consequências desse ato.

Devemos sempre atentar para as reais condições afetivas e cognitivas que a criança possui em cada idade para tomar decisões. Crianças pequenas têm dificuldade para pensar a longo ou médio prazo: agora, podem dizer que não vão lanchar, mas, provavelmente, não estão considerando que depois ficarão com fome.

Por isso, certas decisões ainda não podem ser tomadas pelas crianças pequenas — isso lhes traria demasiada responsabilidade, as quais seriam incompatíveis com seu nível de maturidade.

Porém, tomar pequenas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, em casa e na escola, é um bom treino do binômio liberdade/responsabilidade.

Sugestão de situação ocasional: levar um bilhete para casa

Podemos oferecer possibilidades de as crianças mediarem a comunicação de casa com a escola. Escrever um bilhete, com a ajuda da criança, e pedir para que ela mostre e conte para os pais o motivo do comunicado, é uma possibilidade. Será uma experiência de exercício de autonomia e não tem problema se elas não conseguirem ainda realizar essa tarefa; devem apenas tentar realizá-la. É claro que, no caso de um recado ser muito importante, é aconselhável assegurar-se de que os pais o receberam.

Disciplina e contenção corporal

As crianças pequenas são extremamente corporais, descobrem o mundo usando todos os seus sentidos, querem tocar em tudo eventualmente, levar tudo à boca. Mergulham completamente no mundo de suas brincadeiras. Percebem cedo que a interação com o meio se amplia na medida que suas possibilidades de movimentos vão aumentando. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Movimento — RCNEI (1998), ao fazê-lo, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, transformando o movimento em linguagem.

Contudo, muitas vezes, confunde-se disciplina com contenção corporal. Mas, afinal, quem determinou que a melhor posição para aprender é sentado e parado? Sabemos, por exemplo, que em escolas da Grécia antiga, os filósofos discutiam suas ideias mais importantes de pé, caminhando. Acreditavam que a movimentação irrigava o cérebro e contribuía para a fluidez dos pensamentos. É, portanto, apenas uma tradição organizar as crianças sentadas e enfileiradas enquanto aprendem.

Macedo (2005) sugere que observemos uma criança brincando: podemos perceber sua concentração, organização, perseverança, criatividade e atenção; há, portanto, muita disciplina. Por isso, ao falarmos de liberdade e limites na Educação Infantil temos que discutir também a possibilidade que estamos oferecendo para que se expressem e descubram o mundo usando todas as ferramentas das quais dispõem.

Sugestão de sequência didática: estudar um tema e fazer o fechamento com uma aula-passeio

Podemos elaborar uma sequência de atividades que nos aproxime de um conteúdo específico, como, por exemplo, esculturas. Então, em um primeiro momento, podemos pesquisar em livros, ver imagens de esculturas diversas: pequenas, enormes, antigas, contemporâneas, as que ficam em museus, as que se encontram ao ar livre etc. Podemos discutir gostos e levantar hipóteses sobre como e por que foram feitas. Podemos experimentar recriá-las com materiais diversos, como sucata, argila ou madeira. Para finalizar, podemos visitar o ateliê de um artista para ver como é seu ambiente de trabalho, as ferramentas que usa, ouvir suas histórias...

Devemos nos guiar pelo interesse das crianças e nos aprofundar na medida que a curiosidade aparece. Só assim vamos garantir que elas sejam protagonistas de suas descobertas e autoras de seus projetos.

Mas, e se eles se machucarem?

Muitos professores relatam o medo que têm de seus alunos se machucarem enquanto estão na escola; por isso, brincadeiras agitadas ao ar livre ou movimentação corporal demasiada tendem a ser reprimidas. É como se, ao zelar pela segurança das crianças, se esquecessem de que galo na cabeça ou joelho ralado são comuns durante infância. Devemos ressaltar que, em contextos nos quais as crianças passam até dez horas no CEI, dificilmente haverá outro espaço, se não a escola, para que essas experiências ocorram.

O corpo docente, professores e coordenadores, deveriam, nesses casos, ser assertivos com os pais considerados mais superprotetores, explicando que quem brinca, quem corre, se arrisca, sobe e desce eventualmente cai. E, ao cair, se levanta. Portanto, é esse comportamento que devemos incentivar.

As crianças são desbravadoras e, em geral, somos nós que as enfraquecemos com nossos medos e receios. Uma criança de 3 anos que não se lança na brincadeira, dificilmente terá coragem para enfrentar os muitos desafios escolares que vêm pela frente.

Além disso, não precisamos ir longe para perceber a diferença de possibilidades que se criam entre uma criança que, aos 5 anos, arrisca suas hipóteses ao tentar escrever suas primeiras palavras e outra criança que chora e fica sem ação diante de uma sondagem dizendo:

— Eu não sei escrever!

É claro que, quando as crianças são apresentadas ao sistema de escrita alfabética ou ao sistema numérico, não temos a expectativa de que já saibam como eles funcionam, mas, é verdade também, que esperamos que elas testem suas hipóteses, e para isso, é preciso se lançar, arriscar. A experiência prévia com brincadeiras desafiadoras vai encorajá-las a responderem quando a professora pedir que escrevam como *acham* que algo pode ser escrito.

Assim, buscando soluções para os problemas, confrontando ideias e tomando decisões faz com que os alunos tenham a oportunidade de construir e reconstruir autonomamente suas ideias.

Sugestão de projeto: jogos cooperativos e brincadeiras de roda

Jogos tradicionais e brincadeiras corporais coletivas como “corre cotia”, “na ponte da vinhaça” ou “mamãe polenta” aumentam o repertório cultural das crianças e promovem uma experiência de participação, troca de papéis, o olhar para o outro e

a movimentação ao ar livre com um objetivo comum. Esse pode ser um projeto de pesquisa do professor e das crianças, as quais podem pesquisar com seus pais e avós acerca de brincadeiras de outras épocas. Pode-se confeccionar com as crianças um livro de registro com textos, fotos e desenhos sobre essas vivências, tendo como produto final desse projeto um grande catálogo de jogos e brincadeiras.

A razão aluno versus professor

Contudo, há outras questões que parecem definir a liberdade que se pode dar para uma criança pequena dentro da escola, como a proporção alunos versus professor.

Segundo a Portaria 6771/13 — SME (13/12/2013), Art.13, nos CEIs e CEMEI (Centros Municipais de Educação Infantil), a formação das turmas deve observar a seguinte proporção adulto/criança: Berçário I e II, 7 e 9 crianças por educador e Minigrupo I e II, 12 e 25 crianças por educador. E, havendo necessidade, existe a possibilidade de matricular crianças não atendidas nas EMEIs, nas turmas Infantil I e II com até 30 crianças por educador. Em grupos mistos (com crianças de diferentes idades), deve preponderar a identificação do agrupamento que detiver o maior número de crianças.

Pode ocorrer, portanto, o fato de uma professora ter que deixar 25 alunos de 3 anos sozinhos em sala para atender a uma criança de 2 anos que ainda não fez a retirada das fraldas. Como é possível balancear todas essas variáveis?

Como já vimos, a primeira resposta para isso tem sido tentar impor uma disciplina rígida, na qual o controle do corpo evita a agitação contagiante e permite que a rotina siga adiante. Mas quais são as consequências dessa dinâmica a longo prazo?

Sugestão de atividade habitual: ajudas

Diariamente, temos a possibilidade de implicar as crianças em atividades que nos ajudam e que lhes dão responsabilidade. Na sala, podemos pedir que sejam responsáveis por regar as plantas, organizar os materiais, definir os trabalhos a serem expostos em uma exposição e riscar os dias em um calendário, dentre outras atividades. Durante o lanche, um ou dois ajudantes por dia podem colaborar, entregar comida e bebida para seus colegas ou chamá-los para que venham se servir em uma bancada. Para tudo isso funcionar, a bancada do lanche, os armários de brinquedos e os murais da sala devem estar ao alcance de suas mãos.

Já quando uma criança empurra, morde ou bate em um colega, ela pode ajudar a cuidar do machucado, buscar um copo de água, ajudar a segurar um saquinho de gelo: tudo isso faz com que ela sinta que está, de alguma forma, reparando o que fez. Atividades desse tipo demonstram que nenhuma criança é dispensável e que o grupo precisa da colaboração de cada um para funcionar.

O controle exacerbado sobre as crianças

Quando exercemos muito controle sobre as crianças, estamos privando-as de criarem uma moral autônoma, o que lhes permitiria tomar decisões mais conscientes e responsáveis, mesmo na ausência de um adulto.

Segundo Kohlberg (*apud* MACEDO, 1996), pesquisador do desenvolvimento moral, há diferentes níveis de maturidade moral, que vão da obediência passiva às ordens até a capacidade de transcender valores impostos por determinada cultura. E não é justamente isso que queremos dos nossos alunos? Formar indivíduos críticos capazes de transformarem a realidade desajustada em que vivemos?

A maturidade emocional que a criança vai alcançando permite que ela ascenda a níveis superiores de moral, mas esse processo depende de ela estar ou não inserida em um modelo educativo e familiar que valorize essas aquisições.

Ainda de acordo com Kohlberg (*ibidem*), a criança sempre inicia sua vida em sociedade segundo uma moral heterônoma (totalmente externa). Posteriormente, segue para uma moral orientada para a satisfação pessoal e aprovação social. Mais tarde, tende a atuar respeitando as regras, mesmo que ainda não tenha compreendido seu sentido. Os níveis mais altos de moral, os que deveríamos almejar aprimorar, e que não necessariamente se alcançam, são os níveis de compreensão das regras e leis, relativização e reflexão sobre elas, podendo, inclusive, o sujeito criar alternativas de conduta ao que lhe é imposto ou diante do que não lhe parece justo.

Por isso, é necessário propiciar um ambiente onde as regras são discutidas, e que permita indagações sobre elas, com combinados comuns que façam sentido para todos.

Sugestão de atividade habitual: combinados

Sempre que algo perturba a harmonia do grupo, como, por exemplo, algumas crianças que batem ou mexem nos brinquedos quando isso não é permitido, po-

demos fazer acordos e formalizá-los. O combinado deve ser discutido em roda, entre alunos e professor, levantando o que não vai bem, por que, como a situação poderia ser resolvida, que comportamento é adequado ou não em determinada situação. Uma vez que estejam de acordo, as crianças podem dizer, com suas palavras, a sugestão de combinado que deve ser seguido pelo grupo. O professor, atuando como escriba, pode redigir o que se combinou em um cartaz. Como, na maioria das situações, as crianças ainda não sabem ler, devemos ilustrar o texto com desenhos ou fotos. O cartaz deve ficar à vista de todos e, quando algo fora do que foi acordado acontece, podemos retomar com o grupo – ou individualmente – o acordo feito entre todos.

Relato de experiência: ateliê de livre escolha

Pensando na importância da autoria do aluno em seu processo educativo, em conversas com a supervisora que me acompanhou nesse período no Pibid, decidi propor para as crianças do minigrupo II, do CEI, uma atividade de artes plásticas com diversos materiais à disposição.

A ideia era que os alunos viessem à mesa e se servissem do material livremente. Inicialmente, eles se sentaram em duas mesas, uma com dez e outra com sete lugares. Mostrei a eles quais eram os tipos de papel, canetas, tintas e outros materiais que havia ali. Fiz algumas sugestões de uso, explicando, por exemplo, que a caneta permanente risca bem em um suporte plástico, ou que é interessante sentir o giz pastel em um papel-lixo.

Chamei cada criança de uma vez e elas foram escolhendo suas combinações, às vezes atentas às sugestões iniciais e, outras vezes, não. Depois dessa primeira orientação, eu não fiz mais interferências.



Na mesa de materiais, a bolsista entrega a uma criança um pote de tinta anilina azul.

Em meio à tinta nanquim, guache, giz pastel, canetas, adesivos, cola, rolhas, suportes de plástico, papel-lixo, papel Canson, camurças em formato grande ou pequeno, de corte quadrado ou redondo, as produções começaram a surgir.

Depois de aproximadamente 15 minutos imersas em suas criações, algumas crianças voltaram à mesa em busca de novos materiais para continuar a atividade ou para começar outra criação. A ação durou em torno de 40 minutos.

As crianças mostraram-se muito envolvidas nessa atividade: estavam curiosas para explorar os materiais que ainda não haviam utilizado e, por vezes, trocaram de material com um colega na própria mesa onde criavam. Não houve nenhuma disputa na escolha dos materiais; havia muitas possibilidades, e todas pareciam convidativas.

Observando as produções finais, foi interessante notar que nenhum trabalho se parecia com o outro. Eram todos diversos e imprimiam a expressão de cada um. Expusemos as criações próximas à sala e era nítida a satisfação da maioria por ter podido demonstrar toda a sua criatividade nessa atividade.

Nosso objetivo com essa proposta foi oferecer um espaço de criação e expressão plástica, com a escolha autônoma de materiais pré-selecionados. Nossa avaliação foi positiva em relação ao andamento da atividade: houve tempo e espaço suficientes para a movimentação das crianças, para tomada de decisões e elaboração de uma bela composição de materiais.





Trabalhando com diferentes materiais.

Considerações finais

São muitos os desafios dos professores que desejam educar em valores. Há que se contar com escolas dispostas a abandonar tradições questionáveis para propor uma educação transformadora, assumindo os riscos que envolvem lidar com o que é novo, com o que foge do lugar-comum. É preciso também que a escola ofereça espaços de discussões calorosas acerca dos objetivos da educação, e que promova a formação continuada de seus professores.

Temos ainda que contar com famílias dispostas a participarem dessa empreitada a favor de se dar liberdade apontando limites, com clareza para diferenciar as barreiras que queremos respeitar e aquelas que desejamos transpor.

É necessário haver disponibilidade para pensar e repensar práticas, humildade para possibilitar o protagonismo do aluno e a certeza de que apenas no exercício da liberdade, responsabilidade e autonomia as crianças poderão aprimorar todo o seu potencial. Há, sobretudo, que se vislumbrar o futuro sem deixar de meditar sobre o que queremos ser aqui e agora.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **RCNEI — Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Movimento**. Brasília: MEC, 1998.

CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José (Orgs.). **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino. Disciplina: Um desafio ao processo educacional. In: **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

PUIG, Josep Maria. Aprender a Viver. In: ARAÚJO, Ulisses F; PUIG, Josep Maria (Orgs.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

TAILLE, Yves de La. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2005.

A participação na Educação Infantil: análise de um conselho de crianças na EMEI

Manoela Ferreira Leite Ribeiro de Lima

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois (...)
Manoel de Barros

Este artigo descreve e analisa o funcionamento de um conselho de crianças em uma escola pública de Educação Infantil situada na cidade de São Paulo. Assim, procura investigar como as crianças participam da ação e se consolidam como agentes sócio-históricos em sua própria educação.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (BRASIL, 1996), revisada e alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), traz, no Artigo n.º 3, que a educação será ministrada com base em alguns princípios básicos. Dentre eles, há o item III, que se refere à *pluralidade de ideias e concepções pedagógicas* na educação. Dessa forma, em meio aos princípios básicos educativos encontra-se a valorização de diferentes concepções e ideias.

Cabe à escola o direito e o dever de promover, junto à comunidade, ações que integrem essa participação ao projeto pedagógico da instituição.

A LDBEN (BRASIL, 1996) também cita, no Art. 13º, que os docentes devem *incumbir-se de: (...) VI — colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade*. Portanto, verifica-se que a lei propõe ações de integração da comunidade escolar como um todo, ao colocar todos como participantes responsáveis pelas articulações.

Na mesma lei (BRASIL, 1996), encontramos apontamentos sobre os princípios das gestões democráticas, que refere no artigo 14º a: *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Isso posto, a participação aparece aqui como direito da comunidade escolar, incluindo profissionais da educação e famílias, envolvidos no processo educativo; conseqüentemente, cabendo à instituição educacional prover canais de comunicação e de participação.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) também orienta as instituições de educação infantil a promover a participação de todos os sujeitos do processo educativo, apontando que “a escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens”, e que as inter-relações têm como princípio o diálogo: ou seja, a integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação.

O presente artigo versa sobre a ideia da participação das crianças no processo escolar, considerando-as como sujeito histórico e agente transformador de sua própria realidade. Em vista disso, observei as características do conselho de crianças e proponho questões acerca da sua centralidade nesses princípios, sempre me pautando nos documentos nacionais de referência e autores que tratam do assunto.

1. A participação da criança na Educação Infantil

Rodas de conversas, votações, assembleias ou conselhos escolares não aparecem como recurso educativo em muitas escolas. Algumas razões se devem ao fato de que as crianças, ainda hoje, não são vistas como atores sociais inseridos na sociedade, com seu pensamento crítico e, acima de tudo, com um pensamento político. Paulo Freire (1983) afirma que somente a partir de uma educação problematizadora, incitada pelo diálogo e interação com outros atores — que questione a situação do educando com abertura para uma

tomada de consciência — é que formaremos sujeitos que apreendam sua realidade e a transformem. Somente dessa forma eles poderão criticá-la, ao se tornarem sujeitos engajados no conhecimento.

Freire (1983) afirma que a educação é a ferramenta de libertação dos sujeitos oprimidos pelo poder que os domina. A conscientização da própria realidade em que se está inserido é dada como processo de reconhecimento dos seus direitos e deveres cívicos, principalmente pela obtenção de conhecimento e reflexão. Dessa forma, escolas que têm como princípio a voz das crianças perpassam todos esses valores, ao fazer com que se tornem agentes conscientes de sua própria realidade.

Para falar sobre a participação e consciência de realidade das crianças, é necessário discorrer sobre a gestão democrática e como este paradigma busca possibilitar aos sujeitos meios de participação, pautados princípios e ações políticas. Essas condições também resultam em diálogos, decisões e conflitos, uma vez que todas as vozes são ouvidas, e existem opiniões distintas.

Dewey (1959) diz que escolas que assumem uma construção democrática necessitam, primeiramente, que essa construção seja vivenciada por todos os agentes que as rodeiam: famílias, funcionários e comunidade.

Anna Bondioli e Donatella Savio (2013) indicam que a participação exige uma sinergia de todos os envolvidos. Elas destacam, ainda, a importância da reflexão compartilhada e o dever da modificação à luz dos resultados dos processos reflexivos. Ou seja, a democracia dentro do espaço escolar deve ir além da participação representativa (TOURAINÉ 1925/1996 *apud* COLASANTO, 2014), na qual as tomadas de decisões devem percorrer os caminhos até chegarem às autoridades competentes, a fim de resolver o problema.

Alguns autores (APPLE e BEANE, 2001 *apud* COLASANTO, 2014) apontam os caminhos e condições centrais para consolidar os cenários de gestão democrática no ambiente escolar:

1. Comunicação de informação e livre fluxo de ideias.
2. Confiança na capacidade individual e coletiva de que as pessoas resolvem os problemas.
3. Análise e reflexão crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o “bem comum”.
5. Respeito com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
6. Compreensão de que a democracia é um conjunto de valores que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.

7. Organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

Portanto, a escola deve criar caminhos para que haja diálogo e exercício da democracia dentro de sua instituição. Assim, a comunidade será sempre informada sobre os acontecimentos, as famílias estarão envolvidas no processo de garantir a pluralidade das exigências e tomadas de decisões que englobem todos ao seu redor.

2. Análise de um conselho de crianças no espaço da EMEI

Tudo começou com uma conversa em sala de aula. As crianças estavam contando sobre como havia sido o dia das crianças na instituição. Vale ressaltar que esta, especificamente, organiza uma programação especial para comemorar a data, com comidas, brincadeiras e músicas durante a semana. Após a discussão, foram escolhidos dois representantes para levar ao conselho os pontos positivos e negativos do evento. Escolhidos por sorteio, eles levariam, com outras crianças da instituição, a decisão definida em cada sala.

Para a consolidação e organização da escolha é necessário um adulto, um professor e/ou gestor que auxilie nas demandas e que argumente com as crianças, dando ênfase à suas escolhas, validando-as perante o grupo. Nesse pequeno espaço de tempo, pude observar aprendizagens extremamente importantes para as crianças, uma vez que, vistas como atores de sua realidade, suas vozes são ouvidas e validadas como verdade, sem qualquer repúdio ou questionamento acerca de veracidade.

O conselho ocorre no espaço escolar quando a equipe gestora precisa decidir os rumos que a instituição irá tomar, seja na adequação do espaço físico, seja na organização de algum evento específico. Todo assunto é discutido dentro da comunidade escolar, uma vez que há também um conselho de pais e professores. Portanto, todos os assuntos dos conselhos são discutidos dentro dos núcleos escolares, formados por crianças, professores, gestores e pais.

Como meio de discussão sobre o que está acontecendo na escola, o conselho considera os alunos agentes transformadores de seu espaço, uma vez que eles também podem decidir junto às 'autoridades escolares' o que será feito no espaço, além de discutir os acontecimentos. O conselho se caracteriza, dessa forma, como uma ação democrática na qual todos podem participar, levantar

pautas, dar opiniões e sugestões. No projeto político pedagógico da escola existe um documento intitulado “conselho de crianças”, no qual se lê o seguinte:

“O conselho de crianças acontece na nossa escola há alguns anos, e sua prática foi avaliada como proveitosa e gera a participação das crianças em decisões importantes a serem tomadas.

O grupo decidiu pela continuidade do conselho de crianças, porém, com algumas modificações em relação à participação das crianças. Estamos organizando, desde que assumi como C. P., o seguinte formato:

- *Primeiro, discutimos com os adultos a respeito do que vai ser tema do Conselho;*
- *os professores discutem o tema em sala, nas rodas de conversa, e as falas são registradas;*
- *esses registros são levados por dois representantes de sala, que levam a opinião do grupo da sala para o Conselho;*
- *o Conselho se reúne na sala dos professores com os dois representantes de cada turma, mais os educadores em horário livre, equipe gestora e um representante da equipe de apoio;*
- *as crianças falam sobre o tema e eu registro todas as propostas;*
- *essas falas são novamente levadas ao grupo dos adultos e tiramos as prioridades a serem inseridas na prática da escola.”*

Com base nas observações, pude perceber que, efetivamente, tais pautas ocorrem durante as decisões. A escola tem como princípio entender a criança como agente do seu conhecimento, como membro fundamental da ação escolar, e não um membro apartado das decisões que, de forma direta ou indireta, o impactam. O quadro abaixo, que elucida a ação do Conselho de Crianças, se encontra exposto na escola:

PPP – O Protagonismo Infantil nas Ações da EMEI Noêmia Ippólito



Cópia do modelo que está na escola

Essa instituição está empenhada em processos que busquem protagonizar as vozes das crianças e torná-las parte integrante do cotidiano escolar. Assim, contribui para a formação de educandos conscientes da vida em grupo. Portanto, pode-se validar que a instituição acredita nos valores democráticos. As vozes são escutadas à sua maneira, indagações são levantadas e discutidas. Dessa forma, o fazer educativo se mostra submetido a reflexões, avaliações e revisões que podem ser mudadas à luz dos resultados obtidos dentro do processo, que, por sua vez, resultam na qualidade da educação que se faz participando (BONDIOLI, 2013).

Dentre esses processos, é impossível não falar de protagonismo e participação infantil, no qual é dada ênfase à voz da criança: a criança como ser autônomo é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto de atividades relevantes (Pires e Branco, 2007, p. 312). Ou seja, a participação não é uma obrigação, mas, sim, um direito que as crianças aprendem a exercer e, sobre o qual, paulatinamente, adquirem autonomia, se as condições de aprendizagem desse exercício forem oferecidas. De qualquer forma, é preciso não correr o risco de ver a participação apenas como um ideal ou uma ilusão. Nesse sentido, ressalta-se:

“a participação não é um conceito abstrato como um ‘direito’ ou um ‘dever’, mas um compromisso entre as pessoas, que se traduz em sinergia de ação; tem, portanto, sempre uma conotação local histórica, ligada a preciosos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos” (BONDIOLI, p. 41, 2013)

Feitas essas reflexões mais gerais sobre a questão da participação na EMEI Noêmia Ippólito, vamos focar agora no conselho de crianças, no qual tive a oportunidade de participar.

Abaixo, segue a transcrição, editada⁵, de uma reunião deste conselho, que é composto por 12 crianças, sendo duas de cada sala — com idades de 3 a 5 anos. Como facilitadora, havia a coordenadora Rosemeire Manoel, além de uma professora e dois estagiários, que vieram para falar da nova roupagem da sala de artes.

5 A transcrição não está apresentada na íntegra. Foram recortados trechos que consideramos mais significativos no contexto desta análise.

Rose: — Gente, hoje nós estamos aqui, para o conselho de crianças, porque vão acontecer algumas coisas novas na nossa escola, tá? Então, o que que vai acontecer de novo? Nós temos, hoje... para assistir nosso conselho a Manoela, que é do Pibid aqui da escola. Ela tá analisando, vendo como funciona. E vocês estão vendo duas pessoas novas, né? Que vocês já conhecem, que estão vindo aqui de manhã, que são o Felipe e o Felipe. É bom, né?

Maria: — Dois Felipes?

Rose: — Dois Felipes, para a gente não ter como trocar, que eles são estagiários.

Felipe I: — Oi, sou eu e o Felipe. A gente faz faculdade de Artes Plásticas na Santa Marcelina, e a gente vai fazer um projeto naquela sala ali de entrada. Onde vocês entram e saem, ali do lado do ateliê, vocês sabem?

Felipe: — E a gente vai modificar aquela pintura. A gente vai passar por cima daquela pintura e nós vamos colocar várias coisas ali. Aí, aquele desenho na sala que a gente vai fazer, como é que vai ficar? E a segunda parte do projeto é a mesma sala, mas a gente vai instalar, lá, a escultura de uma árvore, que vai ficar do lado de um banquinho que tem lá. A terceira parte do projeto vai incluir vocês, que vão ser as folhas, — que vão ficar penduradas no teto.

José: — Eu não vou ser a folha! Diz, com cara de bravo.

Risadas.

Pedro: — Nem eu!

Felipe: — Tá, vocês vão fazer as folhas. Vocês vão fazer as folhas nas aulas das professoras de materiais recicláveis, pra pendurar no teto.

Rose: — É, então, com esse professor, vocês podem fazer as folhas pra ficar junto com o nosso trabalho: o trabalho de vocês juntos.

Joaquim: — Tá bom!

Felipe: — E é isso. O que vocês acharam?

Pedro: — Eu adorei

Joaquim: — Eu também!

Marcela: — Eu também!

Maria: — Eu amei!

Rose: — Vocês adoraram?

Felipe 2: — Vocês têm alguma sugestão? Pergunta o outro Felipe, que até então não havia dito nada.

Joaquim: — Sim!

Maria: — Eu não tenho nem uma.

Miguel: — Nem eu

Rose: — Vocês gostaram da árvore?

Jonas: — Eu gostei!

Pedro: — Eu gostei da parede.

Jéssica: — Eu gostei da parede.

Miguel: — Eu gostei dessa parte aí, né? E a parte da árvore.

Rose: — Voltando à árvore.

Maria: — Eu gostei de tudo.

Luan: — Eu também.

Maria: — A parede da árvore também. Também a parte das folhas.

Rose: — Vocês sabem o que é uma escultura?

Maria: — A parte da árvore, a parte das folhas e...

Rose: — Vocês gostaram de tudo?

Alguns dizem: — De tudo.

Miguel: — Eu gostei de tudo, também.

Maria: — Gostei da porta, da entrada, da árvore, até de tudo que tem dentro.

Jéssica: — Eu também.

Rose: — E agora a gente vai ter uma outra escultura na escola. Vai ter uma outra escultura que vai ser um presente pra nossa escola. Vocês vão fazer a escultura do quê?

Rose dirige a pergunta para um dos Felipes

Felipe 1: — A gente vai usar gesso, para ficar nessa parte de fora, e pra ficar branco. Por dentro, a gente vai fazer uma estrutura de madeira, pra ficar bem forte, e pra ela não cair, né?

Miguel: — Também pode fazer uma toca.

Murilo: — Tijolo, ele é mais forte, nada quebra tijolo.

Rose: — Mas talvez isso não seja um bom material, dá pra usar tijolo pra fazer isso?

Felipe: — É complicado usar tijolo pra fazer árvore, tijolo é bom pra fazer casa, né?

Rose: — É porque não dá pra esculpir. Dá pra ficar redondo o tijolo?

Murilo: — É porque ele é redondo.

Rose: — A árvore é. Ele perguntou se dá pra fazer uma toca, como você estava pensando essa toca? Explica pra gente.

Miguel: — Parece toca de coelho.

Maria: — Toca de esquilo.

Rose: — Mas como seria essa toca de esquilo?

Miguel: — Ela podia ser redonda e meio quadrada.

Rose: — E que altura da árvore?

Miguel: — Humm, é... médio.

Rose: — Assim, aqui, uma toca. Pergunta pra eles, que eles são os artistas que vão fazer. Pergunta pra ele se dá. Mas pra que você queria essa toca?

Miguel: — Pros esquilos.

Rose: — Mas esquilos de verdade aqui? Mas vocês vão fazer?

Miguel: — Estátua.

Rose: — Ah! Esquilo de estátua. De estátua. Vocês vão fazer as estatuazinhas dos esquilos? Os trabalhos de esquilinhos?

Miguel: — Sim!

Rose: — Ah, gostei. Tem que perguntar para os artistas.

Alguns olham para os dois Felipes, mas ninguém pergunta nada.

Felipe: — A gente e vocês também, né?

Rose: — Seria fazer um buraquinho nessa construção da árvore? Fazer uma toca ou podia ficar no galho? Vocês vão fazer um galho?

Caíque: — Podia ser, em vez de só folha, podia ter alguns bichinhos.

Rose: — Bichinhos né? Ah, legal! Legal, Caíque.

Rose olha pra ele e dá um sorriso, ele fica sem graça.

Rose: — Ter uns bichinhos na árvore. Pode ser bichinhos ou só esquilos?

Caíque: — Pode ser bichinhos.

Rose: — *Passarinhos?*
Breno: — *Vocês conseguem fazer uma estátua de gente?*
Pedro: — *Pode ser folhas.*
Rose: — *Pode ter bichinho que tem no nosso parque mesmo, né gente?*
Murilo: — *Lá tem formigas.*
Caíque: — *Joaninha. Aranha.*
João: — *Lagarta.*
Rose: — *Ah!*
Maria: — *A lagarta, ela morde.*
Rose: — *Os bichinhos. Então, você pensou que bichinho que podia ter na árvore?*
Caíque: — *Tem folha, formiga, porque fica passando.*
Murilo: — *Tem passarinho.*
Rose: — *Passarinho, tem.*
Felipe: — *Posso falar uma coisa?*
Rose: — *Pode!*
Felipe: — *O passarinho, ele vive onde?*
Alguns dizem: — *No galho.*
João: — *No galho de cima.*
Felipe: — *Onde que ele põe o ovo dele?*
Maria: — *No ninho.*
Jéssica: — *No ninho.*
Felipe: — *E onde fica o ninho?*
Joaquim: — *Lá na árvore.*
Maria: — *Na árvore.*
Joaquim: — *É! Ninho na árvore.*
Felipe: — *Vocês querem pôr o quê no ninho? Passarinho?*
Alguns dizem: — *Sim!*
Felipe: — *Ninho e ovos?*
Miguel: — *É!*
Rose: — *Isso é bacana! Que mais? Que pode ter? Agora os artistas gostaram!*
Felipe 2: — *Tô anotando!*
Rose: — *O que mais poderia ter, que outro bicho? Vocês falaram passarinho, esquilo. A gente podia compra um pouco de gesso pra alguns. Em algumas obras, usar o gesso. Podemos usar o gessinho, esse de secagem rápida. Também pode usar argila e gessinho.*

Podia levar pra sala deles isso e nas salas, eles verem com as crianças, com o grupo deles, o que eles vão fazer. — Sugere ela.

Felipe: — É mesmo!

Rose: — E pros seus amigos da sala, tá bom? Que vocês estão vendendo. Agora o outro. Olha, a gente tem que ir meio ligeiro. A gente vai falar mais uma coisa. Então, a gente vai pular um pouquinho só e depois fala da semana da criança. Uma outra coisa nova que tá acontecendo na nossa escola é a...

Fernanda interrompe a fala, apontando para a janela.

Fernanda: — Tem uns bichinhos diferentes aqui.

Rose: — Tá. Agora a quadra. Vocês viram que tá reformando. Fernanda, você viu que estão reformando a nossa quadra?

Fabio: — A quadra vai dar pra jogar muito bola, vai dar pra ficar certo como um campo de futebol.

Rose: — Então, o que vocês querem que tenha na nossa quadra?

Fabio: — Eu quero campo.

Aline: — Desenho.

Rose: — Desenho? Que desenho que você quer?

Aline: — Eu quero.

Fabio: — Juiz.

Rose: — Depois a gente pensa no juiz. Primeiro, a gente pensa na construção, depois, como vamos usar. O que vocês pensam?

Marcelo: — Eu queria um poste de sinal.

Rose: — Mas um poste na quadra ou na pista?

Marcelo: — Na pista.

Rose: — Na pista não. Na calçada.

Marcelo: — Não é. É lá no primeiro.

Miguel: — No meio da quadra.

Marcelo: — No meio da quadra, um farol.

Maria: — E a pista?

Rose: — A pista. E a pista. Gente, a pista é aqui. É lá na quadra. O que vocês querem, vamos ver?

João: — Uma construção.

Luísa: — Uma planta.

Rose: — Uma árvore? Mas uma árvore, como que vai fazer uma

árvore? Gente, uma árvore no meio da quadra, pra que serve uma quadra?

Muitas vozes confusas.

Marcelo: — Pra jogar bola.

Rose: — Então, vamos pensar nisso. Boa! Você, Lorenzo, o que você quer?

Ficou um silêncio por alguns segundos.

Rose: — O que você gostaria de ter lá na quadra pra jogar? Pra brincar?

Jonas: — Que aquele ferro lá, grandão, que tem aquele, aquele ferro lá, quando a gente faz gol. Aí, a rede.

Todos olham para o menino, que está gesticulando enquanto fala.

Rose: — Ah, então você quer a trave de futebol e a cesta de basquete, é isso?

Jonas: — É, a cesta, isso!

Rose: — Alta?

Jonas: — Cesta de basquete, aí vai dar pra jogar basquete.

Rose: — Sim. Muito bem.

Jonas: — A cesta aberta, não fechada, porque senão a bola não vai vir mais.

Rose: — A cesta aberta é importante.

Jonas: — Porque ela vai pro buraco e não volta.

Rose: — E você, o que você tem pra quadra?

Tomas: — Um dia, o cimento, e uma bola no meio.

Rose: — Uma bola como?

Tomas: — Um círculo assim ou uma bola de pegar.

Rose: — Um círculo assim desenhado?

Rose faz um desenho no caderno para ilustrar o gesto que o menino fez na mesa.

Rose: — Um círculo desenhado. Pra que você acha que precisa desse círculo? Pra que você gostaria?

Tomas: — Pra jogar bola.

Rose: — Que mais pode ter? Fala, Isabella.

Isabella: — Ah, e os times, tem que ter as pessoas do número igual, não pode ter uma pessoa a mais de um time. Tem que ser igual.

Rose: — Tá bom, os times têm que ser do mesmo número.

Ao observar o conselho, nota-se que as perguntas norteiam a gesticulação das crianças, uma vez que há apenas uma passagem de fala desconexa com o tema que está em pauta.

Rose: — E para os seus amigos da sala, tá bom? Que vocês que estão vendo. Agora, o outro. Olha, a gente tem de ir meio ligeiro. A gente vai falar mais uma coisa. Então, a gente vai pular um pouquinho só e, depois, falar da semana da criança. Uma outra coisa que está acontecendo nova na nossa escola é a...

Fernanda interrompe a fala apontando pra janela.

Fernanda: — Tem uns bichinhos diferentes aqui.

Rose: — Tá. Agora, a quadra.

Relembrando que estão presentes no conselho crianças com idades variadas. Podemos observar na fala de Fernanda (4 anos), a observação de Henri Wallon, de que crianças nessa faixa etária estão em processo de formação da personalidade, ou seja: estão vivenciando a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais (Galvão, 1995, 31). A proposta feita inicialmente, aparece aqui como desconectada do assunto seguinte, mas, para essas crianças, a organização nesse momento se dá mais por motivos afetivos do que lógicos. Ao adulto, é colocado o papel de ir ajudando a criança a participar dessa conversa, objetivando um pouco mais o processo, a partir dos objetivos do conselho.

Após explicar a maneira como que as crianças vão conversando, é importante mencionar as intervenções do adulto. Isto é, como a coordenadora vai mediando a conversa com elas. Primeiramente, ela contextualiza a reunião:

Rose: — Gente, hoje nós estamos aqui pro conselho de crianças porque vão acontecer algumas coisas novas na nossa escola. Tá?

Depois, Felipe, um dos estagiários, pergunta diretamente a opinião das crianças:

Felipe: — É isso. O que vocês acharam?

Rose ainda procura identificar aspectos relativos à compreensão das crianças a respeito da proposta.

Rose: — Vocês sabem o que é uma escultura?

Diante de todas as sugestões das crianças, Rose ainda abre espaço para mais contribuições.

Rose: — Isso é bacana! Que mais? Que pode ter? Agora os artistas gostaram!

Felipe: — Tô anotando!

Rose: — Que mais que poderia ter, que outro bicho? Vocês falaram passarinho, esquilo...

Dessa forma, a docente encontra formas de ir articulando a explicação sobre a proposta de intervenção dos estagiários e a compreensão das crianças sobre o que está sendo dito. Alguns alunos só falam quando são solicitados; outros, aparecem mais vezes nos assuntos envolvidos. Com idades variando entre 4 e 6 anos, as crianças podem demonstrar maior interesse e/ou facilidade para acompanhar conversas mais longas.

A observação das falas da assembleia traz diversas passagens interessantes para análise. Uma delas, que merece destaque, se dá quando os estagiários contam como será feito o trabalho deles na escola, e um dos meninos se “revolta” com a fala:

Felipe: — (...) E a terceira parte do projeto vai incluir vocês, que vão ser as folhas, que vão ficar penduradas no teto.

José: — Eu não vou ser a folha! Diz ele com cara de bravo.

Risadas.

Pedro: — Nem eu!

Nessa faixa etária, é comum que as crianças vivam uma crise de oposição e frequentes conflitos interpessoais. Vemos que, quando Felipe diz que eles farão as folhas, logo em seguida, José rebate revoltado, dizendo que não será folha — entendendo que ele mesmo faria esse papel. Galvão (1995) aponta que é comum testemunhar situações como essas dentro das pré-escolas. Aponta, ainda, que:

a criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não eu. (Galvão, p. 37, 2015)

Portanto, neste caso, o que está em jogo é a afirmação de seu Eu psíquico. Ele se opõe porque não se identifica com o fato de ser uma folha.

Considerações finais

Comecei esse estudo observando como se constituía a participação das crianças dentro do espaço escolar. Tive o prazer de estar presente em um dos conselhos de crianças dentro da instituição. Muitas questões foram levantadas ao longo do processo: como validar o papel das crianças; como torná-las protagonistas, atores e agentes sociais de sua própria aprendizagem; como a voz e a participação avaliativa da criança é ouvida pela escola.

Enquanto desenvolvia a pesquisa, deparei-me com inúmeros autores que tratam da questão da participação como foco central da educação. Pude observar que a participação efetiva não se dá somente na fala, mas também na execução de atividades, propostas de trabalho e brincadeiras; ou seja: quando consolidada a participação, ela ocorre em todos os níveis, colocando-se o adulto no papel de facilitador.

O meu envolvimento com essas questões contribuiu para a minha formação como professora, além da importância da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiada pela CAPES, ao

acrescentar contribuições à minha formação. E, sem dúvida, termino esta análise com outro olhar para a criança, acreditando no protagonismo dela sobre sua própria construção educativa.

Referências bibliográficas

APPLE, M.; BEANE, J.A. (Orgs.) **Escolas Democráticas**: 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRANCO, A.; PIRES, S. **Protagonismo infantil**: coconstruindo significados em meio às práticas sociais. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>. > Acesso em: 14 out. de 2015

BRASIL. *Lei Nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Alterada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, volume I. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Alterada pela Resolução nº. 5 — 17/12/2009. Brasília: MEC/SEF, 2009.

COLASANTO, C.A. **Avaliação na educação infantil**: a participação da criança. Dissertação de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DEWEY, J. **Experiência em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil: 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MATTOS, G. **Gestão democrática e inclusão escolar**: um possível diálogo. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf>. > Acesso em: 22 nov. de 2016.

TOURAINÉ, A. **O que é democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

Ações da professora na inclusão de uma criança na Educação Infantil: reflexões a partir de observações de campo

Gislaine Ferreira Koga

Ao longo da minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2014, tive a oportunidade de observar, por dois anos, a rotina de crianças de 1 a 2 anos de idade no CEI Jamir Dagir, localizado na Lapa, Zona Oeste da capital paulista, aprofundando o olhar para as interações entre as crianças. Suas brincadeiras, os conflitos, a relação professor-criança; enfim, o dia a dia no espaço da Educação Infantil.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos, e de que as crianças devem conviver desde a mais tenra infância umas com as outras, sem haver segregação ou discriminação das que apresentam alguma diferença ou deficiência, a legislação em vigor determina que se faça a inclusão escolar das crianças desde a primeira etapa da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, preconiza que a educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, deve ser oferecida durante a Educação Infantil, e que esta “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 14).

Busquei conhecer e analisar como ocorreu o processo de inclusão da criança com deficiência nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, foram realizadas observações regulares, e, a partir delas, a reflexão que buscou articular da

teoria com a prática. Apesar de termos feito observações amplas do cotidiano do CEI, em alguns momentos focamos nossa atenção em uma criança de 3 anos, portadora de síndrome de Down, matriculada em uma turma de crianças de mesma faixa etária.

Os registros foram feitos no Diário de Atividades do Pibid (Diário de campo), sendo registradas características gerais do CEI, e, especialmente, a rotina dessa criança no ambiente da instituição. Foram observadas as condições concretas (materiais, espaciais, temporais e relacionais) para que ela pudesse interagir e se desenvolver no ambiente escolar, bem como os desafios que advém dessa situação.

Parâmetros teóricos e legais da inclusão de crianças com deficiência nas instituições escolares

Antigamente, o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais era realizado em instituições específicas, escolas especiais ou classes especiais. No entanto, nas últimas décadas, outra perspectiva vem se construindo no país, e a antiga situação de atendimento segregado vem sendo superada, seja do ponto de vista teórico, seja em seus aspectos legais.

Em decorrência dos avanços ocorridos nessa área, a demanda por conhecer e atuar com crianças com necessidades especiais vem aumentando, e a temática da inclusão está ganhando maior proporção no âmbito das instituições de ensino, nos últimos anos. Sabemos que são muitas as questões e dificuldades levantadas pelas escolas, o que revela a necessidade de pensar programas educacionais adequados a todos os alunos, além de apontar a necessidade de oferta adequada e boa formação dos profissionais da educação.

Nos últimos anos, a publicação de diferentes documentos legais pretendeu criar parâmetros para a atuação do docente junto ao aluno com algum tipo de deficiência. Como exemplo, a Resolução CNE/CP nº1 de 2002, que estabelece a necessidade de que sejam considerados na construção do currículo de formação dos professores “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.” (Art. 6º, Inciso II).

Há uma preocupação do poder público no sentido de que a formação dos professores, independentemente da faixa etária de atuação, garanta no currí-

culo a atenção à educação especial. Naquilo que se refere à garantia do atendimento às crianças com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), em seu Art. 59, destaca:

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

No ano de 2006, foi aprovada, pela ONU, a Convenção das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, estabelecendo-se, nela, que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (KASSAR, 2006).

Oliveira (2010) diz que as políticas de acessibilidade são fundamentais para que tenhamos garantia de espaços com acesso adequado, para crianças, aos diferentes ambientes da escola. Elas são importantes, também, para a ampliação da aprendizagem, atingindo a formação do professor, ampliando as possibilidades das crianças por meio de ações nas brincadeiras e interações com outras crianças, e participando das atividades curriculares com os demais colegas.

A partir do que passou a integrar a legislação educacional do país, com orientações emanadas da Constituição de 1998 e da LDBEN, de 1996, a inclusão das crianças com deficiência passou a ser um tema recorrente nas instituições de ensino. As propostas pedagógicas das escolas começaram a incluir como público-alvo de seus estabelecimentos os alunos com deficiência. Nesse ponto, a educação especial atuou como articuladora junto ao ensino regular, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

Vale destacar que um processo de inclusão não depende somente de leis e decretos para acontecer, mas de instituições de ensino com propostas curriculares voltadas especificamente aos alunos com deficiência, atendendo a

suas demandas comunicativas, tecnológicas e técnicas, articulada com a proposta do ensino regular.

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, na qual se fortalecem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global da criança. Nessa etapa, é fundamental uma atuação voltada ao lúdico, com formas diferenciadas de trabalhar, por meio de mecanismos acessíveis à criança, em termos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. A convivência com as diferenças favorece o enriquecimento das relações interpessoais, o progresso do respeito e da valorização do outro.

Relato de experiência

Educar crianças menores de 6 anos implica em envolver-se com certas tarefas específicas dessa faixa etária, como os cuidados com segurança, higiene, saúde, alimentação, repouso e brincadeiras.

Busquei, neste relato reflexivo, organizar algumas observações acerca das ações da professora da turma diretamente relacionadas à inclusão da criança Mari, no âmbito da atuação com a turma de crianças.

Tive a oportunidade de fazer observações da turma em dois momentos: em setembro de 2014, com a turma do B II — com idades entre 1 e 2 anos — e setembro de 2015, com o minigrupo I — com idades entre 2 e 3 anos, ambos com a professora V.

Iniciei minhas jornadas ao CEI, em setembro de 2014, com o objetivo de conciliar a teoria à prática. O que eu não imaginava é como seria grande a aprendizagem que estava por vir.

Na turma, havia onze crianças matriculadas. Iniciei observando a rotina no CEI, mas, frequentemente, iam nove crianças sob a responsabilidade de duas professoras. Uma delas era a V., supervisora do Pibid. Dentre essas crianças, havia uma com síndrome de Down.

Num dos primeiros dias do estágio, Mari., em uma atividade na sala de aula, engatinhou, caiu de lado no chão e começou a chorar. Na hora em que fui pegá-la, senti uma diferença enorme. Nunca havia segurado uma criança com síndrome de Down no colo e pude sentir que ela era mais flácida, diferente das outras crianças da mesma idade, que têm uma musculatura mais rija.

Decidi focar meus registros nessa criança, pois, no primeiro contato com ela, eu não sabia como agir, me perguntando como a professora iria estimulá-

-la, fazê-la aprender e se desenvolver: enfim, participar das atividades de rotina do CEI. Também especulava sobre como aconteceria sua interação com as outras crianças e com a professora.

Observei, durante as primeiras semanas, que Mari não explorava de forma autônoma os espaços do CEI. Ficava sentada do mesmo modo que a colocavam e sempre precisava do auxílio de uma auxiliar técnica de educação (ATE) para levá-la pelos espaços da instituição. Também não se alimentava sozinha, sendo auxiliada pela professora — que picava bem os alimentos e as frutas para que ela não engasgasse. Mesmo com esses cuidados, Mari cuspiu a metade dos alimentos a ela oferecidos. Para beber suco ou água, usava um copinho com tampa e bico, e se alimentava em uma cadeirinha própria.

Nas rodas de conversa, de músicas e de contação de histórias, a professora V. colocava Mari entre suas pernas, enquanto a outra professora, S., realizava a atividade de contação. Mesmo assim, às vezes, Mari queria sair engatinhando ou apresentava-se dispersa. Nas atividades de pintura, a professora segurava sua mão para estimulá-la. No momento da higiene bucal, a professora V. prendia a escova em sua mão e realizava a limpeza dos dentes, sempre explicando o porquê, e como escová-los.

Nas brincadeiras na sala de aula com brinquedos ou músicas, a professora estimulava Mari a interagir e brincar com as outras crianças. Às vezes, sentava-a do lado de um amiguinho e estimulava este a dividir o mesmo brinquedo com ela. Na hora do solário ou do parque, a professora V. estimulava Mari, colocando-a na motoca e auxiliando-a a andar com o brinquedo, além de incentivá-la a andar pelo espaço, pois a criança não andava, só engatinhava. Outro aspecto frequente era o fato de que sempre tínhamos que ficar atentas para não acontecer de Mari morder ou beliscar seus colegas.

Um dos grandes desafios para a professora era fazer com que Mari andasse, pois, naquela época, a criança apresentava pouca tonicidade muscular. Nesse sentido, V. orientou a ATE que não era para não levá-la no colo e, sim, estimular a criança a dar alguns passinhos com autonomia. A ATE argumentou que não tinha formação para isso, e que iria continuar levando a criança no colo. A professora V., a fim de demonstrar a ela o procedimento, pegou a mão de M. e estimulou a andar.

Quando as crianças estavam no solário, a professora colocava Mari para se segurar no cercado, que divide o solário de um parquinho. Ela segurava firme e percorria o local com alegria; víamos sua descoberta em relação ao espaço e, aos poucos, a autonomia de andar para onde quisesse.

Alguns meses depois, do engatinhar, passando por andar com o apoio do cercado, M. começou a dar passinhos desengonçados; às vezes, caía e as professoras a levantavam e a incentivavam a continuar. A musculatura de sua perna já estava quase firme, e M. percorria os espaços com mais facilidade. A professora V. se distanciava um pouco e, quando a criança ameaçava cair, a docente falava para ela continuar caminhando. M. olhava para trás, sorria e seguia com os passos mais firmes. A banana, que era picada, passou a ser dada inteira a M., e nós a auxiliávamos para que a fruta não caísse de suas mãos.

Conforme foram passando as semanas, relatei para a professora as minhas observações e impressões a respeito de M. A partir desse momento, ela passou a me incentivar no sentido de que eu interagisse de forma direta com a criança.

Quando a professora V. iniciava a atividade do dia, sempre começava cantando a música “Bom Dia”, e citava o nome de cada criança, que, por sua vez, respondia com um bom-dia. Na vez de M., ela levanta seus braços acima da cabeça, dava um grito e sorria, dando a entender que estava dando seu bom-dia.

Na hora da conversa e da contação de histórias, ela participava ativamente. Ficava com os olhos fixos na professora e sorria ao reconhecer seu desenho no livro de registro de pinturas para casa.

M. falava algumas sílabas, gesticulava para expressar negatividade e, quando era positivo, ela sorria, balançando a cabeça. Ainda se encontrava na fase oral, mas já mordida e beliscava com menor frequência.

Uma vez por semana, as crianças visitam a biblioteca Clarice Lispector, localizada ao lado do CEI. Forma-se um trenzinho no qual uma criança fica atrás da outra e segura na blusa da seguinte. Há um ano, M. era levada na mão pela professora V. Depois que ganhou mais tonicidade muscular, passou a integrar a fila, segurando na camisa do amigo e percorrendo o caminho junto com sua turma até chegar à biblioteca. Lá, M. corria para pegar um livro na estante e, quando escolhia o livro desejado, sempre com poucas páginas e bem colorido, sentava-se na cadeira e ficava ali por alguns minutos, folheando-o e apontando para as imagens. Quando estava satisfeita, dirigia-se até a prateleira novamente e pegava outro livro.

Tudo isso ocorreu com a supervisão da professora V., que estava sempre próxima à criança para orientá-la. Quando M. tinha dúvida a respeito de alguma coisa, sempre olhava para a professora. Quando a professora olhava de volta e lhe perguntava algo, M. respondia, sorrindo.

Foi possível observar que, ao longo do ano letivo, criou-se um diálogo permanente com M. por parte da professora V., explicando tudo para ela e olhando em seus olhos, que se abaixava e ficava na mesma altura da criança.

Nesses meses como bolsista, pude perceber, também, que M. tem um cantinho preferido na sala, onde canta, gesticula e se expressa da maneira que bem entende na frente do espelho. Vale ressaltar que não houve nenhuma mudança no espaço, horário ou nas atividades do CEI para receber a criança, pois não houve necessidade de adaptar a infraestrutura do local para as necessidades de M.

Contudo, pelo que viemos relatando até aqui, é notório como a professora V. modificou suas ações cotidianas para melhor apoiar M. nas diversas atividades que compõem a rotina de classe.

Acredito que, a partir do vínculo de confiança estabelecido entre M., a professora e eu, algumas aprendizagens foram construídas. Uma delas, o andar, possibilitou à criança uma maior autonomia na sua relação com o espaço escolar. Ao se aproximar do final do ano letivo, M. brincava por todo o espaço, andava de motoca, brincava no escorregador e na casa grande de plástico.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil enfatizam que, para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (p. 20). Pudemos constatar que o CEI vem proporcionando esses deslocamentos nos espaços internos e externos para todas as crianças.

Considerações finais

Cabe ao professor apoiar a criança com síndrome de Down para o desenvolvimento de sua autonomia em todas as áreas da vida, tais como: cuidar do próprio corpo, se vestir, se alimentar e conviver em sociedade, assumindo, “progressivamente, funções cada vez mais complexas, algumas das quais eram consideradas atribuições de outras instâncias educativas, como a família, por exemplo” (CARVALHO, 2008, p. 91).

Nessa trajetória, o professor deve incentivar a criança sempre a ir além em seu desempenho, a fim de tornar-se um indivíduo cada vez mais independente e atuante no mundo. Autonomia é autogoverno, é “a submissão do sujei-

to a uma disciplina que ele próprio escolhe e à constituição da qual ele elabora com sua personalidade” (PIAGET, 1998).

Portanto, o professor tem papel fundamental na ampliação das experiências de aprendizagem das crianças, viabilizando diversas oportunidades de trabalho, levantando questionamentos e dando sugestões, mas nunca assumindo uma postura autoritária, como se ele fosse o “detentor do saber”.

Entender e presenciar o percurso de Mari para chegar onde chegou foi desconstruir o que eu própria estava construindo. Pude concluir o quanto cresci como futura educadora e, hoje, me sinto realizada e instigada a pesquisar e participar ativamente da vida de outras crianças com necessidades especiais. Pois, mesmo tendo formação inicial, acredito que um dos grandes desafios da educação é saber compreender de forma reflexiva como se dá a inclusão.

Agradeço ao Programa pela oportunidade que tive e agradeço mais ainda à professora V., com quem aprendi muito — não apenas sobre a inclusão, mas sobre como ser uma educadora e como lidar com os desafios da educação no dia a dia. Assim como, nos onze anos em que estudei no ensino regular, me recordo de bons e de maus professores, na minha trajetória como educadora me lembrarei sempre de sua audácia ao ensinar, da compreensão, atenção e amor que dedicou aos seus alunos nos meses em que, como estagiária, pude partilhar de seu convívio e sabedoria.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares na Educação Infantil**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. > Acesso em: 4 dez. de 2018

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394), de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

KASSAR, M.C.M. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. *In*: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**: 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com síndrome de Down**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

“Afinal, o que forma o professor?”
A participação das crianças no processo
de constituição do sujeito professor

Thais Monteiro Ciardella

Foi em 2008. Eu pisava pela primeira vez em uma escola pública e aquilo me enchia de orgulho. A diretora estava assinando minha papelada de estágio e ali escrevera “estágio de formação”. Retornei a ela dizendo que se tratava de um “estágio remunerado”. Estava, à época, preocupada com pormenores burocráticos, mas ela me afirmou que estágio remunerado era também estágio de formação e me devolveu, provocativa:

— Ué, afinal, o que forma o professor? Você não acha que é pegar um diploma da faculdade, né?

Com o passar dos anos, essa pergunta se desdobrou em várias outras que agora norteiam este texto: o que e quem forma o professor? Onde ele se forma? Quais implicações presentes na escola (e em outros espaços) contribuem para essa formação? Mais: quais sujeitos participam de sua formação? E, especialmente no caso do pedagogo: as crianças participam desse processo? A partir de quais relações?

Meu *encontro formativo* com a minha primeira diretora me veio à cabeça novamente a partir dos escritos das meninas do Pibid/Instituto Vera Cruz. A partir da escolha de cada palavra, me senti entrando com elas nesse universo que é a formação do professor em ambiente escolar.

O diálogo estabelecido pelos textos aos quais agora me refiro traduzem os desafios e as potencialidades envolvidas no dia a dia dos sujeitos envolvidos com os trabalhos de formação do professor. Ao aceitar a parceria escola-universidade, as escolas e os professores já formados propõem mostrar a escola como ela é, ao mesmo passo que possibilitam reflexões sobre os espaços,

materiais e práticas ali presentes — muitas vezes, no sentido de transformá-los. Nem sempre, no entanto, nos é dada a oportunidade de captar a escola sob a lente do parceiro em formação. Aqui, as pesquisadoras/pedagogas em formação assumem uma observação potente, capaz de traduzir os impasses que caracterizam o difícil exercício do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo que relatam os desafios presentes no próprio exercício de se formar.

Ao ler esse movimento, volto a atribuir sentidos à pergunta da minha diretora — O que forma o professor? Começo a pensar nos vários sentidos que a expressão “formar o professor” pode assumir, bem como quem/quais seriam os processos/etapas necessários a essa formação. Quando me vem à cabeça a ideia de “formar”, junto a ela a ideia de formatura, diploma, conceitos assimilados. A tríade usual. Logo se põem como adjuntos dessa formação o sistema, os professores, o modelo burocrático. Nada de novo. É um escopo de conhecimentos selecionados que dá a forma ao professor, no sentido de organização. No limite, a formação do professor é facilmente identificada, atestada, possível de separar quem o coloca em uma forma cujo resultado é esse: a autorização de exercer o ofício.

Mas a pergunta da minha diretora me levava também a um outro caminho, que não pode ser percebido com facilidade. Para o dicionário, a forma não significa apenas essa organização enquanto etapas a serem padronizadas, a fim de um resultado comum, mas “uma das distintas maneiras de ser; ação ou expressão de algo próprio: algumas pessoas se expressam de diferentes formas” (Dicionário Online de Português) — ao mesmo passo que professores se formam de diferentes formas.

Pensar o trabalho dessas pesquisadoras, pedagogas em formação, no lugar em que acontecem os processos de construção do conhecimento pedagógico, permite afirmar a aprendizagem do professor enquanto uma construção pessoal, mas sempre a partir das experiências vividas. Seus textos trazem várias das situações que as formam, no sentido de acrescentar e construir — desestabilizar, até mais do que organizar e enfileirar: seja a resposta de uma auxiliar denunciando sua falta de preparo para o trato com uma criança que precisa que seu colo, seja substituído por estímulos motores mais amplos, seja ao ouvir os convites de uma parceira mais experiente que problematiza a participação das crianças em um conselho de classe. Ou, ainda, a partir das construções de autonomia possíveis desencadeadas por intervenções bem elaboradas — como a escolha de materiais múltiplos em uma proposta de criação estética. É a simplicidade do contexto que traz o brilho dos textos. É a formação na escola, e, acima disso, é “a escola como ela é”.

Já dizia Paulo Freire que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro da tarde [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Tardif completaria afirmando que “o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades” (TARDIF, 2002, p. 19). Afinal, os professores utilizam um conjunto de saberes no seu trabalho cotidiano; esses profissionais que fazem o trabalho pedagógico acontecer, consciente ou inconscientemente, elegem tanto saberes construídos em sua trajetória de formação quanto saberes disciplinares, curriculares e, sobretudo, experienciais. Ou seja, é no exercício da experiência que os professores elegem as construções que usarão para enfrentar os desafios postos.

A gente se forma professor quando observa a escola e os desafios encontrados no cotidiano. A gente se forma professor quando consegue sobrepor a imagem de uma criança escolhendo seu próprio traçado à imagem de uma casinha com chaminé — tão presente nas nossas representações sobre desenhos de outrora. A gente se forma professor quando encontra facilitadores de interlocução e quando os problematiza. A gente se forma professor quando se entrega à “dialogicidade problematizadora” (FREIRE, 1991) presente em nosso processo formador.

E, principalmente, a gente se forma professor quando se propõe a dirigir novamente o olhar para a criança. Acima de todas essas experiências, a gente se forma professor quando olha para a criança. Sem olhar para ela, não há formação em pedagogia.

Os textos de Greta Marigo Fragata, Manoela Ferreira Leite Ribeiro de Lima e Gislaire Ferreira Koga estão recheados desse olhar, aprimorando a crítica sobre a prática docente e problematizando os desafios e as potencialidades presentes em tempos de valorização de um conceito em ascensão:

criança - Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2006)

Principalmente em tempos de fortalecimento da infância, não é demais lembrar que a atenção dada à Educação Infantil caracterizou-se pela “expan-

são demográfica” e não pela “expansão democrática” (ROSEMBERG, 1999), o que significa pensar que a expansão do acesso à Educação Infantil nas décadas de 1970 e 1980, nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, esteve estritamente relacionada às tentativas dos governos desses países de superarem a pobreza e a desnutrição e de prepararem as crianças para o Ensino Fundamental (prioridade de universalização). Não havia, naquele momento, nada que se esperar da criança, a não ser que tivesse condições mínimas para suportar as horas de árdua preparação escolar, fosse em espaços de escolarização, fosse em espaços depositórios de crianças.

As mudanças políticas na década de 1980, no âmbito do processo de abertura política, incorporam discussões de democratização da escola pública, no sentido de propor não só o acesso, mas a garantia da permanência de crianças nas escolas, respeitando a diversidade cultural presente no nosso país. A perspectiva de “criança carente e fracassada” é substituída por uma análise das condições socioeconômicas no ambiente no qual essas crianças estão inseridas e por uma valorização de seus contextos de aprendizagem (KRAMER, 2006). Esse cenário influencia sobremaneira o pensamento sobre a participação das crianças enquanto sujeitos de sua própria aprendizagem, o que possibilita, nas décadas seguintes, abordagens como as descritas na pesquisa sobre os conselhos de crianças, em que existe a tentativa de viabilizar espaços de decisão coletiva dentro das escolas, valorizando aqueles sujeitos que nelas estão matriculados.

Especificamente no que tange à participação das crianças no contexto escolar, as pesquisas *in locu* aqui publicadas mostram razões para pensamentos otimistas. Principalmente se avaliarmos que foi há pouco menos de três décadas que a Constituição Federal de 1988 apontou os primeiros avanços em relação ao trato com a criança e com a Educação Infantil ao assinar, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos”, abrindo espaço para interpretação de que crianças pequenas e crianças com necessidades educacionais especiais também têm direito à educação. Também data da década de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo qual nossas crianças passaram a ter, por lei, entre outros, “II — direito de ser respeitado por seus educadores; III — direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV — direito de organização e participação em entidades estudantes” (BRASIL, 1990). Corrêa (2002, p. 24) destaca a relevância da garantia legal, considerando as limitações de autodefesa das crianças.

Desafios permanecem. No entanto, seria ingenuidade afirmar que a escola não muda: as pesquisas nos mostram, ainda que em espaços pontuais, a valori-

zação de crianças “palpitadeiras”, donas de seus movimentos e traços, e partícipes na avaliação de seus avanços e das propostas sobre o meio em que vivem.

As práticas pedagógicas analisadas a partir das pesquisadoras em formação evidenciam complexidades presentes entre os avanços legais e o cotidiano das escolas públicas, ao mesmo tempo que nos indicam novas possibilidades de estabelecimento de uma *práxis* educativa que se aproxime, cada vez mais, da valorização da voz das crianças. Crianças estas que, até há pouco tempo, estavam silenciadas, sentadas, controladas em seus movimentos e vozes — quando não castigadas física e moralmente ou, no caso das crianças com necessidades especiais, nem mesmo com o seu acesso garantido por lei (o que viria acontecer, anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996).

Hoje, junto às legislações de ordem geral, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tanto colocam como princípios organizadores das propostas pedagógicas a autonomia e os direitos de cidadania, incluindo o exercício da criticidade, quanto priorizam “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia [...]” (BRASIL, 2009, p. 17).

O acesso de todas as crianças às creches e pré-escolas, e as garantias de suas diferentes formas de participação são temáticas relevantes em tempos de definição de um novo currículo para a Educação Infantil.

Tenho sido crítica das chamadas “propostas inclusivas”, ou mesmo das “propostas participativas”, porque “a escola como ela é” — ou seja, a inclusão e a participação tal como acontecem no cotidiano da escola — ainda não faz, necessariamente, parte dos nossos casos de análise. Ora porque não aparecem, ora porque aparecem como algo (falsamente) muito avançado. Os textos aqui presentes não só mostram a criatividade das pesquisadoras na maneira de interferir no cenário em ação nas escolas, como trazem os inúmeros desafios de se construir um currículo — currículo aqui entendido como:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009)

Se tomarmos como norte a criança que queremos valorizar, haveremos de estudar caminhos/propostas pedagógicas que efetivamente contribuam com

o planejamento, a execução e a avaliação dos fazeres cotidianos da escola. De todas e de cada uma. Porque, se é justo que as crianças, todas e cada uma, tenham acesso à Escola Básica, também é justo que lhes sejam garantidos, a todas e a cada uma, os direitos de aprender: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 1998).

Junto a isso, se tomarmos como norte o professor que queremos valorizar, haveremos de estudar caminhos/propostas formativas que, efetivamente, contribuam com a constituição do sujeito crítico à sua própria prática, pois que certos de suas funções sociopolíticas e pedagógicas.

Postos professor e criança lado a lado, observar a criança enquanto atividade formativa para o docente parece fazer sentido. Afinal, não se trata, definitivamente, de uma criança a ser “revirada”, mas, antes, de uma infância a ser experienciada, construída e, por que não, formada.

Ademais, como bem sugerem nossas parceiras, o processo de pesquisa é exatamente esse — encontrar algumas respostas que possibilitem novas perguntas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Alterada pela Resolução nº. 5 — 17/12/2009. Brasília: MEC/SEF, 2009.

CORRÊA, B.C.A Educação infantil. In: OLIVEIRA, R.P.R.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. pp. 17-28. Col. Legislação e Política Educacional, v. 2.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *In: Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96, pp. 797-818. 2006.

ROSEMBERG, F. O estado dos dados para avaliar políticas de Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, pp. 5-57, jul./dez. de 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Rodas na Educação Infantil

Juliana Firmina Gonçalves

Por meio do curso de graduação em Pedagogia, do Instituto Vera Cruz, tive a chance de iniciar minha carreira de professora. O Programa dá a oportunidade para nós, licenciandos, termos uma bolsa do Pibid, a fim de possibilitar, por meio do contato com uma instituição de Educação Infantil pública, aprendizagens com as teorias e práticas desenvolvidas na escola.

A partir dessa parceria, passei a fazer parte das atividades do Pibid na EMEI Noêmia Ippólito, uma escola municipal de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo, localizada na Zona Oeste da cidade.

Nos momentos de participação ativa, pude estar em contato com as crianças e suas diversas expressões e presenciar a prática pedagógica de professores experientes.

As observações permitiram verificar várias referências e concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas. Uma das atividades que mais me marcaram foram as rodas. Elas permitem e criam meios para que a expressão das diversas linguagens das crianças, na Educação Infantil, seja construída de uma forma democrática.

Esse foco foi escolhido devido às inquietações que pude perceber a partir do momento em que me deparei com a prática de um professor que não grita, não expõe as crianças a constrangimentos, repreendendo-as sobre seus comportamentos, mas que, ao contrário, permite que as crianças dialoguem sobre os assuntos que as rodeiam, discutam sobre conflitos, achem soluções para questões do dia a dia, formulem e participem de atividades etc. Foi na roda que pude observar várias construções criadas pelas crianças, bem como suas dificuldades. Nesse momento, percebi

como as diversas conversas em rodas valorizam e significam a linguagem da criança.

Historicamente, podemos analisar as rodas de conversa como prática social, sendo a roda uma realização constituída pela sociedade que se tornou uma prática social largamente utilizada na história da humanidade. Em uma sociedade democrática, sabemos o quanto são importantes as questões relativas à participação de todos, principalmente no que se referem à fala, aos discursos e outras situações vividas por meio dos gêneros orais.

Em diversos momentos, os discursos em roda fazem parte das ações dentro da sociedade. Sabemos o quanto é importante ter boas práticas de comunicação e diálogo. Foi o que pude perceber ser realizado com as crianças durante as rodas, na EMEI Noêmia Ippólito.

A roda de conversa está inserida em diversos momentos na prática dos professores da Educação Infantil, nessa escola. Esse estudo apresenta alguns momentos vividos em roda de conversas. A temática tratada aqui responde a várias questões, tais como: “O que as crianças aprendem quando conversam em roda?”; “O que o professor pode e deve observar no decorrer da roda de conversas?”.

Para a elaboração do estudo foram feitas pesquisas bibliográficas com o objetivo de analisar um assunto complexo da psicologia, que é a inter-relação entre o pensamento e a fala das crianças.

A fundamentação teórica está sustentada na concepção de dois importantes autores, os quais estudaram a evolução da linguagem: Lev Vygotsky, psicólogo bielorrusso, e Henri Wallon, psicólogo e filósofo francês. O livro *O trabalho do professor na Educação Infantil*, de Zilma Ramos de Oliveira e colaboradoras, foi utilizado como ponto orientador nas reflexões sobre os assuntos tratados neste estudo, pertinentes à Educação Infantil, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais dessa etapa da Educação Básica.

Fundamentação teórica

Uma das questões que diferenciam o ser humano dos demais animais é o desenvolvimento da linguagem. A espécie humana é capaz de verbalizar seus pensamentos e é, também, por meio da linguagem verbal que interage com o mundo.

Lev Vygotsky (1896-1934) dedicou seus estudos para aprofundar os conhecimentos em linguagens. Para isso, foi necessário observar o desenvolvi-

mento infantil. Ele dedicou anos de estudo a fim de compreender a complexa relação entre o pensamento e a fala.

Como ressalta Vygotsky “mesmo antes de as crianças terem o domínio da fala, elas são capazes de buscar recursos para resolverem situações práticas, utilizam instrumentos e meios para atingir objetivos” (Oliveira, Martha Kohl, 1997 p. 42). As crianças, nessa fase, se utilizam de recursos verbais como o choro, que serve para elas como alívio emocional, mas, também, como meio de contato social e de comunicação. Vygotsky denomina essa fase como “pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” e “fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem”. Essa primeira fase está ligada à inteligência prática; a criança usa os instrumentos da linguagem para resolver determinados problemas e, por meio da comunicação prática, transmite as sensações de fome, desconforto e dores.

Por volta dos 2 anos de idade, o percurso do pensamento se encontra com o da linguagem, e, a partir desse momento, o sistema cerebral da criança passa a funcionar de forma nova. A linguagem vai adquirindo aspectos intelectuais, de função simbólica, abstração e de generalização — processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano. O pensamento passa a ser verbalizado e mediado por conceitos relacionados à linguagem, culturalmente constituída.

Diversas experiências sociais contribuem na construção da linguagem, como posto no livro *O trabalho do professor na Educação Infantil*, a conversa é uma delas.

“Conversar, em si, costuma ser muito interessante para a criança de 3 a 5 anos porque é nessa prática social que elas encontram oportunidade para a exploração e a elaboração do pensamento e da linguagem” (Oliveira et al, 2012, p. 225)

As autoras discorrem sobre a questão de que, para compreender a conversa das crianças de 3 a 5 anos, é importante reconhecer como elas se constituem enquanto falantes dentro de sua cultura. Todas as crianças nessa faixa etária se encontram em processo de desenvolvimento e têm uma maneira própria de se expressar, de compreender as coisas que acontecem a seu redor e de se comunicar com as outras pessoas.

Sabemos que não é preciso esperar as crianças crescerem para conversarmos com elas. Ao contrário, as crianças estabelecem relações de comunicação desde bem pequenas. E mesmo que o adulto não compreenda o que ela expressa, é fundamental reconhecê-las como seres que se comunicam desde muito novas.

Torna-se fundamental que as escolas promovam atividades de expressão oral para as crianças aprimorarem suas habilidades de comunicação. Quando são estimuladas desde pequenas, aos 4 ou 5 anos, têm sua fala bem aperfeiçoada, como posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

“Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009, p. 1)

Situar a criança no centro do planejamento e planejar práticas pedagógicas que permitem a ampliação do trabalho com as práticas de linguagem são formas de contribuir com a construção do pensamento e da fala das crianças. Tais mediações permitem que elas cresçam utilizando-se da cultura que produzem com a brincadeira, contribuindo para que signifiquem as vivências cotidianas.

A proposta pedagógica da roda de conversa tem sido utilizada pelo professor tanto para apresentar as atividades que serão realizadas no dia a dia, quanto para acompanhar, expor questões de projetos e resolver conflitos.

Rodas de conversa: reflexões a partir da situação observada

Iniciamos as atividades, todos os dias, em uma roda de conversa. O professor introduz esse momento na rotina para saber o que as crianças fizeram após o término do período na escola. Isso favorece o estabelecimento de proximidade entre as crianças, pois todas contam suas experiências.

Muitos momentos são marcados pelas rodas de conversas. Elas se repetem por diversas vezes no mesmo turno que acompanhei, no período da tarde. A seguir, descreverei uma dessas rodas, que foi gravada e transcrita.

Transcrição da roda de conversa

Estamos na sala de referência das crianças, que é organizada para possibilitar a roda de conversas. A disposição das carteiras tem o formato da letra U, deixando, no centro, um espaço vazio — onde é formada a roda.

Nos dirigimos para o centro da sala e sentamos no chão, formando uma grande roda composta por 25 crianças. Inicialmente, elas estão prestando atenção no que o professor informa:

Professor: — Naquela mesa (aponta para uma mesa que está ao lado da roda) está o pote de massinha.

Maria Eduarda: — Professor, eu posso começar?

Professor: — Vamos começar todos juntos.

Algumas crianças prestam atenção, enquanto outras estão dispersas, como Sarah, que caminha no meio da roda após atravessá-la. Ela para, presta atenção e se senta. Sarah e Maria Eduarda estão conversando em volume bem baixo. O professor chama Sarah:

Professor: — Ei, Sarah.

Imediatamente, Sarah olha para o professor.

Nesse momento, Breno questiona:

Breno: — É naquela mesa, ali?

Professor: — Naquela mesa eu vou deixar as coisas que eu vou ficar arrumando. Apontando os lápis e tudo mais. (Ele balança a cabeça, e Breno também. Agem como se estivessem informando um ao outro que estavam entendendo o que estava sendo dito).

Professor: — Na minha mesa, não sei se vocês repararam...

O professor chama novamente a atenção de Sarah, que está virada na roda. Jennifer, também.

Professor: — Hein, Sarah...

Algumas crianças continuam conversando baixinho (por trás da conversa, entre o professor e as crianças, há um murmurinho).

Professor: — Jennifer?

Jennifer estava mexendo em sua mochila. Logo que percebe o chamado do professor, para de mexer na mochila. Ela tenta adivinhar o que ele irá dizer.

Jennifer: — A caixa de lápis (como em um protesto por ter sido advertida).

Professor: — Não. O balde de carrinhos.

Giovanna está com a mão esticada e com a boca aberta. Bate a mão por diversas vezes na boca, formando um sonoro:

— “Aaaaaaaaaa...”

Professor: — Posso começar, gente?

Helena rodopia, sentada no chão.

Professor: — A Maria Eduarda vai começar o planejamento. A gente precisa explicar os planejamentos e planejar legal dessa vez.

As crianças começam a se dispersar.

Professor: — Posso começar, gente?

Repete a frase.

Breno: — A gente faz mais rápido.

Percebendo o incômodo do professor, que fica em silêncio durante a conversa, que começa a ficar alta, Giovana inicia:

Giovana: — Orelha de elefante (coloca a mão na orelha).

Helena: (acompanha) — Olho de coruja (coloca as mãos ao redor dos olhos) e boca de siri (passa o dedo na boca, demonstrando silêncio.)

Ao perceberem a cantiga, todas as crianças repetem os gestos, fazendo a coreografia.

Giovana: — E com muita atenção.

Professor: — Posso começar?

Crianças: — Pode!

Professor: — Maria Eduarda.

Breno: — Uma orelha (puxa suas duas orelhas com as mãos).

Helena: — Psiuuu! (Menciona para Breno).

Breno: (continua) — Uma orelha vai dar para escutar. Eeeeeeee!

Breno começa a brincar com Helena, que também começa a puxar suas orelhas. Os dois conversam alto.

Helena e Breno: — Uma orelha, uma orelha...

Maria Eduarda começa a falar.

Maria Eduarda: — Eu, eu...

Professor: — Eu não estou escutando. Espera.

O professor, novamente, chama a atenção do grupo, vira-se para Breno e Helena.

Professor: — Vocês não estão escutando o planejamento da Maria Eduarda.

Breno continua virado na roda, conversando com Helena.

Professor: — Olha, Breno.

O Professor vira em direção à Maria Eduarda

Professor: — Fala alto.

Maria Eduarda: — Eu vou falar o planejamento pra ela, porque ela vai ser a mãe, eu vou ser a faxineira, ela vai ser o bebê e a Laura vai ser a faxineira número dois, e ela vai ser o pai (aponta para Laura).

Professor: — Eu preciso entender esse planejamento de vocês. Você vai ser o quê? (Pergunta para Maria Eduarda.)

Maria Eduarda: — A faxineira

Professor: — O que a faxineira faz?

O grupo que Maria Eduarda selecionou responde à pergunta do professor.

Grupo: — Limpa!

Maria Eduarda continua.

Maria Eduarda: — Limpa a casa, faz comida e tem que dar comida para o bebê, e também limpar a casa.

Breno levanta na roda e grita.

Breno: — E também lava louça!

Professor: — Lara, o que você vai fazer?

Lara e Maria Eduarda dizem juntas: — Ela vai ser o pai.

Professor: — É verdade isso?

Elas balançam a cabeça, concordando.

O professor, em seguida, se vira e fala com Letícia.

Professor: — Letícia, você vai ser o bebê?

Letícia (balança a cabeça dizendo): — Não, vou ser a mãe.

Professor: — Quem vai ser o bebê?

Jennifer faz um movimento com a mão de encontro ao corpo. Um sinal de que seria ela o bebê durante a brincadeira.

Professor: — A Giovana está na brincadeira também?

Letícia: — Tá (ela continua). Ela pode ser...

Breno: — Meninas!

Giovana: — Eu sou o pai!

Laura (confirma): — Ela também é o pai.

Helena: — Posso brincar com vocês?

Professor: — Oh! (Começa a anotar no caderno enquanto continua falando em voz alta).

Professor: — É a Maria Eduarda, a Laura, a Letícia, a Jennifer, a Giovana...

Helena: — Eu também queria brincar!

O professor olha em direção à Laura e questiona.

Professor: — Você também está na brincadeira, Laura?

Laura balança a cabeça.

Helena: — Posso brincar?

Professor: — A Helena está pedindo para brincar com vocês.

Jennifer, Maria Eduarda e Letícia dizem juntas: — Não cabe!

Jennifer continua: — Não cabe porque não tem mais cama, só tem duas.

O professor comenta: — Mas tem muito mais crianças do que cama, por que vocês não podem brincar com a Helena?

Jennifer faz um sonoro: — Aaaaaa!

Maria Eduarda: — Mas a Jennifer pode dar um espaço na cama, que eu vou ser a faxineira.

Helena: — Tá bom.

Professor: — Vocês podem dar um jeito de todo mundo brincar.

Sarah: — Eu quero brincar também.

Helena: — Eu acho que sei como. Vocês colocam as panelinhas — onde vocês puserem as panelinhas, os outros dois espaços podem ser camas. Não tem duas lá, sem tirar a panelinha? A Jennifer, se ela quiser, pode ficar do lado de fora, senão, do lado de dentro, ela bate a cabeça na árvore.

Professor: — Tá bem, Helena.

Breno: — Ou pode colocar as panelinhas embaixo.

Professor: — Jennifer, é o seguinte. Eu vou propor para vocês se organizarem e tentarem brincar todas juntas. A Sarah quer brincar com vocês também.

Maria Eduarda: — Ela vai brincar, tá!

Laura: — Ela também tem que ser a faxineira dela (aponta para Helena).

Helena: — Tá bom.

O professor continua a roda de conversa e informa às crianças:

Professor: — Vamos fazer os outros planejamentos.

Análise do vídeo: reflexões sobre as rodas de conversas

A Educação Infantil é uma excelente possibilidade para a que as crianças vivam situações comunicativas diversas: desde as conversas espontâneas, que acontecem ao longo do dia, até as atividades sistematicamente planejadas, como a roda de conversa.

A roda de conversa, como já foi revelado neste estudo, representa um momento significativo para que a criança troque ideias e mobilize pensamento e fala. Como já referenciado com Oliveira et al (2012), a roda de conversa é uma ótima ocasião para a criança trocar ideias sobre as mais variadas questões.

Esse momento possibilita que as crianças usem um sofisticado repertório de palavras para se comunicarem e para fazerem construções orais. A idade de 4 anos é marcada pelo pensamento generalizante, como colocado por Lev Vygotsky, e é nessa fase que o pensamento se encontra com a fala.

“É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, Martha Kohl, 1997, p. 43)

A roda transcrita aqui realmente demonstra que as crianças fazem uso das funções mentais superiores, abstração e pensamento generalizante como instrumentos da linguagem para falar e conceitualizar. Assim, elas dão sentido ao que está ao redor delas. No caso, o planejamento da brincadeira que virá a seguir, após o término da roda.

Quando as crianças usam termos para designar os papéis, elas nomeiam os componentes que vão participar da brincadeira; nesse momento, põem

em prática muito do conhecimento social (conceitos) que têm, referentes ao uso das palavras. Usam dos conceitos existentes na sociedade para nomear e classificar papéis, tais como faxineira, mãe, bebê e pai. Empregam adequadamente cada um desses conceitos para representar como os papéis sociais se desenrolam na sociedade, e como serão vividos dentro da brincadeira. As crianças sabem que a faxineira limpa, lava louças e cuida do bebê. Mas, acima de tudo, a criança usa da linguagem para falar o que pensa. Assim, ela reinventa e reorganiza o ambiente e a brincadeira a partir da sua concepção, sensibilidade e cultura.

Durante a roda de conversa, as crianças se utilizam das funções do pensamento para organizarem como tudo ocorrerá. Fica relevante que, para expressar e exteriorizar o que estão pensando, é necessário à criança utilizar os termos socialmente constituídos para ser compreendida e, assim, trocar ideias. Aqui está o encontro do pensamento com a fala, tão necessário para compreender como os seres humanos se constituem falantes.

Vale ressaltar que, quando observamos uma roda de conversas na Educação Infantil, nem sempre tudo o que as crianças falam será compreensível. A concepção de Henri Wallon sobre o pensamento infantil traz uma contribuição denominada por ele como pensamento sincrético. Wallon explica que o pensamento infantil tem características particulares, diferentes das do adulto. A principal delas é o pensamento por meio de pares complementares. A criança não consegue explicar um objeto sem relacioná-lo a outro. Em um modo próprio de operar o pensamento, não diferencia claramente os elementos envolvidos. A criança pode perceber e representar a realidade misturando as percepções dos sujeitos com as do objeto e com os conhecimentos que ela possui; tudo pode ter ligação para a criança, nesse constante processo executado pela mente infantil.

A conversa serve para a criança expressar suas opiniões, manifestar suas vontades, fazer questionamentos. Acima de tudo, a conversa é um instrumento usado para que elas construam e aprimorem a oralidade, além do pensamento verbal e da linguagem oral intelectual, como defendido por Lev Vygotsky.

As crianças aprendem muito de si, dos outros e do mundo pela conversa — foi o constatado pela roda aqui transcrita. Como posto pelos autores supracitados, a criança passa por fases de elaboração da linguagem que estão em constante processo de aprimoramento. É necessário que o desenvolvimento seja incentivado para que a fala adquira aspectos cada vez mais sofisticados.

Fica relevante que o professor conduz bem a roda. Mas, acima de tudo, são as crianças que comandam a conversa. Elas usam os conceitos construídos até o momento para se comunicarem com os colegas que fazem parte da roda com o professor. “Assim, o professor que acompanha a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, além de olhar para a criança, precisa também ouvir o que ela tem a dizer” (Oliveira et al, 2012, p. 226).

O professor tem um papel primordial no planejamento, aperfeiçoamento e a participação nas conversas em roda. Como sugere Oliveira et al (2012), é preciso que o professor esteja atento para:

- antever as inúmeras possibilidades comunicativas que a criança ainda poderá conhecer por meio de sua mediação;
- socializar as vozes das crianças, para permitir a todas falar e escutar;
- dar visibilidade aos tantos modos de se comunicar que surgem em um grupo;
- criar contextos para que as conversas sejam interessantes e enriquecedoras para as crianças, de forma a gerar oportunidade para a construção de significados;
- introduzir assuntos sobre os quais se possa falar, ideias para se pensar, perguntas para as quais as crianças não têm respostas, mas têm toda condição de criar e investigar possibilidades.

Pude perceber que o professor experiente planeja e coloca em prática diversas dessas sugestões como forma de possibilitar a prática da roda no cotidiano das crianças. Assim, ele cria ferramentas para que ocorra a construção dos conhecimentos e a elaboração do pensamento e da fala, o que garante que as crianças tenham boas práticas de comunicação e diálogo.

Considerações finais

Todos os momentos vividos durante as participações nas atividades do Pi-bid, na EMEI Noêmia Ippólito, foram significativos para agregar conhecimentos à minha formação, sobretudo no que tange à criança e à Educação Infantil.

Um dos aspectos relevantes desse Programa foi dar a oportunidade para nós, licenciandos em Pedagogia, experimentarmos aquilo que será nossa profissão, colocando-nos em contato com a prática de professores experientes, dentro de

uma escola autorizada a exercer práticas de ensino e aprendizagens com as crianças. Isso é muito significativo para quem está em processo de formação.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, observado a partir da fala das crianças, considero um dos papéis primordiais da escola o de promover boas práticas pedagógicas referentes à oralidade, ao discurso e à convivência em grupo e em sociedade, a fim de proporcionar para as crianças boas experiências de comunicação e diálogo.

Pude perceber que a roda permite que as crianças se manifestem de várias maneiras. A atividade auxilia o progresso da linguagem infantil, as funções de pensamento superiores, a capacidade de abstração e de generalização. Além disso, as rodas de conversa estimulam o pensamento das crianças sobre o que está a seu redor, por meio dos conhecimentos aprendidos. Elas podem expressar e ressignificar o que está acontecendo em seu entorno pela fala.

Para o professor, a roda de conversa é ferramenta para a construção da aprendizagem e do diálogo. Ademais, representa uma maneira de organizar as atividades pedagógicas exercidas contando com a participação das crianças.

Participar ativamente nas práticas da escola e estar em contato com diversas concepções foi ótimo para refletir sobre os planejamentos e sobre as atividades realizadas com as crianças em uma escola pública de Educação Infantil. A participação no Pibid representou a oportunidade de estar em contato com diversos conhecimentos e assuntos pertinentes à Educação Infantil como forma de aprimorar teorias e reinventar práticas que possibilitem a aprendizagem significativa pelas crianças e, conseqüentemente, o aprendizado dos profissionais da área de educação.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.); MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda; ZURAWSKI, Ma. Paula; FERREIRA, Marisa Vasconcelos e AUGUSTO, Silvana. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

Práticas de leitura na instituição de Educação Infantil

Marina Stefanelli de Aguiar e Silva

A prática de leitura na Educação Infantil é importante para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. A leitura, feita pelas próprias crianças ou pelo adulto para as crianças, oferece outras realidades, emoções e sensações ao leitor ou ouvinte, além de permitir que a criança interaja com diferentes linguagens.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 99), as práticas pedagógicas do currículo, além de serem direcionadas pelas interações e brincadeira, têm que garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Por isso, dentre as práticas de uso de linguagem, existem as práticas de leitura, que se tornam importantes ao serem realizadas no coletivo, quando as crianças vão interagir com outras crianças e com o professor. Nesse momento, tornam, portanto, possível a inserção da criança em seu grupo social por meio das trocas de ideias e informações, das diferentes linguagens, das experiências de aprendizagem e de conhecimento, além da elaboração do pensamento. Quando ampliamos a capacidade de uso da linguagem, favorecemos a construção do pensamento pela criança. E, quando isso é feito oralmente, as crianças vão aprendendo a elaborar esse pensamento por meio da fala.

Nesta análise serão apresentadas as práticas de leitura na instituição de Educação Infantil. Para tanto, apresentaremos alguns aspectos relativos ao que os especialistas discutem no âmbito da Educação Infantil sobre essa

prática; a concepção de criança contemporânea; e, por fim, a análise de uma prática de leitura que aconteceu no Centro de Educação Infantil (CEI) Jamir Dagir, localizado na Zona Oeste de São Paulo, no bairro Siciliano.

1.1.1. **Pensamento e linguagem infantil a partir das práticas de leitura**

O pensamento e a linguagem infantis são alimentados pelas histórias que contamos às crianças há muito tempo. As histórias fazem parte da infância como algo prazeroso e desejado. A partir desse repertório, as crianças buscam construir suas narrativas. A literatura nos conta heranças históricas, sendo verdadeiras ou não, que devem ser colocadas nas instituições de Educação Infantil “para afagar, surpreender, emocionar e construir o imaginário de nossas crianças” (OLIVEIRA et al. 2014, p. 191).

As crianças, ao entrarem em contato com os livros, compreendem o mundo real e o da fantasia, de pai e mãe, fadas, informação, atualidades, notícias, receitas, de palavras que encantam, assustam, fazem sorrir ou suscitam dúvida. Nas histórias, quando conseguem lidar com o que estão sentindo, passam a ter esperança de conseguir aceitação e reconhecimento, pensando que dará tudo certo no final, assim como acontece nas histórias. As palavras podem promover todas essas questões, mesmo com as crianças que ainda não leem de forma convencional.

As crianças que não conseguem ler sozinhas podem, ainda assim, conhecer a beleza e a magia das palavras por meio dos adultos que leem para elas, que lhes emprestam voz. Ao ler para as crianças, o professor lhes garante o acesso a uma cultura que seria inacessível nessa época da vida, reservada apenas aos que devem aprender a ler e a escrever, na escola. Atuando como um interpretador para a criança, o professor mais uma vez exerce o papel de mediação entre a cultura escrita e as crianças, acolhendo-as nesse período da vida. (OLIVEIRA et al. 2014, p. 193-193)

Para que as histórias possam passar todas essas sensações, precisam ser adequadamente contadas e colocadas no cotidiano das crianças. Ao promover as práticas de leitura, o professor tem possibilidade de mostrar como a atividade de ler é envolvente e prazerosa. Nesse processo, as experiências das crianças possibilitam constroem construção paulatina de um comportamento de leitor. Segundo Patrícia Corsino (2014, p.13), uma educação que tem como objetivo a formação humanizadora não pode deixar de propiciar

tempo e espaço para a literatura e para a expressão dos sentidos diante dos textos oferecidos. Assim como também não devem faltar situações em que as crianças possam ler com autonomia. É interessante pensar que “se lê o que é de interesse ou necessidade”, como destaca essa autora.

Quando criamos situações para as crianças lerem com autonomia, deixamos que elas escolham o que lerão. Elas podem ler livros literários, de imagens e histórias em quadrinhos, dentre outros que são de seu interesse. Ao passarem por essa experiência sentindo prazer, poderão torná-la um hábito. Tornar a leitura uma atividade cotidiana é um passo importante para formação de leitores. Além disso, as crianças entrarão em contato com alguns diferentes tipos de vocabulário, poderão ler várias histórias e se identificar com algumas e, conseqüentemente, poderão ter mais facilidade de se expressarem.

Com a linguagem gestual ou, ainda, a oral, para aqueles que já têm algum repertório e conseguem falar, é importante que as crianças tenham um espaço para se colocarem e, assim, nos mostrarem ou falarem como se sentem. Ou, preferivelmente: as crianças, ao ouvirem histórias, aprendem a nomear o que estão sentindo. Por isso, é importante que elas estejam à vontade, bem aconchegadas e se sintam acolhidas pelo professor. Para promover essa aproximação: “(...) ler para elas tem o papel fundamental de mediação. Ler com elas, além de representar um exercício da mediação, proporciona uma dimensão afetiva, tão rica à memória e à troca de experiências entre os sujeitos” (MATTOS, 2008, p. 830).

Normalmente, essas práticas são feitas em roda, para que as crianças e o leitor possam se enxergar seus gestos e atitudes, ver o livro — tanto as imagens como as palavras escritas. Além disso, essas leituras podem ser realizadas em vários lugares, como na sala, no pátio, na praça etc. Além disso, os materiais devem ser bem escolhidos. Ao contar ou ler uma história, o professor pode utilizar CDs que já narrem a história, o próprio livro, fantoches ou objetos que representam os personagens (cenário de teatro) e caixas, dentre outros materiais, de modo a estimular a imaginação das crianças.

Para que as atividades literárias sejam aprofundadas, os profissionais da educação podem propor um projeto.

Os projetos podem, portanto, contribuir para o alcance de uma importante expectativa de aprendizado: “garantir experiências que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (OLIVEIRA et al. 2014, p. 160)

Nesse caso, pode haver um projeto de leitura de vários livros, para que as crianças se apropriem do ritual de fazer uma roda de leitura, onde aprimoram as relações com o grupo, para além da leitura. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de pontuar suas ideias, sugestões e diferentes opiniões, tendo como mediadores os livros e a literatura, bem como a interação atenta e enriquecedora dos professores.

Por isso, é importante que o professor faça um projeto. Quando pensamos nas atividades que vamos oferecer às crianças, somos obrigados a indagar quais são os objetivos, os conteúdos, além da justificativa para aquela atividade: ou seja, o por quê de aquelas tais atividades serem importantes, o que elas irão significar para os alunos e quais são as nossas expectativas. Com isso, teremos um olhar mais reflexivo e crítico sobre as nossas ações e, pensando nas expectativas alcançadas, poderemos aprimorar as nossas ações pedagógicas.

1.2. O conceito de criança contemporânea

Pensar em criança como um sujeito que produz cultura é ser capaz de entender o modo de produção e expressão infantil e, principalmente, conhecer a sua cultura, além de proporcionar situações desafiadoras. Desse modo, pode-se ajudar na construção de suas potencialidades e avançar nas aprendizagens já adquiridas. Pensando em infância e cultura, é importante ressaltar o papel do professor como mediador dessas relações.

Quando as crianças são bem pequenas, até os 2 anos de idade, os adultos precisam definir as suas experiências e os conteúdos a serem construídos. Quando mais velhas, espera-se que o interesse parta das crianças e que elas participem mais ativamente das explorações em grupo. Segundo Oliveira (org.) (p. 52, 2014):

“a experiência de uma pessoa influencia o próprio desenho do seu campo de interesses. Como propõe Vygotsky, não são as necessidades naturais básicas que conduzem o desenvolvimento da criança no mundo, mas sim os desafios criados nas interações que a criança estabelece com diferentes parceiros nas diversas situações sociais a que ela é exposta desde o nascimento.”

A partir de então, podemos dizer que as crianças são, sim, marcadas pela cultura, e que produzem cultura. Tendo em vista que as necessidades “naturais” delas vão sendo culturalmente percebidas e supridas, podemos dizer que a criança é um ser natural e, ao mesmo tempo, social.

Portanto, levando-se em consideração Oliveira (2014), o relatório produzido pela Unesco *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica* (Brasília, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 13), a criança, nas interações, relações e práticas que vivencia, acaba construindo a sua identidade pessoal e coletiva; ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, levando em conta o fato de que é um ser histórico e de direito, que, ao mesmo tempo, produz cultura. Elas estão aprendendo a viver no mundo e estão aprendendo a ser cidadãs que interagem umas com as outras, respeitando, opinando e argumentando.

2. Prática de leitura no Centro de Educação Infantil Jamir Dagir

A reflexão acerca da prática de leitura a seguir foi realizada no decorrer das atividades como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Em uma das idas ao CEI Jamir Dagir, foi gravado um áudio da roda de leitura do livro *Bruxa, bruxa*, de Arden Druce, no dia 29 de outubro de 2014. A sala era do Minigrupo 1, com 12 crianças de 3 anos, e a professora responsável era a Cristiane Regina Dolovetis.

O livro começa com a Bruxa sendo convidada para uma festa: “Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa?”. Então a bruxa responde e impõe uma condição: que ela só vai se o gato for convidado. O livro é de repetição, a mesma frase é utilizada do início ao fim, e só os personagens mudam. Ao convidar o gato, a resposta é a mesma que a da bruxa, porém a condição dele é que o espantalho seja convidado, e, assim, vai com a coruja, a árvore, o duende, o dragão, o pirata, o tubarão, a cobra, o unicórnio, o fantasma, o babuíno, o lobo, a Chapeuzinho Vermelho e as crianças.

A professora Cristiane elaborava um projeto de leitura em que, a cada semana, uma criança levava o livro para casa, lia a história com os pais — que registravam em um caderno coletivo como havia sido o momento de leitura e, depois, com a criança, de alguma maneira (desenhando, colando, pintando etc.), registravam a parte do livro que ela mais tinha gostado, ou faziam um desenho que representava a história do livro.

A professora utilizou, para realizar a prática de leitura, a roda de leitura. Nós (eu, a professora e as crianças) fizemos uma roda, sentamos no chão e Cristiane falou sobre qual livro ela iria ler. A roda proporcionou a interação entre as crianças, que trocaram ideias, informações, saberes, emoções e sensações.

2.1.1. Análise da gravação

Para a análise, foram recortados sete episódios. Do primeiro ao quinto episódio, o foco é o pensamento sincrético, frequente nessa faixa etária. E, mais especificamente, o conceito de família interiorizado e as experiências do cotidiano das crianças. O sexto episódio trata da expressão verbal e gestual das crianças diante dos acontecimentos da história.

2.1.1.1. Análise dos episódios⁶

1º episódio

Professora: — Tem outro gato aqui atrás, olha só. (Ela aponta para a imagem do livro.)

Rafaela: — Esse é o pequenininho e esse é o velho. (A menina mostra, no livro, os animais.)

Professora: — Isso, esse aqui é o pequenininho porque está longe e esse é grande porque está pertinho, né? Olha só. “Gato, gato, por favor, venha a minha festa? Obrigado, irei sim, se você convidar o...”.

(Ela vira a página.)

2º episódio

Professora: — Olhem, tem um rato no chapéu do espantalho. Tem no nariz também, ó. No nariz de cenoura dele, o ratinho tá de fora. Vamos ver se o espantalho vai à festa? “Espantalho, espantalho, por favor, venha à minha festa? Obrigado, irei sim, se você chamar a...”.

(Ela muda de página.)

6 Os nomes das crianças foram alterados para preservar o sigilo da sua identidade.

Crianças: — A coruja! (Anunciam com vontade.)

Julia: — Tem mais ali atrás! (Apontando o dedo para o livro.)

Professora: — Tem mais ali atrás, vamos contar quantas corujas tem?

Professora e crianças: — Uma, duas, três corujas.

Julia: — É o papai, uma mamãe e o filhinho.

Professora: — Muito bem! Vamos ver se a coruja vai à festa?

“Coruja, coruja, por favor, venha à minha festa? Obrigada, irei sim, se você convidar...” quem?

(A professora passa para a próxima página.)

3º episódio

Professora: — Na caverna! Muito legal! “Ó, dragão, dragão, por favor, venha à minha festa? Obrigado, irei, sim, se você convidar...” quem?

(Ela vira a página.)

— Quem?

Crianças: — O pirata.

Julia: — E, e, eu conheço o pirata!

Rodrigo: — Eu também.

Professora: — Onde mora o pirata?

Rafaela: — No navio!

Professora: — Muito bem! Olha lá. “Pirata, pirata, por favor, venha à minha festa?”

As crianças começaram a falar juntas, e não é possível entender o que cada uma delas falou.

Julia: — Eu tenho uma festa.

Professora: — Vamos ver se ele vai. “Obrigado, irei sim, se você convidar o...”

(Coloca na próxima página, fazendo um barulho para mostrar que ela estava surpresa.)

4º episódio

Professora: — Olha só. “Unicórnio, unicórnio, por favor, venha à minha festa?”

Professora e criança: — “Obrigado, irei sim, se você convidar o...”.

Guilherme: — Unicórnio.

Professora: — Quem é esse?

Laura: — O fantasma (falando baixo).

Professora: — É quem, Lorena?

Laura: — O fantasma!

Professora: — O fantasma! (Depois fala com a voz trêmula, como algo sombrio) — Ele mora na casa mal-assombrada. No castelo mal-assombrado. Tem um castelo aqui, ó.

Milena: — E, e, se não dormir ele vai pegar.

Professora: — Quem te falou isso, Michele? Quem te contou essa história? — dando risada.

Milena: — A minha mãe (dando risada junto).

Professora: — Olha lá. “Fantasma, fantasma, por favor, venha à minha festa?”

5º episódio

Professora: — Isso. “Babuíno, babuíno, por favor, venha à minha festa?”

Professora e criança: — “Obrigado, irei sim, se você convidar o...”.

Laura: — Lobo mau (falou bem baixo).

Professora: — Eu sou o lobo mau.

(Ela começou a cantar a música do lobo mau.)

Professora e crianças: — Lobo mau, lobo mau. Eu pego as crianças pra fazer mingau! Hoje estou contente, vai haver festança. Tenho um bom petisco para encher a minha pança.

Professora: — Por que ele está com a língua para fora?

Pedro: — Porque ele vai comer as criancinhas.

Professora: — Ai, meu Deus, será? Vamos ver se ele vai à festa. “Lobo, lobo, por favor, venha à minha festa? Obrigado, irei sim, se você convidar...” Quem?

Análise dos cinco episódios

Esses cinco episódios têm algo em comum com o que Wallon chama de pensamento sincrético. A criança, nesse estágio de desenvolvimento, não consegue diferenciar com clareza os elementos envolvidos. Eles encontram-se misturados a aspectos fundamentais, como sujeito e objeto pensado, os objetos entre si e os campos do conhecimento. Com as associações livres da mente infantil, tudo pode estar ligado a tudo. Porém, os pensamentos podem parecer estar numa linha lógica, e acabam pulando para outro tema. O que liga um pensamento infantil a outro, nessa fase, não é lógico, mas afetivo.

Quando Julia fala “papai, mamãe e filhinho”, ela não só relaciona o tamanho da figura com a questão da idade — o mais velho é maior, e é o pai; o segundo é médio, e é a mãe. E o terceiro é menor, e é o filho —, mas mostra, também, que um conceito de família está bem interiorizado (pai, mãe e filho).

Quando as duas crianças relacionam o tamanho da figura com a idade e, conseqüentemente, com quem seria em cada imagem — papai, mamãe e filhinho —, quando o pirata mora no navio e, em seguida, uma das meninas fala sobre uma festa, — ou quando a Lorena conta o que a mãe dela disse a ela sobre o lobo mau, ou porque o lobo mau está com a língua para fora, dentre outros exemplos, elas trazem elementos das experiências de cada uma. Como é a família dessa criança, talvez, ou se ela viu esse formato em outra história. Ou, então, em um desenho. Assim como em outras falas, o lobo mau está com a língua para fora porque ele come as crianças —, elas devem ter escutado isso em outra história, e fazem essa associação. Porém, é difícil esclarecer cada situação ou o porquê de cada associação. O importante é perceber como a criança vai articulando pensamentos e, por meio da fala, expressando suas ideias que decorrem das experiências vividas e são elementos para a criação de novas ideias.

6º episódio

Professora: — Ah, o duende tem. Ele falou “obrigado, irei, sim, se você levar o, o, o...”

(Ela vira a página.)

Crianças: — O dragão.

(Falamos baixo.)

Professora: — Quem é esse?

Guilherme: — O dragãooooo! (Abrindo os braços para os lados.)

João: — O dragão! Gigante!

Professora: — O que ele solta pela boca?

Crianças: — Fogo!

Professora: — O fogo! Vamos ver.

Guilherme: — Ele é meu amigo!

Professora: — O dragão? Hmm.

Guilherme: — Ele não me mata.

Professora: — Onde mora o dragão?

Guilherme: — Na fazenda.

Professora: — Na fazenda?

Julia: — Não! Na caverna.

Professora: — Na caverna! Muito legal! “Ó, dragão, dragão, por favor, venha a minha festa? Obrigada, irei sim, se você convidar” quem?

Ela vira a página.

Professora: — Quem?

Análise do sexto episódio

Nesse episódio, a professora e as crianças falam sobre o dragão, sobre como ele é grande, solta fogo pela boca e mora na caverna. Antes de falar sobre o fogo, uma das crianças diz que é o “dragão!”, abrindo bem a boca ao falar e colocando os braços para o lado, mostrando o tamanho do dragão, com uma tonalidade na voz que mostra a ideia de dragão como um ser grande, forte e que dá medo. É uma associação que as crianças fazem para representar o símbolo (na imagem, no caso, o dragão está soltando fogo pela boca) com a linguagem corporal. A expressão facial e gestual, neste caso, representa sua intenção mental. Wallon chama de pensamento projetivo quando o ato mental ainda é frágil, projeta-se em atos motores, como abrir os braços e a boca para dar a ideia de grandeza e emoção.

Análise geral

Em todos os episódios, as crianças mostram seus conhecimentos compartilhando-os com os outros. Há emoções nas falas e, mesmo já tendo a linguagem verbal, as crianças ainda se expressam muito pela linguagem corporal. Também associam as experiências com o que é narrado no livro. Todas as crianças participaram da leitura, embora algumas preferissem não falar ou se arriscar, enquanto outras queriam falar sempre. A professora procurou chamar algumas delas, mas não adiantou. Além disso, organizou a fala de quem queria falar, mas, às vezes, as crianças falaram ao mesmo tempo.

É importante, também, ressaltar como a professora conta a história, e como ela posiciona as falas das crianças de acordo com a leitura. Cristiane leu a história com entonação, como na parte sombria do fantasma. Ou mostrando no tom de sua fala como o dragão, por exemplo, é grande e perigoso. Ao realizar a leitura, a professora procura organizar as falas, sem deixar que as crianças fujam muito da história. Em alguns momentos, ela acaba deixando de lado algumas frases para seguir em frente com a leitura e não deixar os alunos dispersarem.

Considerações finais

Pudemos perceber, diante da análise acima, que a prática de leitura acontece mediada pelo próprio livro. Conforme a professora passa as páginas e conta a história, os alunos prestam atenção e se preocupam em participar, exprimindo o que já sabem e, assim, relacionam com o que foi visto, mostrando as emoções e a imaginação diante da história.

Emília Ferreiro (2006), estudiosa especializada na análise sobre como as crianças pensam a linguagem escrita, diz que a leitura pode ser entendida como um grande palco, onde é preciso descobrir os atores e os autores. Segundo ela, as crianças veem a leitura como algo mágico, mas o que confere essa magia não são somente os personagens ou qualquer acessório a que os contadores de história possam recorrer. Para Ferreiro, parte dessa magia está na descoberta da estabilidade da escrita e da capacidade de representação. Ao ouvir sempre os mesmos textos, as crianças ficam intrigadas e querem saber como as mesmas palavras, na mesma ordem, podem ser ditas tantas vezes naquelas mesmas marcas (Ferreiro, 2006 *apud* OLIVEIRA et al., 2014, p. 192).

No livro *Bruxa, bruxa*, as palavras se repetem muitas vezes. Esse tipo de narrativa é chamada de conto de repetição. Por exemplo: “*Bruxa, bruxa, venha à minha festa? Irei sim, se você chamar o gato*”. Do meio para o final do áudio as crianças começam, com a professora, a narrar a história. Esse livro possibilita a elas rememorarem uma série de aprendizagens e situações vividas, pois as crianças que já haviam escutado a história se lembravam de alguns personagens e, por ela ser repetitiva, foi mais fácil retomarem o conteúdo do livro com autonomia.

Podemos concluir que as práticas de leitura literária na instituição de Educação Infantil são importantes para o desenvolvimento da linguagem verbal e gestual das crianças. Ao entrar em contato com a história, a criança relaciona os elementos da narrativa com algumas experiências vividas por ela, expressando um certo sincretismo de pensamento por meio de suas falas. Quando passam por situações de leitura como essa, a criança acaba aprendendo a nomear o que está sentindo, — seja por meio da história contada a ela, seja pelo fato de o próprio professor nomear esses sentimentos.

Em relação às crianças aprenderem a nomear o que estão sentindo, temos algo para refletir pois, nessa situação de leitura analisada, os sentimentos das crianças, ou o estímulo para que elas os verbalizassem, não foi explorado —, mostrando como podemos, em situações como a que foi narrada, propiciar aprendizagens significativas.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <goo.gl/3cVxEC>. Acesso em: 01 mar. de 2018.

CORSINO Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Conta de novo?: O livro literário em uma turma de educação infantil**. In: Congresso Nacional de Educação — EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, set. de 2009, Paraná.

NUNES, M.F.R; CORSINO, P., DIDONET, V. **Educação infantil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação — Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA Z.R. de (Org.); MARANHÃO D., ABBUD I., ZURAWSKI M.P., FERREIRA M.V., AUGUSTO S. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Análise de uma proposta de leitura de histórias para as crianças

Mirian Maria da Silva Cavalcante

Nataly Elias de Almeida

Com muita frequência, ocorrem discussões que relacionam a melhora da qualidade de ensino na Educação Básica à formação inicial do professor. Pensando nisso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um projeto que tem como objetivo o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica. Esse Programa disponibiliza bolsas a estudantes de licenciaturas para participarem de projetos de iniciação à docência, criados por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, e com financiamento da Capes.

Os objetivos que permeiam a organização desse Programa estão pautados na contribuição para a valorização do magistério, elevando a qualidade da formação inicial dos professores a partir da integração do Ensino Superior com a Educação Básica. Isso se dá na inserção e mobilização dos graduandos de modo que possam conhecer o contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica e, assim, articular as teorias estudadas ao longo do curso com a realidade vivida no cotidiano das instituições de Educação Básica. Ao realizarem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, o Pibid promove momentos de diálogo e interlocução com os todos os envolvidos sobre as práticas exercidas nas instituições, junto a estudantes e professores.

Como professoras em formação e bolsistas do Pibid, tivemos a oportunidade de participar do cotidiano escolar e do contexto de uma sala de aula por

meio de observação e participação na rotina das crianças no Centro de Educação Infantil Jamir Dagir, situado no bairro da Lapa, na Zona Oeste de São Paulo.

Vivenciamos o dia a dia das crianças, os conflitos, os momentos de interações, brincadeiras, higiene, alimentação, a relação professor-aluno e a relação com pais, além de diversas atividades com música, desenho, pintura e leitura de histórias, dentre outras. Tais infinitudes de situações nos proporcionaram a oportunidade de relacionar e refletir sobre as teorias estudadas em sala de aula com a realidade de uma escola de Educação Infantil, atividade que enriqueceu nossa formação como futuras professoras.

De todas as práticas que vivenciamos, a leitura em voz alta realizada pela professora foi a que mais nos chamou a atenção. Talvez pela forma como ela conduzia esse momento e, também, pela maneira como as crianças participavam e interagem, encantadas e totalmente envolvidas com as histórias contadas.

Essas observações nos proporcionaram a oportunidade de fazer relações com a disciplina Didática da Língua II, na qual aprendemos sobre a importância de as crianças ouvirem histórias contadas em voz alta pelo professor, o que garante, assim, o acesso à cultura por meio da beleza e magia das palavras —, tendo o adulto como um mediador entre a cultura escrita e o universo infantil. (OLIVEIRA, 2012).

Por conta disso, decidimos direcionar nosso olhar para esses momentos e, conseqüentemente, fazer um planejamento de uma aula com leitura de histórias a partir das observações na escola.

O objeto de estudo dessa pesquisa consiste em relatar a experiência de leitura de uma lenda folclórica, realizada em voz alta, no CEI Jamir Dagir. Decidimos analisar esse conteúdo pois trata-se do tema que a professora estava trabalhando no mês de agosto. Assim, pudemos analisar e refletir sobre o que acontece durante a leitura em voz alta feita pelo professor. Quais interações surgem nesse momento? Quais falas aparecem entre as crianças? Quais expressões e movimentos ocorrem durante a leitura? O que elas aprendem ao escutarem a história em voz alta? Quais são as estratégias utilizadas que despertam o interesse das crianças no momento da leitura?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 9º, dentre um conjunto de experiências de aprendizagem que devem ser promovidas nas creches e pré-escolas, duas delas tocam mais diretamente a temática de nossa reflexão, a saber, as experiências que:

II – Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (MEC, 2009, p. 4)

Esse trecho da resolução reafirma a importância de tal momento de leitura, pois a criança, desde cedo, precisa ter as experiências de leitura garantidas e cumpridas nas instituições de Educação Infantil.

Segundo Oliveira (2012, p. 156),

a leitura de histórias para as crianças favorece seu ingresso no mundo letrado, por meio de uma experiência lúdica e prazerosa. Quando o professor lê para as crianças, está apresentando um texto, uma narrativa e ampliando seu universo cultural. Mas ele também está oferecendo modelos de comportamento leitor que incluem todo o gestual da leitura, o cuidado com o livro, os comentários sobre o livro e sobre o texto.

O trecho ressalta o quanto a criança aprende enquanto escuta uma história, porque adentra no mundo da linguagem verbal e passa a estabelecer relações diretas com as palavras, além de ampliar as possibilidades de oralidade.

A leitura feita pelo professor em voz alta possibilita também a entrada da criança pequena no universo da cultura escrita, antes mesmo de ler de forma convencional. Por meio da leitura de bons livros, feita pelo educador, a criança pequena vai aprendendo a entender sobre páginas, sobre quem escreve o livro, podendo construir, aos poucos, o pensamento sobre a relação entre texto e ilustrações, além de ampliar seu repertório de palavras.

Ao longo desse ano, no Pibid, pudemos vivenciar, observar e também experimentar esse momento com a leitura da lenda do lobisomem. Vale ressaltar a relevância da escolha de lendas, neste caso, que são histórias narradas pelo povo, e se caracterizam pelo fato de não terem a pretensão de serem verdades definitivas. (MAGTON; MARQUES 2001, p. 14).

Segundo estes autores:

A lenda tem localização no tempo e no espaço conta um fato geralmente com conotação religiosa, pode possuir uma origem histórica, ou seja, um fato histórico analisado pela ótica popular, que após contado e recontado pode se transformar em uma lenda.

É pensando nisso que se torna relevante inserir o trabalho com o gênero de texto “lendas” na Educação Infantil — para que, desde cedo, as crianças possam ter contato com a cultura popular e, assim, ampliar seus repertórios.

Neste estudo, inicialmente apresentaremos o planejamento da leitura realizada. Em seguida o andamento, a transcrição de como ocorreu a leitura e, por fim, concluiremos, estabelecendo relações entre a prática e a teoria estudada.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Planejamento de leitura de uma lenda folclórica

O livro escolhido foi *Lobisomem*, da coleção de lendas folclóricas da Turma da Mônica, de Maurício de Souza.

Justificativa: ler para as crianças pequenas é importante, pois elas têm acesso ao mundo da cultura escrita antes de estarem alfabetizadas. Por meio da leitura do professor, as crianças, desde cedo, têm contato com os livros, podendo aumentar o seu repertório de palavras e construir características de um comportamento leitor. Assim, podem indicar livros e ter opinião sobre uma determinada história, além de recontá-la à sua maneira.

Por meio da leitura realizada pelo professor, as crianças são motivadas a adentrarem no universo da literatura e, conseqüentemente, da linguagem. Elas aprimoram o gosto por ouvir e ler histórias, que auxiliam, também, o seu processo de alfabetização ao longo do percurso escolar.

Expectativas das professoras em relação às aprendizagens das crianças

- Ampliar o olhar sobre as características do livro ao escutar uma história, refletir acerca de sua narrativa, explorar a capa, contracapa, título, nome do autor e ilustrador da história.
- Desenvolver a linguagem oral e a capacidade de ouvir.
- Contemplar boas ilustrações.

- Appreciar a história e, assim, aprender a valorizar a literatura como arte.
- Participar de um momento prazeroso por meio da leitura.
- Aumentar seu repertório de palavras.
- Formar um comportamento leitor com a manipulação do livro e participação na história.
- Conhecer a lenda folclórica do lobisomem.

Conteúdos

- A lenda folclórica *O lobisomem*.
- Aspectos do comportamento leitor, no que se refere à leitura de histórias.

Encaminhamentos

- Pesquisar livros para a realização das aulas.
- Fazer uma análise prévia para conhecer a história, antes de apresentá-la à turma.
- Organizar objetos que comporão o espaço de acordo com a história escolhida (almofadas, iluminação, lençóis e outros itens que farão parte das histórias ou que favoreçam para que o ambiente seja o mais acolhedor possível).
- Realizar a leitura mostrando as imagens durante a história. Esse procedimento pode ser feito com o livro permanentemente virado para as crianças ou, ao final de cada página, mostrar as imagens a elas.

Primeira etapa

Seleção dos livros que serão utilizados para a leitura em voz alta.

Segunda etapa

Planejamento para contar a história por meio da entonação de voz e organização do espaço, além de demais recursos necessários para a leitura escolhida. Para a história do lobisomem, as luzes serão apagadas, será colocado um pano no chão com almofadas para as crianças sentarem em roda e uma lanterna no meio. Se possível, montar uma cabana com tecidos escuros.

Terceira etapa

Iniciar apresentando a capa e a contracapa do livro para as crianças e perguntar o que acham delas, o que as imagens mostram? Sobre o que pode ser a história que será contada?

Quarta etapa

Antes de começar a narrativa, colocar o áudio do uivo de um lobo, usando um gravador de celular. Realizar a leitura em voz alta, mostrando as imagens para as crianças durante a leitura. A história será contada com uma entonação pausada, buscando-se criar um clima de mistério e assombração. Em algumas partes, colocar o áudio do lobo e, em um outro momento, as badaladas do sino.

Quinta etapa

Ao final da história, permitir que o livro passe pelas crianças para que o manuseiem, podendo, assim, explorar as páginas e visualizar as imagens de perto.

2.2. Transcrição de leitura da lenda do Lobisomem⁷

Quando chegamos ao CEI, as crianças estavam tomando o leite da tarde. Enquanto isso, subimos para a sala, que fica no 2º andar, e fizemos a organização do espaço conforme o nosso planejamento. Colocamos tecidos no chão, montamos uma pequena cabana com uma lanterna no meio e almofadas ao redor, além de apagar as luzes e escurecer o espaço. Fizemos tudo isso antes de as crianças subirem.

É importante considerar que a organização foi devidamente combinada e aprovada pela professora supervisora algumas semanas antes do dia de contarmos a história, e os panos usados foram disponibilizados pelo Instituto Vera Cruz, para a realização do trabalho.

Quando terminamos de arrumar a sala e a professora subiu com a turma, as crianças tiveram uma surpresa ao se depararem com um cenário diferente. Cumprimentamos todas elas e pedimos que se sentassem. Os alunos se acomodaram expressando curiosidade.

Sentamos no chão, de frente para as crianças e explicamos que havíamos feito a cabana porque iríamos contar uma história. Seguimos com o livro direcionado para elas. Então Mirian perguntou:

— *Quem sabe que personagens estão na capa do livro?*

Como a professora Cristiane Regina Dolovetis já havia contado algumas lendas folclóricas, as crianças logo se arriscaram e responderam timidamente, em coro:

7 Os nomes das crianças foram alterados visando preservar o sigilo de sua identidade.

— *O Saci Pererê!*

Lara (4 anos e 1 mês): — É o saci!

Mirian: — E esse aqui?

Catarina (3 anos e 2 meses): — É o golfinho!

Nataly: — Ele é cor-de-rosa?

Ingrid (3 anos e 5 meses): — Ah... é o boto cor-de-rosa.

Seguimos com o diálogo.

Nataly: — Isso! Deixa-me ver qual mais...

Lara (4 anos e 1 mês): — É a sereia Yara!

Sara (4 anos e 2 meses) repetiu: — E a sereia Yara.

Depois disso, explicamos que se tratava da história do lobisomem. Nataly então perguntou:

— *Alguém conhece o lobisomem?*

Várias crianças levantaram as mãos, confirmando:

Nataly continuou: — Olha como bastante gente conhece essa história...

E Ingrid logo falou: — Eu não!

Passada essa conversa inicial, começamos a contar a história do lobisomem. Como o livro é grande, seguramos o objeto cada uma de um lado, mantendo as imagens direcionadas para a turma. As crianças ficaram atentas e concentradas na história e nas imagens, cada uma à sua maneira: André (3 anos e 8 meses) coçando a cabeça, Lara (4 anos e 1 mês) comendo as unhas, Vinicius (4 anos e 1 mês) brincando com a boca, que enchia e esvaziava de ar, e Mauro (2 anos e 7 meses), aos poucos, foi se posicionando para se levantar.

Continuamos contando a história e houve um momento na narrativa em que surge uma mulher grávida — que era a mãe do menino que viria a ser o lobisomem. Nesse momento surgiu um breve diálogo.

Mirian: — Olha, gente, ela vai ter um neném, vocês estão vendo o tamanho da barriga dela?

Ingrid (3 anos e 5 meses), apontando com o dedo falou:
— *Tem um neném ali.*

Durante a leitura da história, as crianças seguiram com os olhares atentos e, aparentemente, envolvidos com a narrativa. Apenas Mauro (2 anos e 7 meses), o mais novo da turma, ficou olhando para a cabana, depois se levantou e começou a mexer nos colchões, nos tecidos e a puxar o cabelo de Vinicius. Ele não parecia muito interessado naquele momento e a Cris, delicadamente, se aproximou e sussurrou para que ele se sentasse. O menino obedeceu e olhou para o livro.

Como a história que estava sendo lida em voz alta era de assombração, todas as crianças, inclusive Mauro, que anteriormente não parecia interessado, ficaram totalmente fixadas na sequência dos acontecimentos. Quando colocamos o áudio de sinos e o uivo do lobo, deu para perceber o quanto esses efeitos sonoros prenderam a atenção das crianças.

Houve um momento em que procuramos mudar o tom da voz e fazer uma entonação misteriosa, sussurrando o “para sempre”; nesse momento, em sinal de espanto, Mauro se inclinou para a frente, levantou uma das mãos, apontou à frente. Em seguida, colocou a mão no ouvido, tentou pronunciar algumas palavras, encostou a mão na boca, abriu os dois braços, continuou o movimento com as mãos, até que levou uma delas à cabeça e repetiu, quando as duas falaram, em sinal de alívio, por conta da narrativa:

— *Ufa!*

Depois, ele coçou a cabeça e olhou para o lado, levou as mãos até os pés, continuou a se balançar e se inclinar para acompanhar as imagens do livro; em seguida, tapou a boca com as duas mãos. Era possível perceber uma grande empolgação nas suas atitudes.

Para finalizar a história, fizemos o som do uivo do lobo e perguntamos quem sabia uivar. Nessa hora, todos se manifestaram e participaram da brincadeira de imitar o som do lobo; eles pareceram se divertir. Depois, perguntamos quem havia gostado da história e todos aplaudiram. Por fim, passamos o livro para os pequenos explorarem as páginas e a capa.

Reflexão sobre a experiência de ler para as crianças

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009)

Entre esses conjuntos de práticas supracitados estão a leitura feita pelo professor, que é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente sozinhas. Durante esse período, o educador cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto (LERNER, 2002, p. 95).

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura, em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas etc.), sempre buscando uma diversidade de gêneros de escrita (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor (MEC, 2010, p. 33).

Para Mattos (2009, p. 830) a leitura, assim como as demais práticas no interior da escola, também é um momento de construção. Sentar-se junto com os outros companheiros e escutar histórias é um exercício diário para os pequenos. Quanto menos familiaridade existe com o espaço, mais ele se torna um convite à curiosidade de desvendá-lo.

“A roda de leitura permite às crianças observar atitudes essenciais para a construção dos comportamentos leitores (LERNER, 2002) e das práticas de leitura. Nós, adultos, nem sempre temos consciência dos nossos próprios comportamentos diante dos textos, mas quando lemos em voz alta, eles saltam aos olhos das crianças, que, atentamente, observam como o professor comenta ou recomenda algo que leu, e como discute as diferentes interpretações” (AUGUSTO, 2011, p. 127)

As crianças observam como os adultos se encantam, gostam de ler e reler os mesmos trechos, como eles conhecem e se interessam pelos autores. Tais atos revelam comportamentos típicos de leitores e que podem ser, pouco a pouco, elaborados pelas crianças nas rodas em que os professores leem para elas (AUGUSTO, p. 127).

Segundo Mattos (2009), enquanto contamos uma história a criança não é o único aprendiz, e nós não ocupamos o lugar somente de quem ensina; à medida que lemos, também estamos aprendendo com a história, por mais que possamos já conhecer as palavras que serão ditas. O nosso olhar se modifica e passamos a descobrir algo novo. Ao ler para as crianças escutamos e trocamos experiências, e, além disso, aprendemos.

Porém, ao estarmos atentas a essas manifestações, ao nos predispormos à escuta, “abrindo espaços para os dizeres das crianças, também construímos uma prática nova, revigoramos nossos fazeres fugindo, como diz Ostetto (2004), do ‘sempre igual’ [...] É necessário criar espaços e momentos de interlocução, partilhando a palavra com as crianças, ouvindo suas histórias, deixando fluir suas vivências, possibilitando que cada um e todos se transformem em protagonistas de uma história que só pode ser coletiva [...]” (p. 89 *apud* MATTOS, 2009, p. 833).

Nessa faixa etária, as crianças não possuem ainda autonomia para, sozinhas, lerem o texto escrito. Dessa forma, ler *para* elas tem o papel fundamental de mediação. O adulto é porta-voz, o mediador entre o texto e a criança. Ler *com* elas, além de ser um exercício da mediação, proporciona uma dimensão afetiva rica à memória e à troca de experiências entre os sujeitos. Afinal, “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia” (BENJAMIM, 1984, p. 213 *apud* MATTOS, 2009, p. 830).

Segundo a publicação *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas*:

É pela voz de um professor que as crianças se transportam ao mundo mágico da literatura, enquanto ainda não podem enfrentar os textos por sua própria conta. E é pela voz do professor que se começa a construir um leitor, pois, ao dar voz aos textos, permite não apenas que as crianças tenham acesso à história lida, mas ao modo como cada um se organiza (p. 70)

Ferreiro (2006) afirma que a leitura pode ser entendida como um grande palco, onde é preciso descobrir os atores e os autores. As crianças que não

conseguem ler sozinhas podem, ainda assim, conhecer a beleza e a magia das palavras por meio dos adultos que leem para elas, que lhes emprestam vozes. Estes atuam como intérpretes para a criança que, ao escutar suas palavras, imagina tudo o que se passa na narrativa e interpreta os acontecimentos de um modo próprio (AUGUSTO, 2011, p. 126).

Ler é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para o outro, porém o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de outro, que pode ser desdobrada em muitos outros, — saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto ser representado (o sentido etimológico de 'tornar-se a apresentar'). Portanto, o interpretante fala, mas não é ele quem fala; o interpretante diz, porém, o dito não é seu próprio dizer, mas o de fantasmas que se realizam por meio da sua boca. [...] (AUGUSTO, p. 126).

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (BRITTO, 2005, p. 18 *apud* MEC, 2010, p. 36).

Os temas das histórias, ao serem lidas ou contadas, promovem na criança a expressão de seu mundo interior, e ela então se volta, a partir daí, para olhar o mundo com sua diversidade de linguagens. (...) Assim, a literatura infantil está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional (MEC, 2010, p. 45).

Considerando que o sujeito se constrói nas suas interações com o meio, Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em cada período do seu desenvolvimento, “o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente” (GALVÃO, 1995, p. 11).

Quanto à prática de leitura, esta foi realizada em uma turma cuja faixa etária está em torno de 3 anos. Sabe-se que, por volta dessa idade, a criança se encontra no processo de formação de sua personalidade. Podemos observar que, quando Nataly perguntou quem conhecia a história do lobisomem, a maior parte das crianças respondeu:

— “*Eu*”.

E a aluna Ingrid usou a expressão:

— “*Eu não*”.

É muito provável que essa aluna já conheça a história do lobisomem, mas, nesse estágio do personalismo, há um movimento de alternância, um esforço de libertação da criança. Esforço voluntarista, idade do “não”, do “eu”, do “meu”. Aos 3 anos, emerge a necessidade de autoafirmação, de impor seu ponto de vista pessoal. A criança se entrega, com respeito aos adultos, a uma espécie de esgrima, jogo destinado a fazer triunfar seu capricho ou sua oposição (GALVÃO, 1995, p. 119).

É interessante notar que, nessa classe, há o aluno Mauro (2 anos e 7 meses), que, após os efeitos sonoros feitos durante a leitura, mostrou-se interessado na história, realizando uma sequência de movimentos: se inclinou para a frente, levantou uma das mãos e apontou adiante. Depois, levou a mão até o ouvido, colocou a mão na boca, abriu os dois braços e balançou a cabeça.

As atitudes de Mauro são classificadas por Wallon como pertencentes ao estágio sensório-motor e projetivo, no qual a criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da pressão possibilitam a ela mais autonomia na manipulação de objetos e na exploração concreta dos espaços físicos pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc., auxiliadas pela fala — que se faz acompanhar por gestos. Outro marco fundamental desse estágio, segundo Wallon, é o aprimoramento da função simbólica e da linguagem. O termo “projetivo”, empregado para nomear essa fase, deve-se à característica do funcionamento mental nesse período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores (GALVÃO, 1995, p. 44).

Considerações finais

Por meio dessa experiência, pudemos perceber que as crianças realmente observam, interagem e participam do momento da leitura em voz alta feita pelo professor, cada uma à sua maneira. Algumas expressam suas emoções e outras apenas fixam os olhares atentos aos acontecimentos da história. Notamos, também, que estratégias de leitura, tais como organização de espaço, entonação de voz e áudio,

dentre outras possibilidades, podem facilitar essa atividade, de forma que desperte o interesse das crianças, tornando-a ainda mais interessante e prazerosa.

A possibilidade de termos vivido essa experiência, como educadoras em formação — de acompanharmos os momentos de leitura em voz alta para crianças, por uma professora de Educação Infantil, nos possibilitou uma rica experiência de iniciação à docência, especialmente no sentido de relacionar as teorias estudadas no curso de pedagogia a uma vivência real. Essa prática, ocorrida dentro de uma sala de aula, em contato direto com as crianças, foi bastante proveitosa, principalmente, quando tivemos a chance de realizara mesma atividade de leitura em voz alta, pensando nas observações e nos conteúdos aprendidos, para assim descrever, analisar e refletir sobre esse momento.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/452>>

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução nº 05/09).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Conta de novo? : O livro literário em uma turma de educação infantil**. Curitiba: PUC-PR, IX Congresso Estadual de Educação (Educere), 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1882_966.pdf>

MAGTON, Jaqueline de Cássia; MARQUES, Lorena Melo. **O trabalho com o gênero lenda**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2001.

A linguagem verbal na Educação Infantil

Andréa Luize

Dentre os objetivos atribuídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC / Brasil, 2009, p. 18), no âmbito da Proposta Pedagógica, está a necessidade de assegurar às crianças “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”, o que inclui a linguagem verbal, ou seja, a linguagem oral e a escrita.

Falar e ouvir são competências presentes em diferentes momentos da vida cotidiana. Porém, embora seja importante que as crianças vivenciem e observem tais situações, isso não basta para que, efetivamente, dominem os conhecimentos necessários para atuar como falantes e ouvintes de forma competente.

Aprender a se comunicar e a se expressar é algo que ganha um lugar significativo no ambiente escolar. Nesse espaço coletivo, os distintos momentos da rotina fomentam práticas de uso da linguagem oral também existentes socialmente, como conversar, relatar, escutar e seguir instruções, compreender e gerenciar regras, comentar, opinar etc. Nesses momentos a intervenção docente poderá favorecer a ampliação das capacidades de comunicação e de expressão das crianças. Ou seja: não basta que sigam conversando espontaneamente para que aprendam a fazê-lo. Embora isso seja, sim, fundamental, também é necessário que determinadas situações sejam mediadas pelo professor a fim de que alguns procedimentos possam ser conhecidos e apropriados pelas crianças.

Conversar, por exemplo, supõe escuta e efetiva interlocução. Sabemos que as crianças pequenas, quando conversam, tendem a falar sem considerar os ouvintes, nem sempre escutam os demais e raramente incorporam em suas

colocações o que foi trazido pelos outros falantes. Por isso, aprender e ensinar a conversar faz parte do currículo desse segmento inicial da escolaridade e, portanto, integra o rol de intervenções que cabem ao professor realizar.

As rodas de conversa tendem a fazer parte de muitas das rotinas de salas de Educação Infantil — tanto nas creches quanto nas pré-escolas. O diferencial dessas situações está na possibilidade de o grupo contar com um assunto comum e, também, com o professor como mediador. Nessas rodas, as crianças são convidadas a se centrar numa temática e, com a ajuda do docente, discorrer sobre ela. Como aponta Oliveira et al (2012, p. 225): “Conversar, em si, costuma ser muito interessante para a criança de 3 a 5 anos porque é nessa prática social que elas encontram a oportunidade para a exploração e a elaboração do pensamento e da linguagem”. Do mesmo modo, a conversa contribui para inserir as crianças naquele grupo social, já que implica a troca de “ideias, opiniões, gostos e experiências”, algo que depende, no início, da mediação do professor.

Como relata Juliana Firmina Gonçalves em seu artigo *Rodas na Educação Infantil*, no momento em que o grupo de crianças conversa sobre o planejamento da brincadeira, o professor socializa as colocações de cada um, retoma o que foi dito e acordado entre o grupo, compromete outros falantes (chamando-os a se colocar — a concordarem ou não com algo mencionado sobre eles), instiga novas tomadas de decisões questionando os alunos e, também, traz suas próprias opiniões, buscando contribuir para a organização da atividade. Por meio dessa atuação, o professor não apenas apoia a troca e as definições tomadas pelas crianças, como favorece o desenvolvimento da fala inserida numa prática social: ali, busca ampliar o repertório de recursos dos alunos para que escutem e falem, para que se comuniquem numa conversa.

Outro ponto importante, tratado por Juliana Firmina Gonçalves e amplamente discutido por Vygotsky (OLIVEIRA, 1997), está no fato de que, ao se comunicar oralmente, a criança também avança na construção do “pensamento verbal e da linguagem oral intelectualizada”.

Não é apenas via roda de conversa que o uso da fala e da escuta pode ser colocado em prática na Educação Infantil. A intervenção do professor não pode se restringir a momentos precisos da rotina, previamente selecionados, em especial no caso da conversa. As crianças falam entre si a todo o instante, e a mesma mediação que vimos exemplificada no artigo de Juliana pode ser realizada em quaisquer outras situações. É fundamental, então, que o professor esteja atento e compreenda que todas as interações entre as crianças, me-

diadas pela linguagem oral, são essenciais nesse e nos demais segmentos da escolaridade, já que podem ser fecundas para que aprendam a se comunicar.

A imersão das crianças da Educação Infantil no universo da linguagem não passa apenas pelas práticas de uso da oralidade. A leitura e a escrita também compõem esse universo, como parte do que se denomina linguagem verbal. Muitas e distintas são as práticas pedagógicas e concepções que as regem no que tange à entrada das práticas em que se lê e se escreve nas escolas de Educação Infantil.

Quando se compreende, ainda numa visão marcadamente tradicional e ultrapassada, que o foco deve estar num ensino formal de letras, sílabas e palavras isoladas, por meio de um ritual de atividades sem contextos de fato comunicativos, perdem-se de vista tanto as características essenciais desse segmento da escolaridade e das crianças que o integram, quanto a própria existência da linguagem utilizada em situações sociais de comunicação.

A entrada das crianças na escola, normalmente na Educação Infantil, deve ampliar sua imersão no mundo dos textos escritos e de seus portadores. Ter acesso cotidiano à leitura de jornais, catálogos editoriais, livros de receitas, enciclopédias e outros materiais escritos é uma das formas de favorecer essa imersão, seja via voz do professor (que atuará como leitor para as crianças) seja via contato direto delas com esses escritos.

Uma das propostas que se mostram mais significativas para a interação das crianças com os textos está no contato com a literatura. Ouvir histórias e poesias, entrar no universo de personagens, ambientes, acontecimentos, divertir-se, emocionar-se, lidar com temas mais ou menos complexos é algo oportunizado pelos textos literários, construídos por meio dos diferentes recursos da língua. A interação com esses textos permite às crianças uma ampla aproximação da linguagem escrita, ajuda a diferenciá-la da fala e a compreender essa função social que cumpre a literatura, dentre outras.

O texto de Mirian Maria da Silva Cavalcante e Nataly Elias de Almeida (*Análise de uma proposta de leitura de histórias para as crianças* e, igualmente, o de Marina Stefanelli de Aguiar e Silva (*Práticas de leitura na Educação Infantil*), exemplificam e discorrem exatamente sobre situações de leitura de histórias e sobre o importante papel do professor como mediador entre as crianças e os livros.

O relato elaborado por Mirian Cavalcante e Nataly Almeida suscita reflexões importantes sobre como atuam as crianças pequenas quando escutam histórias e o que aprendem por meio dessa interação. As autoras reiteram o

fato de que as crianças ampliam sua imersão na linguagem escrita, aprendem sobre narrar por escrito e, do mesmo modo, ampliam seu vocabulário incorporando novas palavras e expressões nos seus contextos de uso. Vale salientar, ainda, as aprendizagens atreladas ao comportamento leitor, tais como o manuseio dos livros, a apreciação das imagens e o compartilhamento de comentários.

A presença do planejamento detalhado no relato da situação de leitura evidencia o valor da antecipação em relação às tomadas de decisões que cabem ao professor realizar antes mesmo de iniciar a leitura em voz alta para os alunos. Escolher o título criteriosamente, lê-lo previamente como leitor e, também, como professor, considerar a forma como aquela obra será apresentada às crianças, definir algumas intervenções que possam potencializar a relação das crianças com o título e, também, as aprendizagens sobre a literatura e a língua: tudo faz parte do planejamento da atividade.

A situação analisada, vivenciada no CEI Jamir Dagir, permitiu às autoras validar as aprendizagens usualmente envolvidas numa situação planejada e encaminhada criteriosamente pelo professor: as crianças aprendem a apreciar, por meio da linguagem escrita; são ensinadas a lidarem com emoções e sentimentos, por meio das narrativas, além de diferenciarem formas de falar e de escrever, dentre outros aspectos. É notório, ainda, o valor que atribuem ao papel do professor, que também aprende e faz descobertas ao ler para seu grupo de alunos.

Em sua análise, também a partir de gravações de rodas de leitura no mesmo CEI, Marina Stefanelli de Aguiar e Silva toma como referência as colocações feitas pelas crianças ao longo da leitura de um livro-álbum que traz uma história marcada por repetições — o que muito favorece antecipações e retomadas e, ao mesmo tempo, permite que as crianças também façam as vezes de leitoras em voz alta, via memorização da sequência de personagens que aparecem ou por meio das próprias ilustrações, que atuam como apoio.

Tendo como base as contribuições de Wallon (TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, 1992), Marina comenta sobre as associações livres feitas pelas crianças, relacionando múltiplos aspectos contidos na história com outros ali presentes ou, mesmo, com outras vivências e obras — e até com a imaginação.

Nesse artigo, a autora também salienta o importante papel do professor que, além de mediar a interação das crianças com aquela história — via leitura em voz alta — instiga comentários, comparações e faz perguntas que permitam maior compreensão da história, favorecendo apreciações.

A roda de história também pode se tornar um momento rico de conversas, mas de conversas que gerem momentos compartilhados de apreciações, de explicitações de sentimentos e sensações, que aproxime as crianças do literário e desse viés que a linguagem escrita pode tomar. Precisa ser, ainda, um momento de escuta, de se “ouvir nas entrelinhas”, de aprender com o outro, de ampliar o olhar sobre a história a partir do olhar do outro. E não poderia ser diferente: conversar, comentar, ouvir histórias, perguntar, tecer apreciações: tudo parte de um mesmo universo comunicativo, potencializando de forma mais ampla as aprendizagens sobre a linguagem verbal, presente em praticamente todos os momentos da vida cotidiana e, igualmente, no cotidiano da Educação Infantil (BAJOUR, 2012).

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** — um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

CAPÍTULO 5:

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS BRASILEIRAS

Abayomi: expressão da cultura afro

Paula Evelin Brito

Rafaella Ragghiante Lizot

Thainná Isys Santana Rodrigues

A oficina da boneca *abayomi* foi realizada pelas autoras, bolsistas do Pibid, com uma turma de crianças com idades entre 5 e 6 anos, que estão no último ano da Educação Infantil na EMEI Noêmia Ippólito, localizada na Zona Oeste da capital paulista. Na elaboração dessa atividade, contamos com a supervisão do professor Gabriel Vicente França, responsável pela turma de crianças acompanhadas no decorrer do projeto.

A palavra *abayomi* significa encontro precioso em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, e a boneca — que teve origem naquele continente — servia como amuleto e entretenimento para as crianças.

Conta-se que as mães africanas criavam as bonecas com pedaços de tecido rasgado de sua própria saia e, a partir de pequenas tiras e pequenos nós, formavam a cabeça, os braços e pernas. Outros tecidos também podem ser usados para fazer vestidos, saias e enfeites, dentre outros adereços para a boneca.

A oficina propôs a confecção/elaboração das bonecas pelas próprias crianças, com nosso auxílio e orientação do professor-supervisor. Os materiais utilizados foram tesouras, tecidos pretos, coloridos e estampados para compor o corpo da boneca.

Além de ensinar a construir seu próprio brinquedo, considerando uma nova perspectiva do conceito de boneca — sem demarcações de olhos, boca, nariz etc., a oficina tinha como proposta apresentar informações sobre a história africana e sua diversidade, possibilitando uma aproximação com elementos dessa cultura, que também compõe a identidade brasileira. Inclusive, a falta de características/marcações na face da boneca é justificada devido a tamanha diversidade étnica do continente africano.

Levando-se em conta a diversidade cultural que compõe a identidade do Brasil, a lei federal 10.639/03, aprovada em 2013, tornou obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas escolas do país. Também foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), que procura efetivar uma educação que ultrapasse a reprodução da história dos colonizadores europeus, identificando as origens africana e indígena que também constituem a população brasileira. O objetivo dessa lei é o reconhecimento e a conscientização da sociedade, partindo da escola, no sentido de se romperem os estereótipos e preconceitos acerca da cultura africana, bastante presente no nosso cotidiano, mas pouco estudada e valorizada.

Assim como espaço multicultural, a escola é lugar de construção de conhecimento, reconhecimento de identidade e afirmação de valores, dentre outros tantos aspectos. Portanto, a realização de medidas que efetivem a lei nos âmbitos educacionais é de extrema importância para a construção de uma sociedade igualitária.

Pensando nessa discussão acerca da valorização da cultura africana e sua inserção no currículo de Educação Infantil, nos propusemos a organizar essa oficina, que funcionaria, para as crianças, como uma introdução a esse tema.

Relato de experiência: oficina de *abayomi*

O primeiro passo da nossa oficina foi o seu planejamento. Escolhemos os materiais e a forma como trabalharíamos com a turma. Porém, não refletimos profundamente a respeito de possíveis atitudes que poderiam reduzir o aproveitamento da atividade, a começar pelo espaço.

Um aspecto que foi tratado na teoria de Henri Wallon, e que pôde ser observado durante a oficina, foi como os elementos do ambiente podem distrair as crianças dessa idade, tirando o seu foco da atividade.

Primeiramente, tivemos os tecidos forrados ao chão. As crianças acharam o espaço montado muito bonito e convidativo; entretanto, ficaram tão entusiasmadas com as múltiplas possibilidades que foi mais difícil organizá-las para dar início à oficina. Depois, tivemos a ideia de tirar os sapatos, para que o ambiente ficasse mais confortável — o que também não funcionou muito bem. Todos decidiram ficar descalços, e isso atrasou ainda mais o início da atividade.

Em seguida, pensamos em fazer a atividade de maneira coletiva. Seríamos monitoras de todas as crianças. Essa estratégia tampouco funcionou

bem, pois as crianças tinham dificuldades e não conseguíamos dar conta de todos os questionamentos que elas nos faziam.

O recreio começou e tivemos a oportunidade de repensar o funcionamento da oficina. Dessa vez, a sala foi dividida em quatro cantos. Cada uma de nós reuniu-se com um grupo de quatro ou cinco crianças. Elas estavam animadas com a ação.

Com as crianças agrupadas separadamente, a oficina fluiu de maneira muito mais proveitosa. Era possível explicar as etapas da construção das bonecas e tirar dúvidas sobre a origem da *abayomi*, o nome da boneca etc.

Durante a realização da ação surgiram questionamentos tais como: “Eu não vou ficar com essa boneca, isso é coisa de menina. Vou dar para minha mãe.” Nesse momento, houve a oportunidade de explicar que não precisa haver essa distinção. Que não há problemas em um garoto brincar com uma boneca.

A partir desse comentário, foi possível perceber o quanto a cultura preconceituosa limita o brincar das crianças. Mesmo que não falemos nada, elas fazem essa separação de maneira automática. Esse tipo de ideia não surge do nada: elas recebem esse tipo de informação o tempo todo pela televisão, família etc. Então, mesmo que inconscientemente, as crianças crescem com essa visão, deixando de experimentar muitas atividades — que poderiam ser riquíssimas — por conta desse receio. Cabe ao educador criar propostas que, sutilmente, possam ajudar as crianças a fazerem uma construção mais livre a esse respeito, ou seja: ressignificarem a questão de gênero sexual.

A construção da boneca de pano exige coordenação motora e concentração, o que fez com que algumas crianças tenham tido dificuldades. Isso gerou comparações entre elas, sensibilizando até mesmo aquelas de personalidade mais forte. Algumas se sentiram incapazes e choraram, frustradas.

Diante desse acontecimento, acompanhamos de perto as crianças que não conseguiram montar a boneca, mostrando, passo a passo, como deveriam proceder. Nós explicamos que não haveria problemas se não conseguissem realizar a atividade ao mesmo tempo que as outras crianças. Reforçamos que esse era um aprendizado do grupo, e que todos conseguiriam fazê-lo.

Para nós, docentes em formação, essa foi uma experiência única, pois foi desafiadora e propiciou um aprendizado muito grande ao lidarmos com tantos questionamentos e emoções — não só das crianças, como nossos também.

As atividades lúdicas trazem novos conhecimentos e despertam habilidades de forma natural e agradável, além de gerarem forte interesse e prazer no aprendizado.

O prazer em brincar é uma característica forte da infância e não está presente somente nas brincadeiras com brinquedos físicos, mas também em atividades subjetivas.

Segundo Vygotsky, brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos da personalidade, bem como a afetividade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade.

Considerações finais

Este relato nos conduz a refletir sobre a importância do planejamento, ao levar em consideração todos os elementos que envolveram a atividade. O ato de planejar torna-se necessário para que o docente não apresente a atividade com base apenas em suas experiências. Isso pode ser compreendido a partir do que afirma Degiane Amorim Dermiro de Jesus (2013).

Diante disso, afirma-se a instrução teórica do docente como subsídio para sua prática na Educação Infantil, na qual o conhecimento oferece elementos mediadores que devem concretizar as suas ações, apresentando uma clara intenção nestes, para que se concretize o objetivo da Educação Infantil como nível educacional, que é promover a construção de novas capacidades psíquicas da criança, no qual contribuirá para seu desenvolvimento superior e gradual a partir das intervenções pedagógicas realizadas pelo docente.

Quando se planeja, deve-se ter como base teorias, de modo que as ações realizadas durante a atividade sejam intencionais e compreendidas. Nesse caso, será possível estudar os atos empregados e revê-los para um maior aproveitamento.

Após a execução da atividade, o nosso supervisor nos chamou e apontou as nossas dificuldades, de modo que houvesse uma oportunidade de reflexão e aprendizado. Mostrou-nos a importância de planejar uma atividade a partir do tempo exato para a sua execução, pois as crianças possuem uma rotina na instituição educativa que deve ser respeitada. Atividades como brincar no parque, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento dos alunos nessa fase e não podem ser trocadas ou deixadas de lado.

Inicialmente, tínhamos como objetivo tratar a questão da cultura africana com as crianças, porém, após a execução da oficina, abrimos nosso olhar para outros aspectos de igual importância.

As interações e brincadeiras são enfatizadas pelas Diretrizes Curriculares como práticas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento infantil, conforme aponta o artigo 9:

VII — possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Experiências que proporcionem essas interações com outros conhecimentos e culturas devem ser priorizadas no cotidiano escolar, a fim de expressar a quantidade variada de manifestações culturais, tais como o artesanato, as danças, as músicas e outras. Por meio dessas as crianças estabelecerão vínculos efetivos com os outros, crianças e adultos, e suas singularidades.

Referências bibliográficas

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

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de. Graduanda. **A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, UEL, 2013. Disponível em: < goo.gl/oU6pgt >

Cultura brasileira: experiência com uma turma de crianças de 3 anos

Laura Lisboa

“Invento para me conhecer.”

“A infância da palavra já vem com o primitivismo das origens.”

“Os sonhos não têm comportamento.

Sempre havia de existir nos sonhos daquele

Menino o primitivismo do seu existir.

E as imagens que ele organizava com o

auxílio das suas palavras eram concretas.

Ele até chegou um dia a pegar na crina

do vento

Era sonho?”

Manoel de Barros

O objetivo deste trabalho é refletir como se dá a expressão corporal por meio de atividades relacionadas à cultura popular brasileira numa turma de crianças de cerca de 3 anos de idade do CEI Jamir Dagir, na cidade de São Paulo. O presente estudo analisa o uso, como recurso didático, de uma cantiga de roda, que consiste em uma brincadeira cantada, presente no livro *Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na aldeia de Carapicuíba*, de Lucilene Silva (Carapicuíba: Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil da OCA, 2014).

Esse livro apresenta inúmeras brincadeiras resgatadas pela autora, por todo Brasil, por meio de entrevistas com as próprias crianças. A obra é um encontro muito bem marcado entre a cumplicidade e a busca incondicional da compreensão da criança por parte da autora, que oferece uma visão de

educação que não teme a liberdade, reconhece e afirma um saber com o corpo, garante a alegria, a sensibilidade do próprio eu e do contato com o outro.

O objeto de estudo do livro é a música tradicional da cultura infantil para ser brincada, na qual a palavra, a movimentação (ação e representação) e o outro formam uma união perfeita.

É oportuno considerar aqui as qualidades da palavra cantada e da palavra recitada, o valor intrínseco de cada uma dessas possibilidades de expressão. Os brinquedos cantados, ao fazerem uso de uma cantiga, de uma melodia, portanto, se inscrevem no âmbito de cultura musical de origem, com suas características particulares que plasmam o caráter do brinquedo e a linguagem de movimento. Os brinquedos ritmados se servem do ritmo e das variações de altura da língua falada, do fraseado e de entonações do discurso literário, gerando uma expressão corporal vigorosa. São notáveis a predisposição e a desenvoltura com que as crianças navegam nos dois estilos, manifestando com vivacidade toda a multiplicidade e a riqueza de suas práticas expressivas (HORTELIO, L.)

É importante dizer também que, por meio dessas atividades musicais, corporais e sensoriais se regata uma identidade e uma valorização da cultura brasileira como aspecto primordial e essencial para o reconhecimento de nós mesmos em sociedade, além de representar uma ferramenta poderosa — a qual proporciona uma integração nacional, e entre diferentes culturas. O fato de as crianças se respeitarem, escutarem e saberem se relacionar umas com as outras, no ambiente educacional, é prioridade na maioria das instituições de ensino. O momento em que as crianças brincam por meio da música (elemento requisitado constantemente pelas crianças) é quando esses anseios podem ter lugar com harmonia e fluidez espontâneas.

A música é muito natural e desejada pelas crianças, desde a mais tenra infância; é enlevo, comunicação, brinquedo, festa! Como nos alegamos ao ver uma criança pequena batendo palminhas, querendo acompanhar uma cantiga, ou balbuciar uma canção, sorrindo... Essa constatação nos leva a refletir sobre a responsabilidade que temos de viabilizar uma necessidade vital e uma forma consagrada de expressão humana. Os antropólogos afirmam que as sociedades se dissolvem quando deixam de exercer suas práticas musicais. E um enigma: por que, em nome do que, num país onde

há tanta música, estamos deixando de oferecê-la aos nossos filhos, que almejam e têm direito a ela? Vivemos um tempo de muitas solicitações desencontradas, mas de imensas conquistas também. O mundo inteiro quer brincar, quer cantar! A música é uma lei do universo: ela está na harmonia das esferas, no movimento dos ventos, na maré, que enche e vaza, no marulhar das ondas, no canto dos pássaros, na cultura de todos os povos e nos brinquedos de nossas crianças... (HORTELIO, L.)

1. Relato de experiência

Durante o mês de agosto e setembro, a professora Cristiane Regina Dolo-vetis, do CEI Jamir Dagir, criou atividades relacionadas ao folclore brasileiro, comemorado no dia 22 de agosto. Dessa forma, ela me convidou a planejar uma atividade sobre esse tema com as crianças.

A brincadeira que desenvolvi com elas se chama *A dança da carranquinha*, do livro *Eu vi as três meninas*, de Lucilene Silva.

Dentro do conjunto de conhecimentos, tradições, lendas, crenças e superstições de um povo, é importante destacar as cantigas de roda e de ninar. As cantigas de roda no ambiente coletivo são verdadeiros repositórios de alegria e de sentimentos de amizade e de coletividade.

A dança da carranquinha

A dança da carranquinha

É uma dança deliciosa

Que põe o joelho em terra

E a moça fica formosa

Ô, Madalena, sacode a saia

Ô, Madalena, levanta os braços

Ô, Madalena, tem dó de mim

Ô, Madalena, me dá um abraço

A brincadeira é realizada em uma roda, onde todos vão rodando de mãos dadas, dançando e cantando. Uma criança fica no centro da roda, fazendo os movimentos cantados pela música. Dessa forma, quando se canta “põe o joelho em terra”, a criança põe o joelho no chão; “sacode a saia”, “levanta

os braços” também se realizam tais movimentos. A frase, “tem dó de mim” é representada com a mão no coração e quando se diz “me dá um abraço”, a criança escolhe um amigo da roda e troca de lugar com ele. E “Madalena” é o nome da criança que se encontra no meio da roda.

As crianças se envolveram bastante com a brincadeira; no início, não entenderam muito bem sua dinâmica, mas, conforme fomos dançando e brincando, elas foram pegando o jeito desse brincar e cantar. Todos aprenderam muito rapidamente a música e a coreografia.

Como são crianças pequenas, o ritmo da brincadeira foi um pouco mais lento, pois elas demoravam um pouco para processar e realizar cada movimento; mas estavam completamente compenetradas, envolvidas e encantadas com a atividade.

Foi uma experiência muito interessante, uma vez que as crianças trouxeram elementos novos para a brincadeira. Quando a canção diz para “pôr os joelhos na terra”, na teoria, a criança que estivesse no centro teria que colocar os joelhos no chão, mas elas inventaram uma maneira particular, com todo o grupo colocando o joelho na terra.

As brincadeiras tradicionais infantis que compõem a cultura popular brasileira variam, dependendo da região, porque as crianças e os ambientes, algumas vezes, trazem aspectos novos — que enriquecem e transformam a brincadeira.

A própria dança da carranquinha também tem uma letra um pouco diferente, que, conseqüentemente, acaba por alterar alguns movimentos durante a brincadeira.

A dança da carranquinha (outra versão)

*A dança da carranquinha
É uma dança estrangulada
Que põe o joelho em terra
E faz o povo ficar pasmado
Fulano, sacode a saia
Fulano, coça a cabeça
Fulano, abre seus braços
Fulano, me dá um abraço*

Porém, o objetivo da atividade é o mesmo em todos os casos: incentivar a movimentação ritmada das crianças por meio da cultura popular e da música

tradicional da infância. A prática, portanto, acontece em forma de brincadeira — uma vez que a música é um importante estímulo para a criança.

A atividade começou com uma roda de conversa para introduzir a canção. Assim, posteriormente, tornou-se possível a realização da brincadeira.

Com a partitura, cantou-se a música em grupo, para que todos pudessem apreendê-la. Em seguida, a turma se levantou para a brincadeira. A dinâmica durante a atividade sempre flui muito bem, pois as crianças nessa idade querem muito aprender a brincar. Na maior parte das vezes, saem da sala cantando a música nova e querendo ensiná-la aos outros amigos.

A partir dos ritmos das brincadeiras, a ideia é partir para o uso de diferentes tipos de tambores, além de alguns instrumentos de percussão que estiverem disponíveis — os quais sempre suscitam o interesse das crianças. Primeiramente, cada uma delas fica com um tipo de tambor. Alguns ritmos básicos são tocados. Os professores buscam, nessa atividade, conseguir a ação sincronizada de todos, ao mostrar que é preciso ter cuidado com o instrumento e treinar os ouvidos para encontrar uma harmonia musical. Com isso, os alunos mostram que já adquiriram domínio das brincadeiras e conseguem se expressar por meio dos tambores, também.

As crianças se movimentam o tempo todo — muitas vezes, espontaneamente. É esperado que não consigam ficar muito tempo sentadas, e, muito menos, sentadas sem se mexerem. Há, inclusive, momentos em que as crianças ficam tão entusiasmadas que os professores têm dificuldade ao se impor.

Mas não é porque elas estão agitadas que não estão prestando atenção na atividade: a disciplina não é o único a conduzir ao conhecimento e aprendizado. Porém, é necessário que no planejamento da rotina diária das crianças, tanto em casa quanto no ambiente escolar, haja momentos de movimentação. As atividades devem ser voltadas, na maior parte das vezes, para a didática corporal, com exercícios de relaxamento até a realização de práticas mais dinâmicas.

2. Manifestações e expressões da infância

Além de a música complementar a aprendizagem infantil por estimular o desenvolvimento da audição, a criatividade e a interpretação das letras e notas musicais, é muito importante que a criança esteja às voltas com sons e ritmos desde pequena. Dessa forma, sua capacidade de concentração aumen-

ta, dentre outras habilidades. As variações que existem de uma brincadeira para outra, muitas vezes, são trazidas, muitas vezes, pelas próprias crianças. Sem contar as ocasiões em inventam as suas brincadeiras, com suas próprias regras e maneira de brincar.

Hoje em dia há uma antecipação da vida adulta, na qual características inerentes à infância são abreviadas por influências e pressões impostas pela sociedade. Atualmente, todos temos que trabalhar, além de atuarmos em muitas outras funções. Com isso, as crianças não conseguem ter tempo suficiente para se manifestarem e se expressarem espontaneamente e com liberdade. Elas estão, a todo momento, sendo reprimidas e tendo tarefas com prazo a cumprirem. Nesse sentido, nos diz Kafka, em seu livro *Josefina, a cantora, ou, o povo dos ratos*: “Talvez essa seja a causa de nossa falta de musicalidade. Somos velhos demais para a música: sua agitação, seu voo não combina com nossa seriedade”.

A cultura tradicional da infância muitas vezes é deixada de lado, sendo substituída pelas exigências da sociedade, para a qual ler e escrever são o mais importante. Dessa forma, os momentos nos quais a criança pode se expressar corporalmente e se divertir — momentos esses tão importantes para a aprendizagem e aprimoramento de sua identidade individual e coletiva, terminam por serem frequentemente negligenciados pela escola.

“Mal uma criança aparece, já não é mais criança: é empurrada por novos focinhos, indistinguíveis na multidão apressada”, afirma o escritor tcheco Franz Kafka, na já citada obra *Josefina, a cantora, ou o rato dos povos*.

O brincar deve ser levado a sério, pois esse é um momento de conhecimento de si próprio e do outro, que estimula a imaginação e a criatividade — elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

“... A gente pode constatar que a música brasileira já existe na música tradicional da infância. Então, ela tem um papel muito importante no repertório dos brinquedos infantis.” (HORTELIO, L.)

A consciência de que as crianças precisam se movimentar livremente também é importante, ocorrendo, muitas vezes com estímulos de diferentes objetos e materiais.

Rudolf Laban é considerado um dos maiores pesquisadores e pensadores do movimento. Para ele, corpo e movimento, este último sendo considerado uma arte, se constituem em matérias-primas para a exploração da capacidade criativa, a partir da conscientização das características dos processos

individuais de criação. Todas as ações do homem (perceptivas, intelectuais, emocionais etc.) realizam-se no corpo/espaço. O conhecimento é um conteúdo que está no corpo e/ou em contato com o ambiente; por isso, interfere nos padrões de percepção, sentimento, pensamento, audição e ação, além de estabelecer contatos e interações.

E quanto mais a cultura popular estiver presente nesses momentos de expressões e manifestações, mais íntegra e conectada às essências serão as práticas escolares.

É muito importante que o educador forneça meios e materiais para que seja possível realizar brincadeiras de faz de conta também — como, por exemplo, por meio do progresso sociocultural da criança. Com isso, os recursos sobre a cultura apresentados pelo educador fazem com que a brincadeira cresça qualitativamente.

As brincadeiras da cultura tradicional da infância também trazem experiências com a linguagem verbal.

Além da função comunicativa, a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é função prioritária. As palavras e seus diferentes modos de dizer algo são fonte de curiosidade e da produção de significado pelas crianças. Não por acaso, é na Educação Infantil que normalmente as crianças entram em contato com o vasto repertório da tradição oral brasileira.

O povo brasileiro é herdeiro de um enorme acervo popular, composto por brincadeiras de rua, versinhos e músicas que embalam as brincadeiras (mando tiro, por exemplo), joguetes usados para decidir quem começa os jogos (lá em cima do piano; uni duni te, entre outros), ladainhas para pular corda, diversos tipos de brincadeiras cantadas, quadrilhas, parlendas, trava-línguas. Um dos desafios de um trabalho a partir da poesia popular e das brincadeiras cantadas é permitir que a criança brasileira tenha acesso a essa herança.” (*O trabalho do professor na Educação Infantil*)

Contudo, o movimento do corpo na Educação Infantil é essencial para o progresso da criança, no sentido de se tornar um indivíduo com um conhecimento profundo de si mesmo, ciente de suas vontades e qualidades e disposto a enfrentar desafios, além de estar conectado com suas origens e possuir capacidades de verbalização, criatividade e de relacionamento aprimoradas.

Referências bibliográficas

SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas:** música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. Carapicuíba: Centro de Estudos e Irradiação da Cultura Infantil da OCA, 2014.

OLIVEIRA, Z.R. et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2014.

MOMMENSOHN M.; PETRALLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

KAFKA, F. “Josefina, a cantora, ou, o povo dos ratos”. In: **Um artista da Fome seguido de na colônia penal e outras histórias.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

Comentários ou inspirações a partir das DCNEI e da BNCC: manifestações artístico-culturais brasileiras

Maria Paula Vignola Zurawski

O princípio posto na BNCC-EI de que os currículos da Educação Infantil devem se organizar em torno de dois grandes eixos, o das interações e o das brincadeiras, está presente nesses dois relatos que se relacionam às manifestações artístico-culturais brasileiras. Em ambos há a forte presença da brincadeira como importante expressão das crianças do nosso país, bem como das interações na forma como pensam, se organizam, respondem e criam juntas diante dos desafios colocados a elas pelas professoras.

A reflexão de Laura Lisboa (*A dança da carranquinha*) começa quando ela identifica a importância das experiências nas quais a brincadeira e o movimento estão juntos, “plasmados”, constituindo-se, portanto, em situações privilegiadas para a aprendizagem das crianças. De fato, em termos do que refere a Base nacional Comum Curricular, na Educação Infantil, as brincadeiras envolvem aprendizagens contempladas em todos os campos de experiências:

- o eu, o outro e o nós — na medida que proporcionam saber de si, conhecer-se, contemplar o outro, imitar, aprender com ele;
- corpo, gestos e movimentos — pois, para brincar, é preciso que o corpo esteja implicado e que se aprimorem habilidades motoras;
- escuta, fala, pensamento e imaginação — já que, além da própria linguagem musical, a brincadeira de roda envolve a palavra cantada, as rimas, o pensamento e a imaginação;

- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações — posto que estar em grupo no espaço, movimentando-se simultânea e harmoniosamente requer compreensão desse espaço, percepção de distâncias, sincronia; e
- traços, sons, cores e formas — pois a coreografia é o desenho no espaço, relacionando e traduzindo a música em movimento, numa situação coletiva na qual as crianças fantasiam, se reconhecem e atuam juntas.

No caso das brincadeiras tradicionais, o grande desafio é familiarizar as crianças com algo que, como a própria autora observa, não está mais tão presente na cultura da infância contemporânea. Assim, proporcionar a elas as experiências apontadas nas DCN-EI não é apenas propor que brinquem ocasionalmente, mas compreender a necessidade de recriar essas culturas dentro das escolas, de forma que façam sentido para as crianças e para que não se tornem atividades vistas como excêntricas ou pontuais. Afinal, não podemos perder de vista que brincar é algo que as próprias crianças devem desejar e poder fazer sozinhas.

No relato de Paula Evelin Brito, Rafaella Ragghiante Lizot e Thainná Isys Santana Rodrigues (*Abayomi: expressão da cultura africana*) é a possibilidade de uma atividade manual — a confecção de um objeto ou brinquedo, no caso a boneca *abayomi* — que é apresentada às crianças. Curiosamente, o convite para que cada uma delas confeccione sua própria boneca causa certo desconforto, e o desafio não é fácil. Primeiramente, porque fazer seus próprios brinquedos não apenas é algo pouco usual na cultura infantil urbana (e mais raro ainda na cultura escolar, em que reinam os brinquedos industrializados, já vendidos prontos), mas, igualmente, porque não é comum que as crianças tomem decisões, escolham materiais, resolvam como e do que querem brincar. Assim, ao serem convidadas a confeccionar sua boneca, inicialmente, o sentido imaginado pelas professoras para a proposta não coincide com o das crianças. Isso nos faz pensar, mais uma vez, que colocar em prática um currículo fundamentado pela BNCC-EI exigirá uma mudança de postura, um novo olhar para a infância — um olhar mais tranquilo, talvez — que traga às professoras e professores a possibilidade de contemplar experiências que não têm sido tão frequentes na Educação Infantil brasileira e que exigem certo tempo para sua compreensão e consolidação.

Novamente: confeccionar brinquedos, brincar de roda ou folguedos não pode continuar a ser experiências pontuais ou incomuns. Não somos nós,

adultos, que devemos decidir quando e do que as crianças poderão brincar, ou mesmo o momento em que poderão confeccionar suas bonecas, carrinhos ou brinquedos, mas possibilitar que elas se apropriem desses repertórios culturais e tenham condições de colocá-los em prática: seja cantando, dançando, brincando, construindo, costurando, martelando ou colando — quando assim quiserem.

Por outro lado, a forma como as experiências são planejadas pelos/as professores/as pode fazer diferença no momento em que as crianças as vivem, bem como no significado que terão para elas. Parece haver uma tendência a achar que é natural a criança brincar, cantar ou participar de atividades musicais e que, nesse sentido, a música seria uma linguagem e capacidade inata à criança, uma linguagem que já “estaria nela”. Nosso papel mais importante seria preservá-la e não deixar que fosse esquecida. Mas é importante pensar: será que a música é mesmo algo natural? Ou é, também, ensinada pela cultura? Assim, esse aspecto “natural” é contradito pelo reconhecimento de que é preciso que alguém mostre, que alguém ensine, que alguém cante com, brinque *com* para que as crianças se apropriem desse brincar e desse cantar e que possam, por sua vez, recriá-los e disseminá-los, quanto mais oportunidades tiverem de fazê-lo.

Outra questão é que, como vimos nos dois relatos, as brincadeiras cantadas e a confecção de brinquedos têm lugar na escola. É preciso tomar cuidado para não afirmar que a instituição de ensino e a brincadeira são incompatíveis ou que é a escola que impede a possibilidade de as crianças brincarem. A concepção de infância e Educação Infantil apresentadas nas DCN-EI e na BNCC-EI mostra que é importante e possível qualificar a escola como espaço para aprender e viver as brincadeiras, bem como lugar de oferecer oportunidades para que os alunos resolvam problemas práticos, como confeccionar brinquedos, por exemplo.

Na proposta da construção das bonecas *abayomi*, as quatro professoras rompem com a cultura escolar, que coloca nossas crianças, mesmo na Educação Infantil, num determinado “lugar de alunos”, geralmente traduzido, na prática, o fato de que “todo mundo faz a mesma coisa, do mesmo jeito, ao mesmo tempo”. No que diz respeito ao princípio das interações, vê-se que a possibilidade de trabalhar em pequenos grupos tranquiliza as crianças e permite que elas se integrem melhor na atividade proposta. Além de contemplar o que recomenda a DCN-EI, em seu artigo 9º, especialmente quanto às experiências que *propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das*

manifestações e tradições culturais brasileiras (art. 9º, XI), o redirecionamento do planejamento da atividade é importante e contempla, sobretudo, as experiências que *ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas* (art. 9º, V). Atuar em pequenos agrupamentos possibilita que as crianças tenham melhores condições de explorar os materiais e experimentá-los, bem como de conversar sobre as formas de resolver os desafios que a atividade manual lhes traz.

Finalmente, evidencio uma observação quanto à forma como o trabalho com a linguagem verbal também está presente nas experiências infantis de cantar e brincar relatadas nesses dois registros. O fato de a leitura e a escrita, muitas vezes, perpassarem os contextos de Educação Infantil, como a reprodução de práticas do Ensino Fundamental, somado a alguns outros problemas relevantes nas escolas brasileiras (como falta ou pouca utilização de espaços externos, assistencialismo e poucas áreas verdes na escola) provoca uma tendência a opô-las a linguagens e práticas consideradas naturais ou mais pertinentes a determinada faixa etária, como a música e a brincadeira. Mas, também, a linguagem verbal está presente nas letras das canções, nas rimas que se apresentam com uma regularidade que não passa despercebida às crianças, nos versos, nas parlendas e nas trovinhas. É preciso enxergar — e não de forma ingênua — que há aí, também, um trabalho de aproximação e aprendizagem da linguagem verbal, igualmente lúdico e significativo. Apropriar-se da própria língua e aprendê-la é, conforme apontam as DCNEI e as BNCC-EI, direito das crianças — sujeitos ativos, curiosos e participativos, para quem não há linguagem considerada mais apropriada ou mais importante do que outra. Por isso, é importante oferecer às crianças, na escola, a oportunidade de vivê-las paritariamente.

CAPÍTULO 6:

PRODUZINDO MARCAS

Pinturas, desenhos e ilustrações: a representação das crianças com 2 a 6 anos em sequências de atividades dirigidas

Catiusca Borges

Historicamente, a Educação Infantil é considerada a etapa da Educação Básica que mais sofreu mudanças no aspecto de organização dos agentes escolares e de concepções de ensino. A psicologia é uma das áreas que contribuiu para essa mudança. Piaget, Vygotsky e Wallon foram estudiosos que dedicaram boa parte de suas vidas para fundamentar teorias que hoje refletem nos sistemas de ensino.

Outras áreas do conhecimento, de vertentes mais sociológicas, têm apontado para essa etapa da Educação Básica necessária atenção à diversidade de infâncias e de produção cultural no âmbito de creches e pré-escolas. Com o objetivo de integrar saberes de origens diversas, a pedagogia, hoje, constrói conhecimentos que visam a uma perspectiva que situa a criança no centro da construção curricular, atentando para a atividade de bebês e crianças na constituição do conhecimento.

As crianças estão chegando cada vez mais cedo na escola, e são amparadas por leis que garantem esse acesso. Com isso, as creches e pré-escolas precisam atender às demandas das comunidades. Ocorre que garantir o acesso dessas crianças às escolas significa muito mais do que prestar um serviço baseado em seus cuidados físicos; os aspectos emocional e mental também são necessários para o desenvolvimento delas. Sendo assim, o papel da escola e, principalmente, o do professor é garantir que as múltiplas possibilidades que a criança tem para aprender sejam construídas no dia a dia, por meio da organização dos espaços físicos e da rotina de atividades estabelecidas pelo professor, afinal:

“(...) educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.”
(Parecer CNE/CEB nº20/09)

Dessa forma, é importante destacarmos o quanto a formação docente influencia na capacidade de proporcionar às crianças experiências e aprendizagens significativas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Do ponto de vista da apreciação dos saberes, aprofundamento de conhecimentos e da formação continuada, a aquisição das aprendizagens na formação docente é um processo que tem início na graduação e segue até mesmo após a aposentadoria.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual busca promover a interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica por meio da elaboração de atividades didático-pedagógicas, envolvendo o docente em formação e o docente em prática, permite, nessa parceria, a construção de ambientes de ensino-aprendizagem. Além disso, tem o propósito de avançar na elaboração do conhecimento pedagógico. O Programa, que propõe elevar a qualidade da formação inicial de professores do curso de licenciatura, por meio dessa integração acaba por possibilitar ao professor da escola a reflexão e, também, novas formas de pensar acerca das aprendizagens das crianças. Outro objetivo que o Pibid cumpre é a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, que acaba elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Antes de realizar as atividades didático-pedagógicas, participei da rotina do grupo de crianças das instituições parceiras, conhecendo a programação definida pelas professoras de cada escola. Acompanhei diversas atividades que contemplam os eixos de organização do trabalho com as diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, tais como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, com base no Projeto Anual (Conteúdo do Projeto Político Pedagógico) apresentados nos documentos das instituições.

A área de conhecimento escolhida foi a de artes visuais. Ao longo do segundo semestre de 2014, realizei, junto com a professora Valdeci Araújo, do CEI Ja-

mir Dagir, uma sequência de três atividades, nas quais os gestos realizados a partir da pintura executada com diferentes materiais eram os principais elementos a serem observados. Já em 2015, na EMEI Noêmia Ippólito, o projeto realizado com a turma da professora Tatiane Póvoa consistia em observar a capacidade das crianças de criarem ilustrações que representassem uma narrativa.

Após apresentar as atividades, relato o quanto a vivência prática nas duas instituições ampliou significativamente a qualidade de minha formação.

1. Atividade de pintura e desenho no CEI Jamir Dagir

As atividades de pintura e de desenhos foram elaboradas após participarmos de uma oficina no Instituto Vera Cruz, ministrada pela Professora Silvana Augusto, sobre o olhar dos professores para os desenhos de crianças. Foram realizadas sequências de atividades em diferentes dias com crianças entre 2 e 3 anos. Realizamos o planejamento de cinco atividades que constam no material fornecido na oficina, chamado Rotas de Aprendizagem. A partir dos recursos disponíveis no CEI, elaboramos algumas sugestões de atividades que estão indicadas nesse material.

Atividade 1. Pintura com guache verde, amarelo e azul em folha de sulfite A4, com pincel chato.

Iniciamos a sequência com uma atividade de pintura para observarmos o uso desse recurso. As crianças foram divididas em grupos e, em cada mesa, foi entregue uma bandeja com três cores de tintas e um pincel chato tamanho 12, além de uma folha de papel sulfite branca. Foi dito a elas para pintarem a folha utilizando as tintas. A professora perguntou se as crianças sabiam quais eram aquelas cores, e muitos souberam responder. Uma delas chegou a passar o pincel na boca, ao que a professora entrevistou, pedindo à criança para pintar a folha. Em uma das mesas, duas crianças foram espalhando tinta por toda a folha. Outras foram mais devagar, começando pela pontinha do papel. Em seguida, rumaram para o centro e, depois, para os cantos. Enquanto isso, a professora passava pelas mesas dizendo para eles não colocarem a tinta na boca e tomarem cuidado, de modo a não pintar as mesas. Todas misturavam as tintas, passando as cores em cima do que já estava pintado. Depois, repetiam continuamente esse gesto. Em diversos

momentos, uma criança pintava a folha da outra. Quando algumas delas tinham pintado quase toda a superfície, a professora perguntou quem havia terminado. Elas, então, aceleravam a pintura, cobrindo quase todo o papel. Conforme afirmavam que tinham finalizado a atividade, se levantavam e entregavam seu papel para a professora.

Atividade 2. Desenhar com canetinhas de ponta média em uma folha de papel sulfite branca, tamanho A4.

As crianças foram divididas em grupos novamente e, sobre as mesas, a professora colocou cinco cores diferentes de canetinhas. Orientou as crianças dizendo que poderiam desenhar ou pintar a folha como quisessem, mas pediu que utilizassem uma caneta de cada vez. Em seguida, orientou que trocassem os materiais com os colegas. Cada criança pegou uma canetinha e começou a pintar. Sobre a mesa, ficava uma bandeja de isopor com outra canetinhas, mas a professora pedia para que utilizassem somente uma de cada vez, e quando fossem trocar, que colocassem a outra dentro da bandeja. Enquanto isso, a professora circulava pela sala para não deixar que ninguém colocasse a canetinha a boca.

Acompanhei de perto uma das mesas e percebi que as crianças estavam interessadas em trocar as canetinhas e destacar as cores no papel. Uma das meninas chegou a riscar o corpo e a mesa, além de pintar colega. Outra, rabiscou a folha da criança ao seu lado. A maioria fez desenhos circulares e muitos pontos. Poucos deixaram espaços brancos na folha.



Figura 1. Desenhos produzidos pelas crianças na Atividade 2.

Atividade 3. Desenhar com materiais disponíveis de acordo com a escolha das crianças.

Para realizar essa atividade, tínhamos o mesmo suporte gráfico, ou seja, a folha de sulfite, mas colocamos à disposição giz de cera, lápis de cor e canetinhas coloridas. Pedimos para as crianças escolherem, e quase todas optaram por usar as canetinhas.

Dividimos os grupos conforme suas escolhas e, em seguida, observamos como eles estavam fazendo uso dos recursos. Nessa atividade, as crianças foram lembradas, no início, para não colocarem a canetinha na boca — o que ninguém fez. Por outro lado, rabiscaram bastante a mesa. Uma das meninas iniciava seu traço na folha e sempre o prolongava na mesa. Uma segunda menina testou o funcionamento da canetinha em seu braço, enquanto as outras duas crianças se mantiveram concentradas até o final da atividade, fazendo seus desenhos. Novamente, vimos muitos pontos e riscos circulares em todos os desenhos.



Figura 2. Desenhos produzidos pelas crianças na atividade 3.

Atividade 4. Desenhar com canetinhas de ponta média em uma folha retangular de papel sulfite cor-de-rosa, com uma intervenção de um retângulo no meio

Muitas crianças, antes de receberem as canetinhas, ficaram observando a figura que havia sido colada no meio. Algumas evitaram fazer riscos nessa intervenção. Outras, não se importaram muito e fizeram seus traços na folha toda.

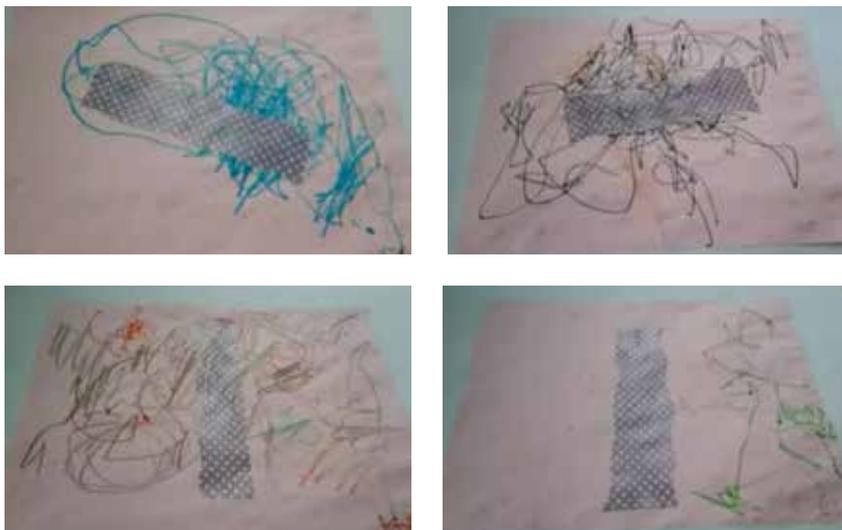


Figura 3. Desenhos produzidos pelas crianças na Atividade 4.

Atividade 5. Desenhar com canetinhas de ponta média em uma folha de sulfite tamanho A3, com intervenções de figuras diversas.

Nessa atividade, oferecemos como suporte gráfico uma folha de sulfite tamanho A3 para, além de mudar a dimensão a que eles estavam acostumados, possibilitar um gesto mais amplo no momento do desenho. Além disso, foram colocadas mais figuras de intervenções. A ideia era observar, assim como foi feito na atividade anterior, qual seria a reação das crianças — já que, da outra vez, a figura posta ao meio da folha não fez tanta diferença. Observando o mesmo grupo de crianças, é possível verificar que, novamente, tampouco importou a inserção de figuras na folha: todos fizeram riscos em cima das figuras, alguns com mais ênfase, outros com menos.

É importante destacar que dois grupos iniciaram o desenho contornando as figuras e, depois, fizeram mais riscos no restante de suas folhas.



Figura 4. Desenhos produzidos pelas crianças na atividade 5.

1.1. Reflexões sobre a atividade de pintura e desenhos

Foi muito interessante, desde a primeira atividade, perceber o quanto as crianças dessa idade já possuem condições de representarem expressivamente suas artes. É importante o papel realizado pelas escolas nesse sentido, já que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de um jogo dinâmico de aprendizagens ao longo do tempo, passando por diferentes etapas. Diante desse período, cabe ressaltar que o processo de aprendizagem sofrerá constantemente interferências dos aspectos físicos, da cultura e da linguagem, além da influência de pessoas envolvidas nas vidas das crianças. “Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento” (GALVÃO, 2010, p. 39).

A aprendizagem ocorre, também, nas interações das crianças. Elas se apropriam de informações diversas, as quais vão sendo organizadas internamente por meio de duas vias: a do plano social e a do plano individual. Na primeira, o fator social não se limita ao meio em si, pois depende das condições fornecidas — já que as aprendizagens não são somente adquiridas diretamente a partir do meio, como também são mediadas pelas pessoas que estão nele inseridas. Quanto ao plano individual, o sujeito organiza e internaliza os conhecimentos pela via do processo mental. Assim, a troca e a interação entre as crianças beneficiam a todos os envolvidos no processo de construção de aprendizagem.

Foi possível perceber que, em todas as atividades, as interações foram marcadas fortemente nas ações das crianças. Isso ocorreu no momento que

elas pintaram os desenhos umas das outras, enquanto diziam entre si — e para a professora, o que estavam desenhando “a mamãe, o papai”. O mesmo se deu quando desenharam nos braços dos colegas. Enfim, a todo tempo as interações contribuíram para que nós olhássemos, a cada dia, as novas maneiras criadas pelas crianças para explorar os recursos oferecidos em uma atividade planejada.

Em uma produção gráfica realizada no ambiente educativo, por meio do desenho, as interações ocorridas durante a atividade marcam uma constituição social. Trata-se, também, de uma via de expressão explorada pelo desenho. As crianças encontram-se no estágio que Wallon descreve como sensorio-motor e projetivo; logo, o interesse delas está voltado principalmente à exploração do mundo físico. Desse modo, desenhar pode ser considerado um mecanismo com diversas roupagens (canetinhas, cestinha sobre a mesa, a própria mesa etc.) para as crianças explorarem o espaço em que estão produzindo.

O desenho é uma atividade que a criança executa antes mesmo de entrar na escola, porém, a qualidade do grafismo pode se alterar quando ela se encontra no ambiente escolar, especialmente, se boas condições são oferecidas para essa produção. Pode ser que a criança até sofra influências em casa ou em outros ambientes em que produz seu grafismo, mas, na escola, essa atividade se formaliza e incorpora outros repertórios. Isso acontece devido a recursos fornecidos às crianças, além da devida orientação recebida, o que proporciona seu desenvolvimento com a ampliação e modificação de suas produções gráficas.

As crianças exploram constantemente os objetos a elas fornecidos. A canetinha, por exemplo, despertou em quase todos os alunos o desejo de explorar, de diversas formas, o seu funcionamento.

“As possibilidades práticas, nesse estágio (...), ampliadas pela novidade da marcha e da linguagem, favorecem, portanto, a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, alargam sua referência sobre si mesma. Essas conquistas lhe dão maior independência, permitindo-lhe a investigação e exploração do espaço e dos objetos que nele se encontram” (GALVÃO, 2010, p 32)

Essa exploração se dá de diversas formas: quando a criança abre e fecha a canetinha, mistura as suas cores, encosta uma ponta na outra. Além disso, ela troca, a todo momento, as canetinhas, riscando o papel para ver a cor da tinta.

A criança também coloca a caneta na cesta, ou a joga no chão, atenta ao som que vai fazer. Depois, bate na mesa e na folha quando risca o papel, a mesa ou o próprio corpo. Esta parece ser a uma forte fonte de interação para muitas crianças. Elas escolhem o campo sobre o qual querem aplicar suas condutas, não importando, naquele momento, o objetivo proposto na atividade.

A linguagem oral das crianças está em processo de desenvolvimento durante esse período. Portanto, nesse momento, a linguagem é um sistema de comunicação que se expressa por meio dos gestos e imitações; e é dessa forma que a criança constrói seu pensamento.

Suas ações ainda têm origem na ação do outro. Isso torna-se explícito quando uma das crianças, durante a última atividade, mostra o desenho aos demais e diz que a pintura é o seu pai. Em seguida, os demais repetem a mesma fala. Inicialmente, a criança só nomeia seu desenho após terminá-lo, sendo a nomeação muitas vezes fugaz, podendo ser frequentemente alterada. A mesma marca gráfica pode ser chamada de urso, um dia, e de flor, noutro (SILVA, 1998, p. 2).

Com o desenvolvimento da inteligência prática infantil, que consiste na capacidade aprimorada de reconhecer o espaço sensório-motor e dos objetos, a criança torna-se capaz de explorar ainda mais o mundo físico, além de perceber e fazer combinações. O desenho, portanto, é constituído a partir dos recursos que ela possui, o qual executa na medida que se dá o processo natural do grafismo.

Cabe destacar a relevância da prática pedagógica em instituições de Educação Infantil, uma vez que é comum vermos nas escolas, principalmente nas que recebem crianças da mesma idade, um trabalho pedagógico voltado apenas aos seus cuidados gerais, higiene e alimentação. Porém, no caso da instituição em questão, busca-se favorecer o desenvolvimento integral da criança, além de prepará-la para os estágios futuros, respeitando a sua individualidade, seus limites e diferenças.

Ao proporcionar um ambiente acolhedor e bem-estruturado em termos físicos (de materiais e de pessoal), a instituição de Educação Infantil cumpre com uma de suas muitas funções, que é promover o desenvolvimento intelectual da criança. Além disso, contribui para um fator essencial na sua vida social: criança que é o desenvolvimento da linguagem, transmitida pela cultura.

Ao experimentar pintar e desenhar a criança expressa linguagem e constrói novos signos para sua vida. Com o tempo, modifica e aprende esses signos, de modo a promover o desenvolvimento de sua inteligência.

2. Projeto de ilustração na EMEI Noêmia Ippólito

A turma em que realizei a intervenção é denominada Sexto Estágio Infantil, com crianças entre 5 e 6 anos de idade. A professora recebeu esses alunos no final de fevereiro, quando a docente anterior saiu da instituição para exercer outras atividades profissionais. A sequência didática foi proposta em quatro encontros, com duração de 50 minutos para cada aula. O projeto contemplou a leitura de três versões de *Chapeuzinho Vermelho*, e a relação de cada uma com suas ilustrações, em formato de história em quadrinhos.

No primeiro dia, a professora apresentou às crianças uma das versões do conto dos irmãos Grimm, que, embora apresentasse um texto curto, tinha ilustrações belíssimas. Para essa atividade, organizamos a sala em formato de roda e todos os alunos se sentaram no tapete, ouvindo a leitura atentamente. Em seguida, ela leu para as crianças a versão escrita por Chico Buarque de Hollanda, intitulada *Chapeuzinho Amarelo*. Ao final da leitura, foram levantadas algumas questões, como o que elas acharam das histórias, se a conheciam daquele jeito e se perceberam as diferenças entre as histórias. Nenhuma criança conhecia essa versão, mas apreciaram muito a história, principalmente o que acontece com o lobo, na sua parte final. Elas também notaram a diferença da cor da roupa da Chapeuzinho. Além disso, uma criança comentou que esperava que, no final, a capa dela ficasse vermelha.

No segundo encontro, realizado no ateliê de artes, as crianças ouviram a terceira e última leitura de *Chapeuzinho Vermelho*, dessa vez na versão de Charles Perrault.

Em seguida, as crianças foram convidadas a fazerem uma pintura na placa de papel Paraná (material utilizado na ilustração) na cor branca, para contribuir com a sua visualização no momento em que fossem desenhar — já que esse papel tem um tom acinzentado. A sua espessura e formato, que já estavam disponíveis no material da escola — cortados em forma retangular — possibilitaram às crianças experimentarem um jeito diferente daquele a que estão acostumadas a desenhar no dia a dia. Normalmente, elas utilizam a folha sulfite tamanho A4.

Em seguida, experimentaram, juntas, quais tintas serviriam melhor para pintar a placa. Foram entregues às crianças tinta guache, plástica e acrílica, além de cola colorida. Elas chegaram à conclusão de que a tinta que mais ade-

riu ao papel, e que ajudaria no momento da ilustração, seria a plástica. Assim, as crianças prepararam o “fundo de cenário” do seu reconto.

Na semana seguinte, no terceiro encontro em sala, a turma foi organizada em grupos, e todos lembraram as histórias lidas. As placas pintadas foram entregues já com identificação; em seguida, foi proposto que os alunos dividissem a placa em quatro partes, de maneira a ajudar na elaboração da representação sequencial das histórias. A professora demonstrou, na lousa, que a placa deveria ser dividida em quatro, para que, no momento do desenho, contemplassem o andamento da história, com início, meio e fim — como acontece nas histórias em quadrinhos (gibis), só que em uma versão mais curta, com menos quadros. Todos fizeram o desenho com lápis tipo HB. Enquanto a professora passava de mesa em mesa, eu fazia os registros por meio de fotografias em meu diário.

No último dia, foi proposta a pintura dos desenhos com tinta plástica. Os alunos utilizaram pincel nº 0 e nº 2, e tintas de cores azul, amarela, vermelha e verde. Nesse dia, as crianças que haviam faltado à aula anterior fizeram o desenho e, em seguida, o pintaram. Juntas, levaram as ilustrações para fora da sala de aula para que secasse e, depois, a expuseram no mural externo.

Embora a professora aprecie muito as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento, exploradas nos parques que a instituição possui, essa atividade, segundo ela, foi importante para que as crianças utilizassem o ateliê de artes com mais frequência, e com recursos dirigidos. Além disso, o fato de apresentarem a mesma história com diversas versões acabou por tornar-se uma novidade para a turma.

Cabe ressaltar que a instituição possui uma boa estrutura física e material, e que meu acesso foi permitido desde a seleção dos materiais adequados até a organização da sala para propor atividades em grupo.



Figura 5. Parte dos trabalhos e a maneira como ficaram expostos na sala de aula.

2.1. Reflexões sobre o projeto de ilustração

A primeira etapa da sequência de atividades, na qual apresentamos as diferentes versões do conto da Chapeuzinho Vermelho, além de permitir as comparações e o estabelecimento de relações entre os textos e os personagens, possibilitou que os alunos experimentassem novas emoções por meio dos enredos até então desconhecidos. Ao mostrarmos para as crianças a relação entre ficção e realidade por meio da literatura, estamos contribuindo não só para a sua formação emocional, moral e ética, mas também para a construção de sua personalidade. Isso acontece, pois, o conto é um dos gêneros mais capazes de aguçar a imaginação, despertando as crianças para um mundo desconhecido e extraordinário. Afinal, nos contos, cada um dos personagens possui capacidades que só podem existir na ficção.

“Apesar de a criança estar imersa em um mundo de fantasia, surgem rudimentos da prova ou exames de realidade, processo pelo qual o sujeito distingue os estímulos procedentes do mundo exterior daqueles do mundo interior. (...) Assim, acredita-se que é na primeira infância o momento de começar a estimular a criança para que, futuramente, com as experiências adquiridas, elas possam resolver seus problemas, levando em consideração a sua formação pessoal e social por meio desse tipo de influência” (GRIFA; MORENO, p. 145, 2001)

Quando propusemos às crianças a divisão da placa de papel em quatro partes, dissemos que aquela divisão seria feita para que elas pudessem recontar parte do enredo das histórias ou uma única história da Chapeuzinho Vermelho em formato de quadrinhos. Com isso, instaurou-se uma grande euforia na sala, tanto pela experimentação dos materiais, com os quais poucas vezes tiveram contato, quanto pela possibilidade de reconstituir o enredo por meio do desenho.

Não estava em jogo a habilidade para elaborar o desenho da história com indicadores de níveis de compreensão do enredo. O intuito era o de ilustrar, de forma ordenada, a composição de uma história apresentada às crianças (ainda que fosse a sua versão clássica). Para isso, eles o grupo elaboraria o enredo a partir de sua situação inicial, conflito e desfecho, sendo que o conflito seria formado por duas partes — atividades que todos realizaram muito bem.

Outro aspecto que promove boas condições para produções com o grafismo é o fato de que, nessa idade, a organização das ações das crianças ser estabelecida, também, por meio da linguagem. Esse é um recurso que medeia a relação

do sujeito consigo próprio e com os demais, pois a linguagem, com suas funções, orienta e ordena o comportamento do ser humano. Conforme as crianças falavam sobre o enredo das histórias, o desenho passava a ser organizado. Ou seja: quando uma das crianças, ao contar o que estava representando no papel dizia:

— A mamãe da Chapeuzinho entregou a cesta para ela levar até a vovó.

E, em seguida, dirigia sua ação gráfica para reproduzir sua fala, passava a ser orientada pela palavra e, da mesma forma, o desenho pôde organizar a fala.

Outro aspecto interessante foi perceber que, com o lápis, os desenhos das crianças pareciam mais compreensíveis do que quando coloridos com tinta. Mesmo que a escolha dos pincéis favorecesse uma pintura com um traço mais delicado, colorir com tinta e pincel são recursos que oferecem um desafio de maior controle dos gestos, como na dosagem de tinta, por exemplo.

Embora a escolha do material “tinta” possa não ter alcançado o resultado esperado por nós com relação à coloração dos desenhos, foi interessante observar a maneira como as crianças manifestaram o seu pensamento por meio dos desenhos, mesmo que, aos nossos olhos, alguns trechos parecessem sem sentido. Ao pedirmos que contassem suas histórias apontando para cada quadro, os traços ganhavam formas, e a história passava a ser representada pelo olhar de cada um.

O fato de organizarmos a sala em grupos facilitou muito o processo. Além disso, nos ajudou a construir as imagens dos alunos, pois eles discutiam os fatos, analisavam uns aos outros, apresentavam seus desenhos aos demais, criavam novas hipóteses, já que,

“é esperado, nessa fase, que as crianças conquistem graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. É nesse momento que ganha papel de destaque e experiência com projetos coletivos” (OLIVEIRA, et al. p. 159, 2014)

No final da atividade, quando, juntas, expuseram os desenhos do lado de fora da sala, as crianças fizeram comentários nos desenhos dos colegas, destacando aspectos que aproximavam suas histórias como:

— Na sua tem casa, e na minha, também.

Assim como diferenciações:

— Na minha tem o caçador e na sua, não.

O que comprovou que, nesse exercício, elas também enriquecem a sua capacidade de percepção e de formação de olhares.

3. Considerações finais

Durante o período em que estive nas duas instituições, pude notar diversas situações que, com certeza, acrescentaram muito à minha formação. Observar o cotidiano de uma escola pública com referência e qualidade nos seus espaços, como ocorre em ambas as instituições, fornece subsídios para compreender as possibilidades que a criança tem de desenvolver-se na Educação Infantil.

Cabe ressaltar que os profissionais são muito parceiros, e a gestão da instituição permite certa liberdade nos seus espaços. Assim, consegui aprimorar meu olhar acerca das situações sem sofrer apreensão.

Diante dos dois projetos, é válido declarar, também, que a proximidade criada entre os educadores e as crianças possibilitou que eu compreendesse o que estavam fazendo, quais as hipóteses que levantam no dia a dia para promover o aprendizado, os gestos que estavam em jogo, para que depois pudesse analisar as situações didáticas com mais propriedade.

Planejar com as professoras também foi um exercício muito interessante de fazer e refletir durante todo processo. Esse movimento possibilita a construção de uma prática que busca considerar a criança como figura principal nos processos de aprendizagens.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago**. 2006. 392p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269645>>

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRIFA, M.C.; MORENO, J.E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento: vida pré-natal, etapas da infância**. São Paulo: Paulinas, 2001.

NALINI, Denise. **O que fazer após ler uma história para as crianças**. Disponível em: <goo.gl/aGwzoy. Acesso: em 01 mar. de 2018>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org.) et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da Silva. **Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil**. Departamento de Psicologia Social e Educacional Universidade Federal de Uberlândia. São Paulo, vol. 9, nº 2, 1998.

Como promover um projeto de pintura com diferentes recursos para crianças de 2 a 4 anos, a partir do uso de cores primárias

Érica de Oliveira Pontes

Nas últimas décadas, na Educação Infantil — etapa que compreende a educação das crianças de zero a 5 anos e 11 meses, vemos que há um movimento de ressignificar o papel das instituições no sentido de cuidar e educar as crianças nessa fase. Sendo assim, o cotidiano das crianças dentro das unidades educacionais tem sido reconhecido como promotor de experiências e vivências práticas capazes de articular seus saberes de sua cultura.

Esse aspecto é reconhecido no Projeto Político Pedagógico do CEI em que desenvolvemos esse trabalho:

“De acordo com a LDB, a criança é tida como cidadã com direitos desde o momento que nasce, e em pleno desenvolvimento em seus aspectos biológico, psicomotor, cognitivo, social, expressivo e afetivo-emocional. É, portanto, papel da Educação Infantil promover uma educação para a cidadania, voltada para valores democráticos e, aproveitando todos os espaços de liberdade existentes, criar situações que coloquem a criança em contato com o saber acumulado pelo trabalho e reflexão humana”. (Excerto do PPP – Projeto Político Pedagógico — CEI Jamir Dagir, 2015)

Nessa mesma direção, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, orientam as instituições educacionais com relação às suas práticas. Nesse documento mandatário, alguns princípios, bem como as funções sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, são

apresentados como base de apoio das propostas pedagógicas e curriculares das instituições. Na Resolução CNE/CEB nº 05/09, dessas DCNEI, o artigo 6º destaca os seguintes princípios a serem respeitados nas propostas pedagógicas:

I — Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II — Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício de criticidade e do respeito à ordem democrática.

III — Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Encontramos a relação desses princípios com o Projeto Político Pedagógico da instituição. Segundo esse documento, a atuação do CEI Jamir Dagir ocorre de forma a promover o desenvolvimento da criança por meio de uma perspectiva sócio-histórica. Isso se dá a partir das intensas relações que estabelece com os adultos responsáveis por ela desde os primeiros instantes de vida, além de suas relações com outras crianças.

“Temos como princípio que a criança é também um ser da cultura e, como tal, interage com os valores éticos e estéticos presentes na cultura de sua família e sociedade em que vive. Daí a necessidade do CEI conhecer e compreender esses valores e conhecimento trazidos pelas crianças, vendo-as como fruto da cultura, da e da história de suas famílias e do mundo em que vivem e também como seres capazes de produzir cultura e conhecimento, a partir dos significados que constroem nas suas inter-relações com as pessoas.” (Excerto do PPP - Projeto Político Pedagógico — CEI Jamir Dagir — Fins e objetivos da educação Infantil)

Uma das referências da escola é a concepção de Henri Wallon segundo a qual o ser humano é “geneticamente social” e se desenvolve das múltiplas relações que estabelece com o seu meio. Como visto no PPP, a instituição tem a necessidade de conhecer e compreender esses valores, além de todo o conhecimento trazido pelas crianças — considerando-as frutos da cultura e da história de seus familiares e do mundo em que vivem. Ademais, as crianças são tidas como seres capazes de produzir cultura e conhecimento, a partir dos significados que constroem nas suas inter-relações com os outros.

Nesse sentido, se faz possível o trabalho do professor, que buscará intervir na programação de atividades e na adoção de práticas pedagógicas, de modo a considerar julgar a criança como sujeito que carrega e produz cultura.

Tendo em vista os aspectos acima, dentre as atividades que incluem desafios, imaginação e criatividade, além de expressão corporal e emocional, estão aquelas relacionadas às linguagens artísticas. Os processos de criação das crianças estão presentes desde muito cedo em suas ações. As atividades com pinturas oferecem a oportunidade de ampliar seus gestos, experimentações, formas de ocupar os espaços e organizar as manchas de cores. Tais ações, quando realizadas coletivamente, possibilitam observar como se dá a criação do outro. São experiências práticas que, quando vivenciadas por meio de uma sequência de atividades, tornam-se ainda mais significativas — já que todo esse processo de criação é fruto de um exercício contínuo.

As práticas a seguir representam como as crianças fizeram uso dos recursos que dispusemos durante as atividades. Em especial, retratam a exploração feita por uma criança durante o percurso realizado.

Proposta da atividade sequenciada: pintura

A sequência de atividades de pintura foi proposta a partir do caderno *Rotas de aprendizagem*⁸, material de formação de professores que apresenta diversos projetos a serem elaborados com crianças.

A professora da turma e supervisora do Pibid escolheu essa proposta pelo fato de contemplar diferentes maneiras de explorar a pintura das cores primárias. A seleção foi realizada a partir dos recursos disponíveis na escola. Foram acompanhadas, ao longo de um semestre, seis das oito atividades que fizeram parte do projeto. Mostramos, a seguir, os registros de nossa observação.

1ª atividade: pintar com as cores primárias, usando guache sobre meia folha de cartolina branca.

O espaço da sala foi dividido e as crianças formaram dois grupos — enquanto um deles manipulava brinquedos diversos, um grupo de seis crianças iniciou a atividade. Ao final do rodízio, todos haviam participado da proposta.

8 Material de formação de professores do Programa ADI-Magistério, elaborado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ano: 2003.

Antes de iniciar a atividade com o primeiro grupo, a professora mostrou os materiais que seriam usados na produção das pinturas. Com as tintas em mão, ela questionou se sabiam quais as cores que ela apresentava; rapidamente as crianças responderam, dizendo:

— Vermelho, azul e amarelo.

Em seguida, a docente informou ao grupo que as cores primárias seriam utilizadas durante a atividade, mas que não poderiam ser misturadas no momento da pintura. A cada dupla de crianças era dada um dos tons; ao dizerem que haviam terminado, a professora trocava as cores entre as demais, até que todas as seis crianças tivessem pintado com as três colorações.

2ª atividade: pintar uma folha quadrada de papel Kraft com tintas nas três cores primárias, usando pincel chato.

Na segunda proposta, a professora seguiu a mesma dinâmica para dividir os grupos. É importante dizer que, no início do dia, ela sempre apresentava para as crianças tudo o que iria ocorrer na sua rotina, incluindo a atividade de pintura. A docente se preocupou em detalhar às crianças o que iriam fazer e como, e, já que estavam conhecendo as cores primárias, não deveriam misturá-las.

Nesse dia, nenhuma delas misturou as cores. As crianças procuravam distribuir, no suporte gráfico, partes do papel com a cor amarela, seus lados com a cor azul e suas pontas com a cor vermelha.

3ª atividade: pintar, no chão, uma folha quadrada de papel Kraft com tintas nas três cores primárias, usando um pincel chato.

A dinâmica de grupos percorreu toda a sequência, pois era importante que cada criança fosse observada e devidamente orientada para a realização da pintura. Nesse dia, o grupo que aguardava a atividade pôde brincar com material reciclado — eram, no caso, tampinhas de potes de geleia e molho de tomate. A brincadeira acontecia de diversas maneiras, enquanto o momento de pintar era aguardado.

A pintura sobre o suporte gráfico, localizado no chão, possibilitou outro tipo de visualização do grupo. Foi interessante observar que, como a pintura estava sendo realizada no chão, tanto as crianças que estavam explorando os brinquedos quanto as que realizavam a atividade ficaram inquietas e curiosas com o que

os demais estavam fazendo. Assim, foi um desafio mantê-las concentradas. Para ajudar, a professora delimitou o espaço a ser pintado com uma faixa azul.



Imagem 1. Resultado de algumas produções nesta atividade.

4ª atividade: pintar, com tintas nas três cores primárias, uma folha grande de papel Kraft, utilizando um pincel grosso. Cada criança recebeu uma folha, que foi colada em uma parede externa

Em trios, e com o papel Kraft fixado sobre a parede da sala, as crianças iniciaram a atividade. A orientação para não misturarem as cores foi novamente dada. Cada criança recebeu um pincel e uma tinta. Elas coloriram, com um tom de cada vez, o papel Kraft.

A proposta possibilitou às crianças ampliarem o seu olhar acerca das pinturas que estavam sendo produzidas pelos colegas, já que o suporte gráfico estava anexado na parede.



Imagem 2. Resultado de algumas produções nesta atividade.

5ª atividade: pintar, com tintas nas três cores primárias, meia folha de cartolina, utilizando rolinho de pintura.

As crianças foram orientadas a pintarem em pequenos grupos formados por três crianças. A professora juntou três mesas e dispôs meia folha de cartolina. Ao lado, posicionou um prato plástico com uma das tintas e um rolinho de pintura nº 2. As crianças alternaram as cores de acordo com a orientação da educadora.

Um pequeno grupo realizou a pintura, enquanto as outras crianças receberam brinquedos para que aguardassem à medida que as mesas eram desocupadas.



Imagem 3. Resultado de algumas produções nesta atividade.

6ª atividade: pintar uma folha redonda de cartolina, de tamanho médio, com tintas nas cores primárias, utilizando um pincel (intervenção na seleção dos materiais).⁹

Nessa atividade, sugeri para a professora que trocássemos a tinta guache, que era sempre utilizada, pela cola colorida, que é mais consistente. A cola, além de ter cores mais vivas, possui uma textura que impede que uma

9 Nessa atividade, houve uma intervenção na seleção dos materiais. Quando fiz a sugestão e seleção dos recursos para essa pintura, escolhi, para o círculo maior, o papel Paraná de gramatura 5 milímetros, com frente branca e verso pardo. Além disso, selecionei um círculo menor feito com papel Canson Lummi e cola colorida para pintura.

tonalidade se misture com a outra facilmente. O suporte gráfico foi alterado para um formato mais lúdico, que instigasse as crianças. Elas desenharam em cima de um círculo feito com papel Paraná branco. No centro desse círculo, foi colocado outro círculo menor, confeccionado com papel Canson colorido.

Essa havia sido a primeira pintura das crianças que utilizava um papel em formato diferente do que elas estavam acostumadas. Além disso, essa atividade possuía, também, uma interferência no centro. Inicialmente, isso causou um estranhamento, por parte das crianças, acerca de como utilizar os espaços do suporte gráfico. Os resultados das pinturas foram os mais variados possíveis.



Imagem 4. Resultado de algumas produções nesta atividade.

7ª atividade: pintura com tintas nas cores primárias sobre meia folha de cartolina, com uma interferência gráfica colada no centro (intervenção na seleção dos materiais).¹⁰

Nessa produção, propus à professora que fizéssemos algo que se aproximasse da proposta anterior. Para que fechássemos esse ciclo de atividades com mais um tipo de suporte gráfico diferente, utilizamos um retângulo grande de papel Paraná com a interferência de um retângulo menor colorido, no centro.

10 Intervenção na seleção dos materiais: quando fiz a sugestão e seleção dos recursos para essa atividade, selecionei, para o retângulo maior, o papel Paraná com gramatura 5 milímetros, frente branca e verso pardo. Já o retângulo menor foi feito com papel Canson Lummi e cola colorida para pintura.

O resultado foi muito parecido com o último, pois as possibilidades de ocupação do espaço do suporte gráfico para a pintura foram as mais variadas. A maioria das crianças aceitou a interferência no centro da folha, produzindo traços que percorriam o papel inteiro. Outras se preocuparam em pintar em volta do retângulo colorido. Uma única criança pintou somente sobre a interferência do retângulo no centro do papel.



Imagem 6. Uma das possibilidades que apareceram de exploração do suporte gráfico nessa proposta.



Imagem 7. Mais uma possibilidade de experimentação e exploração do suporte gráfico.

A pintura de Elen nas atividades

Durante a realização desse projeto, observei, em especial, uma criança que, ao longo das atividades, se mostrou bastante expressiva em seus gestos, além de haver experimentado diversos materiais que disponibilizados em

cada proposta. Em seu percurso durante essa sequência de pinturas, ela esteve muito concentrada para a realização das produções. Elen foi uma das crianças que executou a atividade conforme proposto pela professora até a sua penúltima proposta. Quando chegou ao final, ela misturou todas as cores, além de prolongar a pintura pelo seu corpo —, explorando e sentindo a tinta de outras formas. Vejamos:

1. Elen iniciou sua pintura com a cor vermelha ocupando boa parte do papel. Em seguida, explorou a cor amarela em menor quantidade, batendo o pincel sobre a folha. Com a tinta azul, após pintar o canto da folha, Elen coloriu, também, todos os seus dedos.
2. Elen começou a pintar, bastante concentrada, com a cor amarela. Em seguida, passou o rolinho, tingido de azul o tom amarelo. No final da atividade, já com a cor vermelha em mãos, mesmo tomando cuidado para não pintar a mesa, ela coloriu a folha e, depois, os dedos e a mão.
3. Nessa atividade, Elen inicia bastante concentrada, pintando o cantinho da folha. Em seguida, passa alguns segundos observando a consistência da tinta (cola colorida). Quando coloca a tinta azul na folha, ocorre um respingo no retângulo menor (papel amarelo). Parece que, a partir daí, ela não se sente mais na obrigação de pintar apenas ao redor da intervenção. Elen já não tem mais o mesmo cuidado que tinha no início da pintura. Em pouco tempo, sua folha estava tomada por tinta azul. Quando a professora entrega as demais cores, ela também não se preocupa em não misturar os tons, como foi solicitado nas outras propostas — nas quais ela atendeu a proposta. Assim, rapidamente Elen cria diferentes tons de cinza com sua mistura de cores. Ao final da atividade, ela tinge os dedos novamente.

É muito comum, nessa faixa etária, as crianças terem curiosidade de explorar, de diferentes maneiras, os mais variados objetos a elas apresentados.

Outro aspecto significativo a ser considerado são as singularidades de cada um, e a sua maneira como “obedecem” às regras colocadas em jogo durante a execução das atividades.

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com os quais faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos,

estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (Referencial curricular nacional para a educação infantil. MEC/SEF, 1998. p.87)

Seguindo as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é apontado que a instituição de educação deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar o conhecimento de mundo que possuem, ao manipular diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio entrando em contato com formas diversas de expressão artística.

O planejamento é uma ferramenta necessária ao trabalho do professor e, para que uma boa atividade possa acontecer, todos os elementos devem ser pensados com antecedência; assim, é possível prever o que pode ou não dar certo na sua realização. Outro aspecto importante é considerar a criança, desde pequena, como um ser potente e em ação que traz consigo uma cultura muito latente e capacidades que, muitas vezes, nos causam surpresas — mas que sempre devemos considerar; afinal,

as crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e do fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram os sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significações sobre como é feito, o que é e para o que serve, dentre outros conhecimentos a respeito da arte. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - MEC/SEF, 1998, p. 88.)

Outro aspecto que deve ser levado em conta, na Educação Infantil, quando uma atividade com as linguagens artísticas é proposta, está relacionado ao seu tempo de planejamento. O professor deve considerar o tempo de cada criança para explorar seus materiais e definir o início e o término de uma atividade já que,

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a

intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. (Referencial curricular nacional para a educação infantil - (MEC/SEF, 1998, p. 91.)

A seleção dos materiais oferecidos também se reflete nas produções das crianças. O uso do rolinho e de esponja permite outras possibilidades de explorações, assim como presenciamos no percurso de Elen, que ficou curiosa quando a proposta foi pintar com a cola colorida, e não com a tinta guache. Essas novidades encantam as crianças e aguçam sua curiosidade sobre um novo objeto ou recurso, que permite outras maneiras de realizar a atividade. Ainda assim, é possível observar que o pincel, além de ser um utensílio mais comum na escola — seja ele macio, menor, mais arredondado ou chato — permite um maior domínio do gesto da criança. Além disso, a familiarização com a sua utilização proporciona uma capacidade expressiva bastante significativa.

Além da seleção de materiais e da reflexão acerca do tempo que cada criança, em particular, precisa para executar a atividade, refletir se o espaço estará adequado para a realização das propostas artísticas também deve ser uma preocupação do educador. Garantir que a criança realize uma atividade melhor maneira possível está diretamente relacionado com a forma com que a professora articula os espaços. Nesse caso, ela organizou dois grupos de alunos de diferentes maneiras para que, nos rodízios da turma, todos pudessem entrar no processo de criação com mais tranquilidade, vivenciando um tempo significativo durante a prática.

O que podemos observar com relação às crianças frente a essas propostas é que todas interagiram muito bem e de forma significativa. Isto é: com produções que refletiam a dedicação e a mobilização em relação àquela atividade. Como destacamos, Elen foi uma das crianças que explorou bastante as novidades dos recursos, uma vez que expandiu o gesto da pintura para o seu corpo, experimentando e percebendo as sensações que aquilo lhe causava.

Para conseguir explorar cada vez mais os recursos de sua produção gráfica, Elen, inclusive, extrapolou os parâmetros inicialmente estabelecidos na atividade sugerida pela professora. Posturas de oposição como essa fazem parte do processo de construção de aprendizagem das crianças. Aquele gesto inicial pareceu ser bastante prazeroso e, então, ela resolveu experimentá-lo de outras maneiras. Elen mostrou-se bastante curiosa quando exposta a desafios desse tipo. Além de colocar em jogo suas capacidades, ela não se sentiu cons-

trangida em transpor os limites pré-estabelecidos, o que pareceu tornar ainda mais interessante o seu contato com a arte.

Permitir que as crianças explorem significativamente esses momentos — sem limitar seus gestos, também é uma forma de ensinar e aprendermos. O limite que colocamos nas atividades pode ser reconsiderado a todo tempo, quando aprendemos a reconhecer esses pequenos aprendizes como seres curiosos, ativos e inteligentes.

Considerações finais

Com essa sequência de atividades, as crianças puderam entrar em contato com diferentes propostas e materiais. Cada proposta pôde oferecer a elas um novo desafio de exploração. Essa sequência viabilizou o conhecimento acerca dos recursos, tanto em relação às variações quanto ao próprio uso. Nesse sentido, vieram à tona diversas possibilidades do que poderia ser feito — e até onde as crianças poderiam utilizar um determinado material. Em suma: todo esse conjunto de aprendizagens está ligado à experiência de exploração, que foi concretizada por meio das atividades.

Tomemos, então, como exemplo, a quinta proposta da sequência, que era pintar com tintas nas três cores primárias sobre meia folha de cartolina, utilizando um rolinho de pintura. Nessa atividade, a maioria das crianças produziu suas pinturas passando o rolinho sobre a folha. No entanto, uma delas usou o utensílio como carimbo. Houve, também, crianças que mesclaram a exploração dentre as duas possibilidades, produzindo diferentes traços e marcas em suas pinturas.

Na sétima proposta, houve diferentes explorações dos recursos disponíveis, além do suporte gráfico oferecido às crianças. Pensei sobre os materiais para as atividades 6 e 7 justamente após observar que os recursos das primeiras pinturas seriam os mesmos das que estariam por vir. Dessa forma, propus essa pequena intervenção pensando que, além de obtermos novos resultados, essas mudanças alterariam a visualização das cores, por exemplo — já que a cola colorida possui uma textura mais consistente do que a da tinta guache e o papel paraná tem uma gramatura maior que a cartolina e o Kraft. E, de fato, essas intervenções resultaram em uma resposta bastante positiva, tanto da parte das crianças quanto da professora.

Nessa ação pedagógica, o que estava em jogo, em relação à aprendizagem, não era saber quais eram as cores primárias, e sim os recursos que estavam sendo explorados.

O compartilhamento do planejamento e, principalmente, do objetivo da proposta foi fundamental nessa parceria com a professora-supervisora. Foi por meio dele que constatamos, por exemplo, que era preciso haver a variação dos recursos e dos suportes gráficos. O diálogo estabelecido é a garantia da efetivação dessa parceria que o Pibid promove e, por meio dele, o professor em formação e o docente já no exercício profissional ampliam, modificam e transformam seus olhares com relação à aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, vale ressaltar:

Dos 3 aos 5 anos, é sabido que as crianças não formularão conceitos científicos. Tampouco é isso que se espera. Na Educação Infantil, o mais importante é garantir “experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (OLIVEIRA, 2014, p. 226)

Sendo assim, é esperado que a formação do professor seja contínua para que possa proporcionar as mais variadas experiências para as crianças. Isso só é possível quando refletimos sobre o que está em jogo em seus processos de aprendizagem, como a qualidade dos recursos, a organização espacial da sala e do tempo. Também é significativa a divisão dos grupos, de modo que possam realizar suas atividades com conforto e qualidade, já que sabemos que boa parte das instituições não possuem espaços adequados para a realização das atividades. Do mesmo modo, é fundamental a observação individual das crianças, já que cada ser é único — o que nos reforça a necessidade de sempre considerar suas peculiaridades. Além disso, é importante levar em conta suas capacidades físicas, motoras e intelectuais, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento integral de todos.

Referências bibliográficas

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

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

São Paulo. **Projeto Político Pedagógico**. CEI Jamir Dagir. São Paulo — SP, 2015.

Produzindo marcas nas alunas e sendo marcada por elas

Silvana de Oliveira Augusto

Uma das principais qualidades do Pibid é a possibilidade dos diálogos horizontais entre professores, todos em formação, de alguma forma. As professoras das turmas das escolas atendidas, acolhendo o novo e o estrangeiro olhar de futuras professoras. As alunas da graduação, investigando o olhar das professoras experientes e enfrentando os desafios de compreender e de fazer parte de uma cultura institucional, viva e pulsante, tão diferente do que está acostumada a encontrar nos livros. Nós, professoras da graduação, em constante formação, aprendendo com todos esses diálogos, produzindo marcas em nossas alunas e, ao mesmo tempo, sendo marcadas por elas.

Uma das principais qualidades do Pibid é a possibilidade de promover os diálogos horizontais entre professores —, todos em formação, de alguma forma. As professoras das turmas das escolas atendidas, acolhendo o novo e estrangeiro olhar de futuras professoras. As alunas da graduação, investigando o olhar das professoras experientes e enfrentando os desafios de compreender e de fazer parte de uma cultura institucional, viva e pulsante —, tão diferente do que estão acostumadas a encontrar nos livros.

Nós, professoras da graduação, estamos em constante formação, aprendendo com todos esses diálogos, produzindo marcas em nossas alunas e, ao mesmo tempo, sendo marcadas por elas.

A mim coube uma parte bastante desafiadora dessa tarefa: orientar uma única oficina, breve e pontual, e ver os resultados no trabalho prático das alunas pesquisadoras nas instituições que as receberam. Pude ler dois interessantes desdobramentos. O trabalho de Catusca Borges, sob a supervisão

de Valdeci Araújo e Tatiane Póvoa, relata a realização de duas sequências de atividades, focando a pintura e a ilustração, realizadas em instituições de Educação Infantil: CEI Jamir Dagir, com crianças de 2 a 3 anos, e EMEI Noêmia Ippólito, com crianças de 5 a 6 anos. Já a análise de Érica de Oliveira Pontes, sob a supervisão de Cristiane Regina Dolovetis, trata da elaboração de uma sequência de atividades também realizadas no CEI Jamir Dagir, a respeito da exploração das cores primárias nas propostas de pintura. Érica analisou a possibilidade de criar diferentes meios para que a criança de 2 a 4 anos pudessem entrar em contato com recursos e instrumentos variados, mediadores da expressão gestual.

Ambas as análises ressaltam a produção de marcas pelas crianças. Todo ser humano, desde o mais antigo homem nas cavernas, deixa suas marcas no mundo — testemunhas de uma existência singular, temporal. As primeiras marcas das crianças já estão presentes nos seus gestos e na singularidade da expressão de seus movimentos. Na interação com as tintas, esses sinais ganham materialidade, sobrevivem ao tempo e vão constituindo parte da identidade das crianças, que passam a ser reconhecidas, entre outras coisas, por suas marcas. Na instituição de Educação Infantil, as crianças podem ter acesso a essa experiência, num primeiro momento mais exploratório — até que constituam a consciência de suas próprias marcas. O trabalho com o que chamamos Arte, na Educação Infantil, é erguido sobre essa experiência subjetiva, base de um processo criativo que pode levar toda uma vida.

Ambos os trabalhos, de Catusca e de Érica, têm qualidades e preocupações que destaco porque são orientadoras para qualquer professora que pretende trabalhar a partir das marcas das crianças, na medida que favorecem as condições para terem experiências na Educação Infantil. Os trabalhos de Catusca Borges e de Érica de Oliveira Pontes têm qualidades e preocupações — que destaco — porque são orientadoras para qualquer professora que pretende trabalhar a partir das marcas das crianças, na medida que favorecem as suas condições com relação às suas experiências na Educação Infantil.

O primeiro foco das suas análises é a preocupação com a possibilidade de interações: em todas as atividades propostas, observadas pelas autoras, as crianças estão agrupadas de modo a poderem observar umas às outras, falar, trocar. Seria motivo para mais uma interessante pesquisa a escuta dessas falas das crianças enquanto desenham. Estudos já apontaram o potencial das relações interpessoais, em especial a fala e o pensamento, durante o processo de produção (SILVA, 2002).

Outra preocupação que as professoras tiveram diz respeito à atenção para a necessária diversidade de materiais, instrumentos e suportes para a criação. A tradição escolar instituiu alguns padrões de produção, ainda que não tenha clara consciência disso: ao oferecer caderno de desenho ou folhas de papel sulfite, por exemplo, reforça a ideia de um tipo específico de suporte: branco e horizontal. Mas quem disse que só se pode pintar sobre superfícies assim? Outro padrão é a tinta guache, material amplamente usado na pré-escola. Porém, quantas outras possibilidades de texturas, mais ou menos aquosas, podem ser exploradas, provenientes de tantos extratos e pigmentos muito mais expressivos do que a mesma massa de cor, sempre com a mesma textura já definida pelo próprio sistema de produção? Quanto as crianças podem alterar os estados tradicionais das tintas que lhes são oferecidas, e o que aprendem com isso? Essas são questões importantes para a reflexão de uma professora.

Catiusca e Érica se preocuparam com as condições de produção porque sabem que as condições materiais, bem como as expectativas de todos, fortemente influenciadas pela representação do que seja pintar, têm impactos sobre a atividade infantil, e revelam algo mais sobre a singularidade da produção das crianças (AUGUSTO, 2009). Durante o trabalho com as crianças, vimos que elas se preocupam em escolher criteriosamente o que lhes seria ofertado, e em que momento — combinando com sabedoria a disponibilidade de um elemento novo e a permanência de outro já conhecido. Esse panorama permitiu às crianças avançarem em relação ao que estavam aprendendo, fazendo uso do que já sabiam sobre os materiais disponíveis. Pouco a pouco, vemos as crianças se tornando mais experientes, o que também se deveu a um outro fator: a continuidade.

A continuidade é outra qualidade das propostas pedagógicas, o que envolve uma consciência crítica da professora na administração do tempo. Sem a experiência da continuidade, as crianças ficam reféns de vivências eventuais. Para construir um saber sobre os materiais e sobre o próprio processo criativo, elas precisam experimentar mais de uma vez a mesma proposta ou recurso. Assim, as crianças conseguem olhar por uma nova perspectiva, explorar os diferentes modos de produzir marcas, dominar a matéria e o instrumento. É por esse motivo que o planejamento de propostas em sequência, uma depois da outra com diferentes desafios, é tão importante na Educação Infantil. Ao contrário do que se pensa, as crianças não se cansam e não precisam de uma novidade todos os dias: o novo não é sempre externo, mas é algo que se passa com a criança, algo que a muda, a transforma, um pensamento,

uma ideia ou emoção que desponta como que sem querer, daquele lugar do já conhecido e dominado mundo dos materiais.

O registro é um importante instrumento do fazer docente: não apenas porque permite constituir a memória da atividade das crianças, mas também por possibilitar a recuperação e a análise das condições de produção, aspectos da interação de crianças e mediação de materiais que interferiram no processo criativo. Tais elementos podem ser assegurados na continuidade e organização de futuras propostas. Catiusca Borges e Érica de Oliveira Pontes trouxeram registros preciosos, não só com observações detalhadas, como também com sequências de fotos que permitem recuperar o percurso do gesto, dos olhares e da movimentação das crianças.

A análise dos registros nos permite, também, conhecer a diversidade das experiências e das representações das professoras. Localizamos uma mesma situação: oferecer tintas, perguntar às crianças sobre as cores que já conhecem, encaminhar a proposta de pintar. Temos, aqui, a mesma situação se desdobrando em atividades muito distintas, na interação com a hipótese de trabalho da professora e a sua instrução. No primeiro caso, no relato de Catiusca com crianças de 2 a 3 anos do CEI Jamir Dagir, a educadora atua da seguinte maneira:

“A professora perguntou se eles sabiam quais eram aquelas cores e muitos souberam responder. (...) a professora passava pelas mesas dizendo para eles não colocarem a tinta na boca e para tomar cuidado para não pintar as mesas. Todos misturavam as tintas, passando o pincel em cima do que já estava pintado, repetindo continuamente esse gesto. Em diversos momentos, um pintava a folha do outro. Quando algumas crianças tinham pintado quase toda a folha, a professora perguntou quem havia terminado. Então, as crianças aceleravam a pintura cobrindo quase todo o papel. E, conforme determinavam que tinham finalizado, levantavam e entregavam a folha para professora.”

Vemos, a partir do relato acima, que as crianças encontram várias oportunidades de significação. Podem aprender sobre a alegria do gesto e do movimento exploratório; como se espalha tinta sobre a superfície, como se misturam cores quando sobrepostas. E, ainda, sobre como usar seu tempo. Ao ouvir a professora perguntar quem havia terminado, entenderam um comando e se apressaram para atendê-la. Ou — como saber? — entenderam a urgência

de realizarem mais porque, afinal, o que é bom, acaba logo. Aproveitam ao máximo até o fim.

No segundo caso, a professora observada por Érica inicia sua proposição da mesma maneira, mas seu comando é bem diferente:

“Com as tintas em mãos, ela questionou se eles sabiam quais as cores que ela apresentava. Rapidamente, os alunos responderam: — Vermelho, azul e amarelo. Em seguida, informou ao grupo sobre o conjunto de cores que compõe as cores primárias. Afirmou que elas seriam utilizadas na atividade, mas que não poderiam ser misturadas. Cada dupla de crianças utilizava uma das cores. Ao dizer que haviam terminado, a professora trocava a tinta entre os demais, de modo a assegurar-se de que todos os seis tivessem utilizado as três cores.”

Não nos é dado saber apenas, pelo registro, qual é a hipótese que sustentou a orientação da professora de não misturar as cores —, pelo menos não naquela sequência de propostas. Isso nos convoca a pensar sobre as condições de produção das crianças e a influência do olhar do adulto. Sabemos que as crianças cujo olhar ainda não foi totalmente instrumentalizado pela cultura enxergam muito mais cores do que os adultos:

“Em cada azul veem o amarelo e vice-versa. Em cada verde enxergam o vermelho, como fenômeno físico e dinâmico. Os adultos deixam de ver, acham que o vermelho tem uma categoria, um status de ser vermelho e pronto. Isso é uma pobreza perceptiva enorme.” (DEHEINZELIN, 2010)

A professora recomendou que as crianças não misturassem as cores. E elas assim o fizeram até o final da sequência de trabalho. Mas a obediência à norma — graças à potência das crianças — escapa à professora. A regra se esvai quando a criança rompe as amarras para sustentar suas próprias iniciativas, como relata Érica:

“Elen foi uma das crianças que executava a atividade conforme proposto pela professora até a penúltima atividade. Quando chegou a hora da última pintura, ela misturou todas as cores, e também prolongou o gesto pelo seu corpo, explorando e sentindo a tinta de outras formas.”

Elen, com a sua singular desobediência, nos chama atenção para a importância de observarmos o que as crianças pensam e fazem e nos permitirmos, também, sermos marcados por elas. Sem dúvida, Elen convoca sua professora que, vendo agora de fora e à distância, pode recuperar suas ideias originais e avançar junto com as crianças, apoiando-as em seus nascentes projetos. Uma marca que, sem dúvida, fica para a vida.

Referências bibliográficas

AUGUSTO, S. **Ver depois de olhar**: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças. Ed. Cortez, São Paulo, SP: 2014.

DEHEINZELIN, M. A impressionante e disciplinada pintura das crianças. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, SP: 2010.

SILVA, S.M.C. **A constituição social do desenho da criança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.



Instituto
Vera Cruz

São Paulo, 2018