



REFLEXÕES

Uma publicação PIBID no Instituto Vera Cruz

Volume 2



Apresentação



Esta revista eletrônica é uma compilação de relatos elaborados pelas bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), alunas do curso de Pedagogia do Instituto Vera Cruz – SP, durante o ano de 2017. O Pibid no Instituto Vera Cruz aconteceu de 2014 ao início de 2018, e desenvolveu-se sempre em duas instituições de Educação Infantil: um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), ambos pertencentes à rede municipal de educação de São Paulo.

Durante o ano de 2017, nossas bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar o cotidiano e os desafios da educação pública de bebês e crianças bem pequenas, no CEI, e de crianças de 4 e 5 anos, na EMEI. Seus relatos, como a/ou leitora/or poderá conferir, são testemunhos vívidos e entusiasmados de jovens futuras pedagogas que se iniciam na docência. Penso que a leitura desses relatos, no contexto do Pibid, podem dar conta de questões que toda/o professora/or se faz, e de sentimentos que experimenta quando entra pela primeira vez numa escola: “será que as crianças gostarão de mim?”, “que atividades e espaços poderei organizar para que aprendam?”, “como me colocar diante do grupo de crianças?”. Sendo estudantes de Pedagogia, essas jovens também se perguntavam de que forma o conhecimento aprendido na graduação poderia ser aplicado ou identificado na prática, no calor das interações e dos desafios cotidianos de uma escola.

No final de 2017, organizamos um Seminário aberto ao público para contar como essas perguntas haviam sido respondidas durante o desenvolvimento do Pibid naquele ano. Do Seminário participaram as bolsistas de iniciação à docência, as bolsistas supervisoras (professoras do CEI e da EMEI, responsáveis pelo acompanhamento e formação das nossas bolsistas nas escolas), integrantes das comunidades do Instituto e da Escola Vera Cruz, bem como da comunidade docente e das famílias das crianças do CEI Jamir Dagir e da EMEI Noêmia Ippólito. Os temas do Seminário foram organizados em quatro eixos, de acordo com o foco dado pelas bolsistas em seus relatos; cada eixo foi problematizado por uma professora do curso de Pedagogia do Instituto e pela coordenadora pedagógica de uma das escolas onde o Pibid se desenvolveu durante estes quatro anos.

Esperamos que este material seja útil para a tematização desta importante ocasião de que nós, formadores de professoras/es, precisamos cuidar, especialmente quando se trata da especificidade didática e relacional da Educação Infantil: a iniciação à docência. Este adentrar a escola, possibilitado por um Programa de âmbito nacional como é o Pibid, e apoiado e acompanhado por profissionais mais experientes e sensíveis, certamente trouxe às nossas bolsistas a condição de se constituírem como profissionais mais seguras e críticas, algo que faz toda a diferença em sua carreira de futuras professoras. Tomara mais estudantes das diferentes licenciaturas possam, um dia, desfrutar dessa oportunidade.

Maria Paula Vignola Zurawski
Coordenadora Institucional – Pibid Instituto Vera Cruz 2016-2018.

©Instituto Vera Cruz 2018

REFLEXÕES

Uma publicação PIBID no Instituto Vera Cruz
Volume 2 - Pibid 2017

Instituto
Vera Cruz



VERACRUZ



[Eixo 1]

EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS

ANA PAULA KOSZT VENDRAMINI

Bolsista supervisora: Prof^o. Valdeci Araújo

CEI Jamir Dagir

Período: de agosto de 2017 a fevereiro de 2018

Viver o Pibid

“Ensina-me de várias maneiras, pois sou capaz de aprender.”

Escolhi destacar essa frase de Cíntia Leão da Silva Costa, mãe atuante no Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), pois ela me provoca reflexão e faz sentido nesse período em que estou vivendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A partir do momento em que você se torna bolsista, começa a fazer parte de um grupo de professores e pode observar como eles atuam dentro da escola. Essa experiência está me proporcionando aprender para ensinar.

Isso acontece principalmente quando a teoria faz sentido na prática. Na faculdade, me marcou muito uma aula ministrada por uma convidada, a enfermeira Tatiane Melo, especialista em cuidados dos bebês e crianças pequenas no ambiente escolar. Discutimos a ideia de cuidado como um conceito mais amplo do que simplesmente o físico, já que o cuidado é a base de todas as relações e nos inscreve naquilo que é humano. A aula mudou a visão que eu tinha sobre o assunto, pois achava que esses cuidados não cabiam ao professor... mas a verdade é que eu não sabia que o aprendizado também ocorre durante uma troca de fraldas.

Agora entendo a importância desses momentos e a diferença entre o toque e a manipulação. Confesso que tinha preconceitos, mas hoje as trocas de fraldas se tornaram indispensáveis no meu convívio com as crianças do berçário. Compreendi que ocorre aprendizado nessa hora, e também o quanto isso é relevante na rotina da professora ou o do professor de Educação Infantil.

*As crianças, tão pequenas
em estatura, pareciam
gigantes aos meus olhos.*



Ana Paula Koszt Vendramini

Crianças pequenas em atividade no CEI Jamir Dagir.

Ao entrar pela primeira vez na sala da professora Val e da professora Dani, no CEI Jamir Dagir, onde sou bolsista uma manhã por semana, tive medo de encarar aquelas crianças de, no máximo, dois anos. E olha que, aos 38 anos, eu já havia tido experiências docentes, mas naquela hora tudo me pareceu diferente. Quando olhei para elas pela primeira vez, um turbilhão de informações invadiu a minha cabeça ao mesmo tempo em que o meu coração se encheu de carinho. Foi amor à primeira vista. As crianças, tão pequenas em estatura, pareciam gigantes aos meus olhos. Que responsabilidade eu teria com elas a partir daquele momento e como elas estariam me vendo? Olhos curiosos tentavam encontrar confiança, sorrisos contidos ainda não se alargavam, passos que não iam em minha direção e sim na de alguém que eles já conheciam.

Depois de cinco dias que passamos juntos, posso afirmar que os olhares já eram afetuoso, os abraços apertados e os sorrisos... ah, os sorrisos, esses já tinham se tornado gargalhadas. Não digo que sempre acertei com eles, mas afirmo que o Pibid vem me ensinando a errar menos. A experiência de fazer parte do programa é valiosa para que eu me torne a professora exemplar que pretendo ser.

ARIEL ARAÚJO DA SILVA

Bolsista supervisora: Prof.^a Valdeci Araújo

CEI Jamir Dagir

Período: de abril de 2017 a fevereiro de 2018

Experiências que marcam nossas infâncias

Como eu nunca havia trabalhado com os pequenos, confesso que nos primeiros encontros no CEI Jamir Dagir a sensação foi de estranhamento, tanto pra mim quanto para as crianças. Algumas vezes tinha escutado sobre como era trabalhar com Educação Infantil e me parecia uma tarefa difícil. Mas só quando comecei como bolsista do Pibid percebi que a relação que temos com as crianças é bem mais próxima do que eu pensava.

Os dias no CEI são muito produtivos. Fazemos diversas atividades com as crianças; cada momento é fundamental para elas e para mim também, claro. Planejamos o ambiente escolar para virar parte da vida e da imaginação delas. Quando eu entro na sala e faço as atividades, vejo o quanto o nosso trabalho ali é essencial para o desenvolvimento das crianças. Acabei lembrando algumas coisas da minha infância.

No CEI que eu frequentava, nós não tínhamos tantas possibilidades e nem diversidade nas atividades. Na minha opinião, houve uma mudança muito grande no ambiente escolar infantil. Hoje há mais propostas de projetos e brincadeiras do que antigamente. No CEI, nós organizamos experiências diferentes para os pequenos, como as caixas sensoriais, os livros infantis afro-brasileiros, a horta onde eles mesmos plantam, entre outras. Na minha época não havia nada disso.

O importante também é que nós, bolsistas, podemos sempre trazer novas propostas, tanto de projetos que demandam a colaboração de todos (pais, professoras e alunos) como uma nova brincadeira em sala de aula.

Ser professora é mostrar para as crianças o quanto elas podem e que não existem só alguns poucos caminhos, e sim um universo de opções diante delas



Bruna de Castro Fortunato

Crianças pequenas no refeitório do CEI Jamir Dagir.

Sempre que vou ao CEI sinto sensações incríveis... O cheiro da comida me remete aos momentos em que eu me alimentava no CEI quando era criança. Nas ocasiões em que os pequenos visitam a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), próxima dali, e brincam na areia da quadra, me voltam as sensações que tinha quando ia para quadra de areia na minha escola. Agora que estou com as crianças, compreendo que depende um pouco de mim e da minha atitude, de como brinco ou converso, para que essas experiências se tornem importantes para elas.

Por isso, digo que é mais do que uma simples ida à caixa de areia ou uma rotineira hora da refeição. Tudo é sempre novo, diferente e com várias coisas para fazer. Os momentos no CEI não são apenas "momentos", eles não são limitados, e é por esse motivo que escolhi ser professora. Ser professora é mais do que só estar presente, é você mostrar para as crianças o quanto elas podem, e que não existem só alguns poucos caminhos, e sim um universo de opções diante delas.

Estou desenvolvendo com uma amiga uma pesquisa muito interessante sobre a hora da alimentação dos pequenos. Queremos mostrar a importância deste momento e que ele não é uma simples refeição. Estamos fazendo relatórios, observações, fotos e algumas pesquisas bibliográficas para dar força ao trabalho.



BRUNA DE CASTRO FORTUNATO

Bolsista supervisora: Prof^ª. Valdeci Araújo

CEI Jamir Dagir

Período: de setembro de 2017 a janeiro de 2018

Reflexões de uma jovem professora em formação inicial

Inesperado, o e-mail que chegou do Instituto Vera Cruz contando sobre a minha seleção para o Pibid me fez comemorar como se fosse meu aniversário, pulando e celebrando da forma mais radiante possível. Completo 19 anos em novembro, e a oportunidade de realizar na prática o que eu tanto estudo em teoria é incrível. Seria minha primeira experiência no papel de futura educadora, e me encontrava em estado de êxtase. Não via a hora de entrar e ver rostinhos de crianças, rostinhos de verdade, olhando para mim.

Em meu primeiro dia de estágio, cheguei quinze minutos mais cedo ao CEI e estava com muitas borboletas no estômago. Fui muito bem recebida por todos. Lembro vivamente dos primeiros olhares, da gestão, funcionários, pais e crianças, um olhar de dúvida e curiosidade: “quem é essa menina?”. Perguntaram de quem eu era filha, irmã etc. Mas o que me marcou de fato foram os olhares das crianças quando me viram na sala, porque eu sei que não tenho cara de adulta... pareciam indagar: “quem é você?”. Eu me aproximei aos poucos, a fim de respeitar aquele espaço ao qual ainda não pertencia, deixando que elas me convidassem a entrar nele.

Fiquei com medo. Pensei que talvez elas não fossem gostar de mim, mas quando sentei no chão e Antônio se aproximou, colocando as mãozinhas perto dos meus olhos que são parecidos com os dele, pensei: “pelo menos um gostou de mim”. O começo já parecia bom, mas não acabou por aí – depois de Antônio, todas as outras crianças vieram me conhecer e fiquei completamente realizada. Aquela era a primeira turma da qual eu estava fazendo parte como educadora!

O envolvimento das crianças cresce à medida que aumenta o nosso grau de proximidade e intimidade.

Bruna de Castro Fortunato



Cada criança tem seu tempo singular e possui uma maneira única de lidar com espaços e objetos.

Mesmo que só uma vez por semana, é inacreditável a quantidade de experiências e aprendizados que guardo comigo desde o primeiro momento, que vêm sendo construídos com a ajuda das professoras, da minha colega Catiusca (que possui uma bagagem de experiências extensa e rica, que sempre compartilha comigo) e principalmente com as crianças. Acompanho muitas situações nas minhas segundas-feiras, mas o que me chama mais a atenção é o tempo que cada criança tem para realizar seus diversos processos. Apesar de existir uma espécie de rotina com horários e atividades, o tempo de cada uma delas é singular, ainda que estejam acompanhando o grupo. Essa singularidade acontece porque a criança possui uma maneira única e pessoal de lidar com o espaço no qual se encontra. Cada uma delas está em um momento diferente e por isso as relações mudam, assim como suas experiências.

Nessa mesma linha, começo a pensar na consequência das minhas ações naquela rotina já existente e sobre o significado da minha presença: será que a minha posição como educadora tem marcado de alguma forma a vida dessas crianças? De que outras maneiras posso contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento delas? O envolvimento das crianças cresce à medida que aumenta o nosso grau de proximidade e intimidade. Imagino que, diante das relações que venho construindo, eu consiga desenvolver propostas de atividades cada vez, a partir dos retornos que as crianças explicitam.



Reviver a infância para se descobrir professora

Ser bolsista do Pibid no CEI Jamir Dagir nos possibilita aprender muito com a Val, nossa professora supervisora, e com a Dani, que é professora na mesma sala, sobre como lidar com as crianças, como tratá-las, como fazer com que elas se sintam bem e confortáveis. Aprendemos sobre formas de se abrir, sobre a importância das crianças, que estamos lá para o bem delas e para ensiná-las da melhor maneira possível.

As crianças, pelo que percebemos, se sentem tranquilas com a nossa presença. Às vezes se nota que algumas, principalmente no começo, ficam um pouco confusas pelo fato de estarem com pessoas diferentes, mas com o tempo elas se acostumam e acabam ficando mais próximas e tendo mais confiança nas bolsistas. São inteligentes e espertas, às vezes brigam entre si, mas nada que uma professora não possa resolver.

Desenvolver a iniciação à docência com crianças de 2 e 3 anos é uma experiência diferente, pois é uma fase em que elas estão se descobrindo, descobrindo seus sentimentos e preferências.

Ser bolsista com as crianças do Berçário Menor é muito bom, pois acompanhamos desde o começo do ano sua evolução e seu aprendizado e, assim como elas aprendem com o que ensinamos a elas, nós também aprendemos muito com elas. Aprendemos aspectos importantes da profissionalidade de uma educadora de crianças bem pequenas: comportamentos, formas de tratar, quando devemos ser firmes ou carinhosas, quando é hora de dar bronca, de brincar, ouvir, cantar, dançar e comer. Tudo colabora para o nosso aprendizado e para o nosso futuro como professoras, e faz com que a gente se doe de uma forma melhor para as próprias crianças.

Desenvolver a iniciação à docência com crianças de 2 e 3 anos é uma experiência diferente, pois é uma fase de sua vida em que elas estão se descobrindo, descobrindo seus sentimentos e preferências e descobrindo sobre as pessoas ao seu redor. Essa é uma fase em que elas estão prontas para explorar e sentir (e temos que ter atenção redobrada para tudo que elas colocam na boca!). Isso é uma apreciação, pois nós, como bolsistas, voltamos e aprendemos junto com eles de novo. A profissionalidade das/dos professoras/es de Berçário se faz nessas descobertas e recordações (re-vivências): é um constante lembrar de nós mesmos quando crianças. Ter consciência disso possibilita usar essas informações para construir atitudes e práticas adequadas para o trabalho com essa faixa etária.

Claro, vamos deparar com escolas diferentes, estruturas, professoras/es e principalmente alunas/os diferentes. Mas o que aprendemos nas semanas no CEI nos trouxe experiências reais como professoras. Não será mais fácil em outra escola, mas quanto mais absorvermos todos estes aprendizados aqui, mais prontas estaremos para enfrentar os próximos desafios.



Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do curso de Pedagogia e coordenadora do curso de Especialização em Gestão Pedagógica e Formação na Educação Infantil e do Núcleo de Pesquisas em Educação Infantil do Instituto Vera Cruz.

Tornar-se uma professora de Educação Infantil

A leitura dos trabalhos das bolsistas Ana Paula, Ariel, Bruna e Victória Melissa me fez lembrar um texto escrito por mim e duas parceiras de trabalho, no qual buscamos sistematizar o nosso entendimento a respeito do que seja a formação de (um) professor. Baseando-nos em uma perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento humano e nas elaborações de autores como Tardif (2002) e Nóvoa (2007), afirmamos:

(...) a formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir e agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre formas possíveis de mediar a aprendizagem. (...) Ela é fruto de um complexo conjunto de mediações, dentre as quais a formação inicial é apenas uma delas (Oliveira, Ferreira e Barros, 2011, p. 16).

Essa sistematização organiza os elementos que destaco em meus comentários aos trabalhos. Começo pelo final da citação, questionando:

Se a formação é fruto de um complexo conjunto de mediações, e a formação inicial é apenas uma delas, então, quando se inicia a formação de um professor?

Não são poucos os trabalhos no campo da formação de professores que analisam, ressaltam, reforçam o lugar das abordagens (auto)biográficas dos professores, que emetem a diferentes momentos da vida pessoal e profissional, inclusive da infância, para reconstituir e, a depender da referência, intervir nas práticas educativas.

Como outros temas em educação, esse também já foi alvo de

paixões. Não cabe no escopo desse comentário abordar essas tensões, mas é ainda bastante atual a obra organizada por Antonio Nóvoa, intitulada *Vidas de Professores*, de 1992, que faz um panorama e discute de forma crítica a diversidade de abordagens biográficas no campo da formação de professores.

Busco em Tardif (2002) a reflexão em torno dos significados que constituem os saberes docentes e que advêm de diferentes fontes (família, escola, etc.) e momentos de vida.

(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (p. 68).

São muitos significados construídos antes de chegar à formação inicial. Essa **memória** da vida escolar emerge no momento de (re)encontro com a Educação Infantil. Destaco um exemplo disso na fala da Ariel:

*Sempre que vou ao CEI sinto sensações incríveis... O cheiro da comida me remete aos momentos em que eu me alimentava no CEI quando era criança. Nas ocasiões em que os pequenos visitam a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), próxima dali, e brincam na areia da quadra, me voltam as sensações que tinha quando ia para quadra de areia na minha escola. Agora que estou com as crianças, compreendo que depende um pouco de mim e da minha atitude, de como brinco ou contemplo, para que essas experiências se tornem importantes para elas. **Ariel***

Emergem nesse reencontro sentimentos que revivem lembranças de fatos vividos e memórias construídas. Isso tem relação direta com o saber do professor sobre a Educação Infantil (como se organizam tempos e espaços, que oportunidades de brincar as crianças têm (ou não), qual o papel do professor nessa organização).

Em outra passagem, a bolsista coloca em questão essa ideia prévia:

*No CEI que eu frequentava, nós não tínhamos tantas possibilidades e nem diversidade nas atividades. Na minha opinião, houve uma mudança muito grande no ambiente escolar infantil. Hoje há mais propostas de projetos e brincadeiras do que antigamente. No CEI, nós organizamos experiências diferentes para os pequenos, como as caixas sensoriais, os livros infantis afro-brasileiros, a horta onde eles mesmos plantam, entre outras. Na minha época não havia nada disso. **Ariel***

O reconhecimento de que o projeto de Educação Infantil mudou é sustentado pela experiência de ir ao CEI no contexto de um programa de iniciação à docência.

A reflexão de Victória Melissa também remete a essa memória e à ressignificação do que é ser professora de Educação Infantil, agora não mais da posição de aluna, mas de professora em formação:

*Essa é uma fase em que elas estão prontas para explorar e sentir (e temos que ter atenção redobrada para tudo que elas colocam na boca!). Isso é uma apreciação, pois nós, como bolsistas, voltamos e aprendemos junto com eles de novo. A profissionalidade das/dos professoras/es de Berçário se faz nessas descobertas e recordações (re-vivências): é um constante lembrar de nós mesmos quando crianças. Ter consciência disso possibilita usar essas informações para construir atitudes e práticas adequadas para o trabalho com essa faixa etária. **Victória Melissa***

Da memória da infância na Educação Infantil à constituição de novos sentidos para significados construídos no decorrer da vida, como nos dizem Victória Melissa e Ariel, acontece a construção de uma tomada de posição como professoras.

Esse processo de “tornar-se professora” aparece também nas reflexões de Ana Paula e Bruna, especialmente ao mencionarem o impacto do Pibid no seu percurso de desenvolvimento profissional:

*Seria minha primeira experiência no papel de futura educadora, e me encontrava em estado de êxtase, não via a hora entrar e ver rostinhos de crianças, rostinhos de verdade, olhando para mim. **Bruna***

*A partir do momento em que você se torna bolsista, começa a fazer parte de um grupo de professores e pode observar como eles atuam dentro da escola. Essa experiência está me proporcionando aprender para ensinar. **Ana Paula***

Seja na projeção como “futura educadora”, da Bruna, ou no tomar parte em um grupo de professores, aquilo que Nóvoa chama de “comunidade profissional docente”, que consiste no trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema (ideia de comunidade), que se estrutura em uma comunidade de profissionais e não em um grupo livre de discussão (ideia de profissional) e que abrange diversas facetas da profissão docente.

O Pibid concretiza, portanto, a vivência, nos momentos iniciais do curso, da vida escolar e da inserção, como aluna, em uma comunidade profissional docente. Segundo Nóvoa, essa vivência possibilita a construção de uma posição profissional, pois favorece o aprender a sentir como professor.

Retomo agora a primeira parte da citação:

(...) a formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir e agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre formas possíveis de mediar a aprendizagem.

Apropriação e construção se referem a todo o processo de significação, que por sua vez faz parte do desenvolvimento humano.

No caso da formação do professor, esses significados abrangem de forma ampla os elementos do processo educativo.

- Como entendo que a aprendizagem se dá?
- O que é preciso fazer para que ela aconteça?
- O que penso ser um bom professor e um “nem tão bom” professor?
- Que professora quero ser?

As respostas a essas perguntas indicam como cada um de nós ou ainda como uma comunidade de professores “pensa, sente e age nas situações de ensino”. Essas formulações não são feitas apenas individualmente, mas no contexto de uma coletividade (escola, faculdade, família, mídia etc.).

Nos trabalhos das bolsistas, esses processos de construção de significados também acontecem.

O que é ser professora de Educação Infantil?

Os momentos no CEI não são apenas “momentos”, eles não são limitados, e é por esse motivo que escolhi ser professora.

*Ser professora é mais do que só estar presente, é você mostrar para as crianças o quanto elas podem, e que não existem só alguns poucos caminhos, e sim um universo de opções diante delas. **Ariel***

*Ser bolsista com as crianças do Berçário Menor é muito bom, pois nós as acompanhamos desde o começo do ano, vemos a sua evolução e seu aprendizado e, da mesma forma que elas aprendem com o que ensinamos a elas, nós também aprendemos muito com elas. Aprendemos aspectos importantes da profissionalidade de uma educadora de crianças bem pequenas: comportamentos, formas de tratar, quando devemos ser firmes ou carinhosas, quando é hora de dar bronca, hora de brincar, ouvir, cantar, dançar e comer. Isso tudo colabora para o nosso aprendizado e para o nosso futuro como professoras, e faz com que a gente se doe de uma forma melhor para as próprias crianças. **Victória Melissa***

Essas elaborações dizem respeito aos conteúdos da formação do professor que são abordados em uma instituição de ensino superior, mas que aparecem também na escola, de outra maneira.

O Pibid ajuda a constituir uma força de triangulação ao criar espaços híbridos de formação em que o conhecimento acadêmico e o conhecimento sobre a prática pedagógica na escola se articulam na aprendizagem da aluna-professora em formação. Essa aluna-professora é sujeito ativo nesse processo e constrói suas interpretações para os conteúdos. Destaco este relato:

Na faculdade, me marcou muito uma aula ministrada por uma convidada, a enfermeira Tatiane Melo, especialista em cuidados dos bebês e crianças pequenas no ambiente escolar. Discutimos a ideia de cuidado como um conceito mais amplo do que simplesmente o físico, já que o cuidado é a base de todas as relações e nos inscreve naquilo que é humano. A aula mudou a visão que eu tinha

sobre o assunto, pois achava que esses cuidados não cabiam ao professor... mas a verdade é que eu não sabia que o aprendizado também ocorre durante uma troca de fraldas. Agora entendo a importância desses momentos e a diferença entre o toque e a manipulação. Confesso que tinha preconceitos, mas hoje as trocas de fraldas se tornaram indispensáveis no meu convívio com as crianças do berçário. Compreendi que ocorre aprendizado nessa hora, e também o quanto isso é relevante na rotina da professora ou o do professor de Educação Infantil. **Ana Paula**

- que move esse processo de formação?
- ○ desejo de ser professora
- A relação com o saber
- Os dilemas do professor

Dilemas do professor em formação

Nas falas de Bruna e Ana Paula, sobressai a ansiedade da iniciação à docência:

Em meu primeiro dia de estágio, cheguei quinze minutos mais cedo ao CEI e estava com muitas borboletas no estômago. Fui muito bem recebida por todos. Lembro vivamente dos primeiros olhares, da gestão, funcionários, pais e crianças, um olhar de dúvida e curiosidade: “quem é essa menina?”. Perguntaram de quem eu era filha, irmã etc. Mas o que me marcou de fato foram os olhares das crianças quando me viram na sala, porque eu sei que não tenho cara de adulta... pareciam indagar: “quem é você?”. Eu me aproximei aos poucos, a fim de respeitar aquele espaço ao qual ainda não pertencia, deixando que elas me convidassem a entrar nele. Fiquei com medo. Pensei que talvez elas não fossem gostar de mim, mas quando sentei no chão e Antônio se aproximou, colocando as mãos perto dos meus olhos que são parecidos com os dele,

*pensei: “pelo menos um gostou de mim”. O começo já parecia bom, mas não acabou por aí – depois de Antônio, todas as outras crianças vieram me conhecer e fiquei completamente realizada. Aquela era a primeira turma da qual eu estava fazendo parte como educadora! **Bruna***

*Ao entrar pela primeira vez na sala da professora Val e da professora Dani, no CEI Jamir Dagir, onde sou bolsista uma manhã por semana, tive medo de encarar aquelas crianças de, no máximo, dois anos. E olha que, aos 38 anos, eu já havia tido experiências docentes, mas naquela hora tudo me pareceu diferente. **Ana Paula***

Diante desses depoimentos, considero que é muito bom elas poderem ser apoiadas pela supervisora no contexto da sua inserção na turma de crianças.

Aparecem nos textos também dilemas que dizem respeito a que tipo de professora vou ser – ou estou sendo.

*Quando olhei para elas pela primeira vez, um turbilhão de informações invadiu a minha cabeça ao mesmo tempo em que o meu coração se encheu de carinho. Foi amor à primeira vista. As crianças, tão pequenas em estatura, pareciam gigantes aos meus olhos. Que responsabilidade eu teria com elas a partir daquele momento e como elas estariam me vendo? **Ana Paula***

*(...) começo a pensar na consequência das minhas ações naquela rotina já existente e sobre o significado da minha presença: será que a minha posição como educadora tem marcado de alguma forma a vida dessas crianças? De que outras maneiras posso contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento delas? **Bruna***

Essas falas descrevem as parcerias de trabalho, tão necessárias e constitutivas da profissão docente.

Com a supervisora:

Ser bolsista do Pibid no CEI Jamir Dagir nos possibilita aprender muito com a Val, nossa professora supervisora, e com a Dani, que é professora na mesma sala, sobre como lidar com as crianças, como tratá-las, como fazer com que elas se sintam bem e confortáveis. Aprendemos sobre formas de se abrir, sobre a importância das crianças, que estamos lá para o bem delas e para ensiná-las da melhor maneira possível. **Victória Melissa**

E com as colegas de formação:

Mesmo que só uma vez por semana, é inacreditável a quantidade de experiências e aprendizados que guardo comigo desde o primeiro momento, que vêm sendo construídos com a ajuda das professoras, da minha colega Catusca (que possui uma bagagem de experiências extensa e rica, que sempre compartilha comigo) e principalmente com as crianças. **Bruna**

Atravessando todas essas falas, um conteúdo que emerge nesse processo é a construção do olhar de uma professora em formação para as crianças.

As crianças, pelo que percebemos, se sentem tranquilas com a nossa presença. Às vezes se nota que algumas, principalmente no começo, ficam um pouco confusas pelo fato de estarem com pessoas diferentes, mas com o tempo elas se acostumam e acabam ficando mais próximas e tendo mais confiança nas bolsistas. São inteligentes e espertas, às vezes brigam entre si, mas nada que uma professora não possa resolver. **Victória Melissa**

São muitas as reflexões, são muitos os conteúdos da formação profissional que atravessam essas experiências vividas no âmbito do Pibid. Elas constituem espaços híbridos da formação do professor, em que participam:

- O saber da aluna – professora em formação

- O saber da supervisora – professora da Educação Infantil em exercício
- O saber dos professores da faculdade – professoras do curso de formação inicial

São muitas as questões a avançar quando pensamos a formação do professor iniciante, foco a que se propõe um programa como o Pibid. Elenco a seguir as que parecem mais fortes nesse momento de reflexão sobre os textos das bolsistas:

- Se nossas memórias são importantes para compreender de onde falamos, que significados construímos em nossa trajetória pré-profissional, como avançar nesse conhecimento?
- Se parássemos aqui, correríamos o risco da desprofissionalização?
- Qualquer um poderia ser professor desde que tivesse passado pela escola, como aluno?

Pensar o entretocado que se configura na formação inicial do professor nos leva a convocar necessariamente significados constituídos na vida escolar e pessoal das professoras em formação. Dessamaneira, promovendo espaços de ressignificação em torno da ação docente talvez seja possível potencializar a formação na direção de uma profissionalização forte, conectada com a escola democrática, que promove – para crianças e adultos – situações de aprendizagem e de formação cada vez mais transformadoras.



Referências

MARANHÃO, D.G. **Saúde e Bem-Estar das Crianças.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

MARANHÃO, D.G, ZURAWSKI, M.P. **Cuidado e Aprendizagem na Educação Infantil.** Revista Pátio - Educação Infantil, ano XII, nº41 out/dez 2014, págs.8-11.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2ª edição. Porto-PT: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de; FERREIRA, Marisa V.; BARROS, Joseane Ap. B. de. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia. M.; REIS, P. G. R. dos. **Professores e infâncias: estudos e experiências.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

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



[Eixo 2]

PARTICIPAÇÃO NA VIDA DA ESCOLA

Meu olhar sobre os encontros de planejamento

Os Projetos Especiais de Ação (PEA) devem ser desenvolvidos em todas as escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, inclusive na Educação Infantil. No CEI Jamir Dagir, o PEA em 2017 teve como tema “A natureza, o imaginário e o brincar”. Nas reuniões voltadas para o projeto, as professoras planejam e organizam suas atividades referentes ao PEA e, eventualmente, alguma outra atividade ou questão de sua rotina. O aperfeiçoamento das práticas é um dos objetivos dos encontros, organizados pela coordenadora pedagógica da instituição. A troca de experiências e informações e a rede de apoio que se estabelece entre as professoras fazem com que práticas e demandas sejam compartilhadas.

O PEA é discutido e avaliado em reuniões que ocorrem no CEI três vezes por semana, com todas as professoras, a coordenadora pedagógica e a direção, de acordo com a necessidade da pauta. Neste CEI, a direção permitiu também a participação das bolsistas do PIBID. A oportunidade de participar é muito importante, pois acompanho o planejamento e a avaliação das atividades. As dúvidas que são relatadas enriquecem minha experiência e ampliam meu repertório como bolsista para as situações que irão acontecer no desenvolvimento da minha prática docente. Ver no dia a dia a rotina dos projetos que são expostos e compartilhados pelas professoras evidencia que essa carreira requer sempre aperfeiçoamento e estudo contínuo.

Como geralmente acontece em reuniões, há pontos de contradição e de opiniões divergentes, mas com respeito profissional. As questões são resolvidas com o acompanhamento próximo da coordenação, que leva em conta o melhor para o desenvolvimento das crianças e a aplicabilidade dos projetos. Mesmo não havendo a concordância de todas as participantes, são estas as premissas que norteiam as tomadas de decisão da coordenação, pelo que eu pude observar.

Esses encontros possibilitam conhecer e observar situações de estudo, debate e planejamento de profissionais que já atuam na edu-

O que são os Projetos Especiais de Ação – PEAs?

São instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

cação, e vão além dos momentos em que elas dão aulas para as crianças. Ter a chance de me aproximar e conhecer um pouco mais cada uma das professoras e suas trajetórias fortalece e estimula o meu crescimento como bolsista que está iniciando sua trajetória profissional.

A oportunidade de acompanhar o PEA só é possível pelo Pibid, que prevê, entre suas possibilidades de realização, a participação das bolsistas em momentos como esse. Também se concretizou pelo acolhimento e apoio das professoras que me receberam amistosamente, incluindo-me no grupo sem restrições ou barreiras; e graças a uma gestão que está aberta a novos profissionais. O CEI Jamir Dagir tem contribuído para que profissionais da educação se desenvolvam e compartilhem os seus conhecimentos. Dessa forma, garantem para seus alunos um ensino de qualidade e para seus professores e gestores uma renovação de ânimo ao abraçarem novas relações e possibilidades de trabalho.

As questões são resolvidas com o acompanhamento próximo da coordenação, que leva em conta o melhor para o desenvolvimento das crianças e a aplicabilidade dos projetos.



Participar e entender o fazer pedagógico

A oportunidade de vivenciar o que está por trás da prática docente, como os momentos de planejamento, reuniões pedagógicas, Projeto Especial de Ação (PEA), reuniões de pais e também de conhecer os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil do município de São Paulo são fatores importantes na formação das bolsistas que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Na EMEI Noêmia Ippólito, com cerca de 230 alunos entre 4 e 5 anos, tivemos alguns momentos democráticos de discussões almejando a garantia da qualidade na Educação Infantil. A cada reunião de pais, as bolsistas puderam acompanhar encaminhamentos, tomadas de decisões e momentos relevantes de reflexão, num processo democrático entre pais e escola. Juntos pensamos como melhorar algumas dificuldades, propondo soluções. Com a ajuda de um relatório descritivo, pensado para visualizarmos o aluno, estabelecemos um diálogo produtivo sobre a aprendizagem. As bolsistas, conhecendo e analisando os relatórios de cada aluno, puderam perceber um olhar atento para cada um e o quanto foi trilhado com o grupo no Projeto do Semestre, esmiuçado no relatório do grupo-classe. Ficaram admiradas em relação a estes registros, comentando como são fiéis ao que foi trabalhado.

As bolsistas estiveram presentes também nas reuniões pedagógicas e nos momentos de formação em serviço (PEA), participando das leituras que sustentam o trabalho pedagógico. Tiveram a oportunidade de trocar ideias e informações sobre os temas tratados envolvendo nossos projetos semestrais.

Outro momento relevante envolveu o trabalho de autoavaliação da unidade a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indiq) produzidos pelo MEC em 2009, construídos com o auxílio de profissionais da área para orientar a avaliação específica da Educação Infantil do município. Os Indicadores representam um

grande avanço que precisa de continuidade, ou seja, deve atingir o cumprimento de sua missão: não só autoavaliar, mas impulsionar a melhora da qualidade da Educação Infantil.

Diante de todos esses instrumentos, as bolsistas tiveram a oportunidade de entender o que está implícito no fazer pedagógico dos educadores, que não é nada aleatório e sim planejado e estudado. Além disso, poder observar a sala de aula e os momentos que precedem o nosso trabalho com os alunos é uma experiência que sem o programa Pibid dificilmente as bolsistas teriam chance de vivenciar no início da docência.

Ao observar de perto os diversos contextos e conflitos que permeiam o campo educativo, as bolsistas se formam de maneira crítico-reflexiva.

Como bolsista supervisora, eu também desfruto da oportunidade de estar mais em contato com a universidade, absorvendo da troca com as professoras iniciantes e com a coordenadora institucional, atualizando conhecimentos e melhorando minha prática num constante questionamento dos fazeres pedagógicos. O brilho nos olhos das bolsistas frente a cada nova aprendizagem vivenciada com os alunos é muito gratificante de observar, o que colabora para nutrir também a mim, bolsista supervisora, com a esperança necessária de que iremos conseguir cumprir nosso papel de educadores mesmo diante dos percalços da educação pública.

Com a prática docente vivenciada a cada dia pelas bolsistas, acredito que elas chegarão ao mercado de trabalho com mais chances de escolher um caminho confortável e condizente com os ideais de cada uma. Sinto que a formação de quem participa do programa é diferenciada, pois nele a prática compensa as lacunas

Supervisionar é mostrar novas atitudes e condutas

deixadas pela grade curricular da licenciatura. Ao observar de perto os diversos contextos e conflitos que permeiam o campo educativo, elas se formam de maneira crítico-reflexiva, privilegiando a aprendizagem significativa. A tarefa não deixa de ser desafiadora e instigante, pois exige das bolsistas empenho, dedicação e colaboração para a efetivação das atividades propostas pelo Pibid.

Segundo Paulo Freire, a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Sendo assim, espera-se que as bolsistas usufruam da teoria à prática uma vivência única e significativa. Ainda de acordo com Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Que tenhamos a chance de aprender uns com os outros nesta experiência chamada Pibid.

As bolsistas de iniciação à docência tiveram um panorama geral da condução do dia a dia dentro de uma instituição pública de Educação Infantil. Além disso, conferiram a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento desse trabalho, que não se resume só ao aspecto pedagógico, mas também no cuidar de crianças de um a dois anos de idade. A experiência de supervisionar este grupo trouxe o desafio de novas condutas, já que nele há meninas que nunca tiveram contato com crianças tão pequenas e nem com outras experiências profissionais.

Nos primeiros contatos, as bolsistas observaram as crianças e tentaram se aproximar mais delas e da bolsista supervisora do CEI. Nesse período, o foco esteve nas situações de acolhimento, de alimentação, na linha do tempo com suas saídas externas e internas, nas atividades dirigidas e livres, no acesso ao planejamento e ao projeto da sala, no diário de classe e na lista dos alunos.

Sendo a docência uma atividade complexa, que exige da professora/supervisora muito mais do que domínio do conteúdo específico da atividade a ser oferecida, ela demanda das bolsistas compreender que a atividade do professor não se resume à transmissão de conhecimentos, mas está na transformação da informação em formação. Para isso, elas participam de diversas atividades da escola pública, como as reuniões do Projeto Especial de Ação (PEA) e eventos como bazar e oficina cultural com as famílias e reunião de pais. Elas tiveram contato direto com as famílias na entrada das crianças, além da vivência com os demais profissionais na rotina do CEI. Estas são aprendizagens importantes para que se possa relacionar a teoria com a prática.

Entretanto, desenvolver atividades e aplicar para o grupo de crianças é visto pelas bolsistas como um desafio, gerando expectativas e ansiedades em alguns momentos. Nota-se que a maior dificuldade é a de dominar a turma e manter o ambiente propício para desenvolver a atividade planejada. No papel de supervisora, procuro conversar

com as bolsistas na hora em que aparece a dificuldade: oriento como as intervenções devem ser feitas e sobre a necessidade de ter tranquilidade e ao mesmo tempo firmeza para conduzir e aplicar o planejado, principalmente quando as crianças estão em conflito umas com as outras. Nesses momentos faz-se necessária uma aproximação com as crianças, na sua altura, conversando sobre o ocorrido sem alterar o tom da voz e olhando-as nos olhos. Também é preciso organizar o espaço para garantir que cada criança possa explorar ao máximo o local e os objetos disponíveis.

No papel de supervisora, procuro conversar com as bolsistas na hora em que aparece a dificuldade: oriento sobre a necessidade de ter tranquilidade e ao mesmo tempo firmeza para conduzir e aplicar o planejado, principalmente quando as crianças estão em conflito umas com as outras.

Outro ponto para o qual chamo muito a atenção das bolsistas é o nosso olhar com relação à criança: é preciso estar sempre atento para suas necessidades, sejam físicas ou emocionais, principalmente nessa faixa de idade, em que muitas delas ainda não sabem verbalizar os seus desejos. As orientações que pontuo são as que pratico. A mais importante delas: dar para o outro o que você gostaria de receber.

Com a vivência nesse ambiente escolar tão dinâmico e cheio de desafios constantes, principalmente nas relações interpessoais, espera-se que as bolsistas se tornem profissionais competentes e comprometidas socialmente, com uma prática docente que possibilite aos alunos um pensamento crítico, baseado no respeito, na valorização da criatividade, da reflexão e da participação.



Valdeci de Araújo Barbosa

A professora Val e as crianças do CEI Jamir Dagir.

As atividades desenvolvidas pelas bolsistas com a supervisora foram:

- Participação na elaboração das atividades planejadas
- Realização da atualização bibliográfica sobre o conteúdo a ser abordado, como no projeto Leitura: *Histórias Africanas para contar e recontar*
- Pesquisa e elaboração dos elementos naturais a serem utilizados no Projeto *Sensorial das Cestas*
- Participação e regência de atividades com argila
- Acompanhamento das bolsistas nas atividades externas como na biblioteca, EMEI e quadra do clube
- Planejamento e desenvolvimento de atividades para a confecção do livro de encerramento

Com relação a este último aspecto, a ideia é fazer um livro de sistematização de todas as atividades realizadas nas áreas trabalhadas, como Linguagem, Matemática, Natureza, Corpo e Movimento, com relato e registro fotográfico. O livro terá poucas páginas e vai mostrar os trabalhos desenvolvidos em sala e nas áreas externas. Como houve a participação das bolsistas nesses momentos, será inserido um pequeno texto de cada uma, de acordo com o que vão apresentar no Seminário do Pibid.

A publicação será o produto final do projeto *Pintando o Sete* e contemplará as fotos das crianças brincando com a cesta sensorial, a sequência de leitura de histórias africanas e afro-brasileiras (realizada pela bolsista Catusca Borges, com registro fotográfico da bolsista Bruna de C. Fortunato), a rega e cuidado da horta, brincadeiras na EMEI e no jardim da biblioteca, além de outros momentos na sala e na areia do CEI.

A importância do caráter coletivo do trabalho pedagógico na formação

Os três relatos analisados por mim evidenciam que as bolsistas/alunas do Pibid passaram de meros observadores da prática do professor regente de sala a sujeitos que assumem uma perspectiva mais relacional na escola. Essa nova perspectiva se pauta pela troca simbólica entre as professoras e por sua participação nas situações de planejamento, vivências, avaliação e encontros com as famílias de uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação paulistana.

Entendo que o vigor de experiências formativas como as narradas pela bolsista Cristiane Aparecida e favorecidas pela orientação das professoras/supervisoras do Pibid Valdeci e Cinthia encontra-se justamente no fato de que tal experiência de iniciação à docência assentou-se na importância do caráter coletivo do trabalho pedagógico e sua importância para a formação profissional.

Gostaria de pontuar, então, algumas questões específicas sobre os trabalhos de cada uma. Para isso, destaquei algumas passagens dos textos que trazem importantes reflexões sobre a prática docente. Com relação ao trabalho da Cristiane, que optou por falar de sua participação no PEA e de outras situações institucionais formativas durante o tempo em que realizou o projeto de iniciação à docência, penso que sua fala evidencia que o CEI Jamir Dagir não foi apenas o lugar para aprender técnicas e estratégias para reprodução de conteúdos, mas que ela teve uma possibilidade real de adentrar o cotidiano da instituição e vivenciar momentos de reflexão sobre a prática docente com crianças pequenas. Por exemplo, ela diz:

“Esses encontros possibilitam conhecer e observar situações de estudo, debate e planejamento de profissionais que já atuam na educação, e vão além dos momentos em que elas dão aulas para as crianças.”

Ainda sobre a possibilidade de a bolsista acompanhar as reflexões sobre as práticas docentes das professoras no CEI Jamir Dagir, con-

sidero um fato importante Cristiane ter pontuado ao longo de seu texto momentos de dissenso vivenciados por essa equipe; isso mostra que se manteve atenta às questões relacionais entre os adultos. Ela relata que:

“Como geralmente acontece em reuniões, há pontos de contradição e de opiniões divergentes, mas com respeito profissional. As questões são resolvidas com o acompanhamento próximo da coordenação, que leva em conta o melhor para o desenvolvimento das crianças e a aplicabilidade dos projetos. Mesmo não havendo a concordância de todas as participantes, estas as premissas norteiam as tomadas de decisão da coordenação, pelo que observei.”

Eu colocaria a questão da tomada de “decisão da coordenação” entre muitas aspas, porque a natureza das decisões no âmbito de uma unidade educacional deve ser sempre coletiva. Penso que o papel da coordenação pedagógica não é decidir, “dar o voto de Minerva”, mas ponderar para que seu grupo tome sempre as melhores decisões, levando-se em consideração as necessidades das crianças e suas famílias, o território no qual a unidade escolar se encontra, a legislação que orienta a Rede Municipal de Ensino (portarias, comunicados, normativas etc.) e os princípios do serviço público: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Penso que o papel da coordenação pedagógica não é decidir, “dar o voto de Minerva”, mas ponderar para que seu grupo tome sempre as melhores decisões

Em relação aos relatos da professora Valdeci, a quem coube a supervisão das bolsistas no CEI Jamir Dagir, nota-se uma grande preocupação em apresentar às professoras iniciantes a rotina e os saberes

específicos que dizem respeito ao educar e cuidar no contexto de um Centro de Educação Infantil. Observa-se, portanto, um desvelo por parte da professora em expor as estudantes-bolsistas às experiências de como conduzir atividades planejadas com o grupo, realizar intervenções adequadas à faixa etária, manter o interesse e envolvimento da turma. De forma recorrente, apresenta às estudantes a complexidade da regência junto às crianças pequenas, desafio que Valdeci resume bem na seguinte passagem de seu relato:

“Sendo a docência uma atividade complexa, que exige da professora/supervisora muito mais do que domínio do conteúdo específico da atividade a ser oferecida, ela demanda das bolsistas compreender que a atividade do professor não se resume à transmissão de conhecimentos, mas está na transformação da informação em formação. Para isso, elas participam de diversas atividades da escola pública, como as reuniões do Projeto Especial de Ação (PEA) e eventos como bazar e oficina cultural com as famílias e reunião de pais. Elas tiveram contato direto com as famílias na entrada das crianças, além da vivência com os demais profissionais na rotina do CEI. Estas são aprendizagens importantes para que se possa relacionar a teoria com a prática”.

O texto traz ainda muitas questões em relação ao fazer pedagógico no CEI e aos conflitos inerentes a este cotidiano educacional, desafios que solicitam das equipes pedagógicas disponibilidade para rever seus planejamentos e boas estratégias para realizar mediações e intervenções. Um exemplo que ela cita: “Entretanto, desenvolver atividades e aplicar para o grupo de crianças é visto pelas bolsistas como um desafio, gerando expectativas e ansiedades em alguns momentos. Nota-se que a maior dificuldade é a de dominar a turma e manter o ambiente propício para desenvolver a atividade planejada”. Creio que muitas dessas questões apresentadas como desafios para bolsistas e professoras, futuramente, serão tematizadas pela equipe do CEI Jamir Dagir e pelas próprias bolsistas.

Valdeci também destaca em seu texto a importância das atividades coletivas (reuniões do PEA, eventos da escola, reunião de pais, contato direto com as famílias no momento da entrada) e explicita suas expectativas em relação ao engajamento das bolsistas com a profissão:

“Com a vivência nesse ambiente escolar tão dinâmico e cheio de desafios constantes, principalmente nas relações interpessoais, espera-se que as bolsistas se tornem profissionais competentes e comprometidas socialmente, com uma prática docente que possibilite aos alunos um pensamento crítico, baseado no respeito, na valorização da criatividade, da reflexão e da participação.”

Esse desvelo da professora com as bolsistas vai ao encontro da necessidade de se superar o processo de expropriação do caráter intelectual do professor e sua condição tarefa imposta por uma lógica econômica e tecnológica de racionalização conforme ARROYO, 2000; NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1995 e TARDIF, 2014.

A professora Cinthia, ao escrever sobre a ação supervisora junto ao Pibid na EMEI Noêmia Ippólito, também destaca as práticas e saberes docentes como um importante conhecimento a ser compartilhado com as alunas bolsistas, mas chama atenção para os momentos do trabalho coletivo e elenca as reuniões para a discussão dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e os encontros com as famílias como momentos privilegiados e democráticos que garantem a qualidade na educação infantil paulistana.

Considero “um ótimo começo” para um professor tomar conhecimento, ainda na graduação, dos relatórios, planejamentos e demais instrumentos que documentam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Assim, entendo que Cinthia acertou ao favorecer o acesso das bolsistas a importantes instrumentos de documentação pedagógica – como os relatórios descritivos das crianças e os registros das turmas – e ao possibilitar a participação das mesmas

nos momentos de planejamento e de avaliação. Isso porque, muitas vezes, no cotidiano escolar, dados os excessos burocráticos, estes instrumentos são vistos pelos professores como mera burocracia e perdem a sua importância real no fazer pedagógico.

*Considero “um ótimo começo”
para um professor tomar conhecimento, ainda na
graduação, dos relatórios, planejamentos e demais
instrumentos que documentam o
desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.*

A experiência de se confrontar com o cotidiano e com a estrutura de uma unidade de educação infantil da rede pública ainda no início da graduação, e sob a supervisão de uma professora da própria rede, merece destaque na fala da supervisora Cinthia:

“Diante de todos esses instrumentos, as bolsistas tiveram a oportunidade de entender o que está implícito no fazer pedagógico dos educadores, que não é nada aleatório e sim planejado e estudado. Além disso, poder observar a sala de aula e os momentos que precedem o nosso trabalho com os alunos é uma experiência que sem o programa Pibid dificilmente as bolsistas teriam chance de vivenciar no início da docência.”

A ideia de iniciação e natureza social do saber dos professores nos remete ao pensamento de Maurice Tardif, para quem o professor deve ser entendido como um intelectual: produtor de saberes e formador de seus pares. Na perspectiva de Tardif, os professores, em suas atividades profissionais, se apoiam em diversas formas de saberes: saberes curriculares, saber da formação profissional, adquirido na formação inicial ou contínua; saber cultural, herdado da trajetória de vida do professor; e o saber experiencial, saber

oriundo da prática da profissão, ou seja, adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo de uma história profissional, mas que muitas vezes é desqualificado, desconsiderado. Isso porque, com a modernização das sociedades ocidentais, houve uma divisão social e intelectual das funções, os professores foram distanciados das instâncias de produção e autoria dos saberes e coube a eles as tarefas técnico-pedagógicas de transmissão de conteúdos e execução de programas.

As professoras-supervisoras, ao compartilharem e refletirem sobre as próprias práticas pedagógicas, realizando inclusive o exercício de autoria que foi produzir um artigo e sujeitá-lo publicamente à crítica, se colocaram na posição de intelectual, de sujeito produtor de conhecimento e de formador de seus pares.

Sem dúvida, os três relatos deixam clara a contribuição do projeto de iniciação à docência para a construção de uma nova perspectiva de formação de professores para a educação básica. Isso me faz crer que o Pibid se constitui como uma política pública que corrobora a função social da escola, na medida em que cria condições materiais, conceituais e didáticas para que alunos de graduação bolsistas entrem em contato com as práticas e saberes dos professores, com o projeto político das unidades e com as políticas públicas para a cidade.



Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo. v.25. jun. 1999.

_____. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema.** In: Formação de professores. SP; UNESP. 1994.

SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: Nóvoa. Antonio (Org). Profissão Professor. Porto, Pt: Porto Editora. 28 ed.1995.

São Paulo: SME / DOT. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista.** 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2014.



[Eixo 3]

**LINGUAGEM
ORAL E ESCRITA**

Roda de conversa

As escolas de Educação infantil são locais onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências socioculturais em sua aprendizagem. Desde que entrei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em junho de 2017, acompanho as rodas de conversa com as crianças da turma G5, da professora Cinthia, da faixa etária de 4 anos. O trabalho com a oralidade é muito importante na Educação Infantil e pode enriquecer a comunicação e a expressão das crianças. Uma vez que elas fazem uso da linguagem a todo o momento, esta favorece a interação social. A roda de conversa é uma das práticas que amplia a competência comunicativa, criando possibilidades de comunicação oral e oportunizando que a criança seja capaz de:

- Expressar seus pensamentos
- Contar experiências vividas ou imaginadas
- Fazer uso da linguagem por prazer
- Interagir com o outro, construindo sua objetividade
- Coordenar diferentes pontos de vista
- Relacionar novos conhecimentos com suas vivências e conhecimentos anteriores
- Aprender a ouvir o outro
- Argumentar
- Utilizar a linguagem oral com competência em situações práticas, como dar recados e explicitar instruções e/ou procedimentos

Mediar uma roda de conversa é uma habilidade importante e que precisa ser aprendida pelo professor. Quanto mais ele planejar, organizar e realizar tal prática, maior habilidade terá para ajudar as crianças no momento da conversa.

Com relação às práticas de leitura, a Educação Infantil é uma etapa importante para a formação do interesse das crianças por ela. A EMEI Noêmia Ippólito realiza um projeto de leitura desde 2003. A atividade acontece bimestralmente, em quatro momentos durante

o ano. A seleção das histórias é relacionada aos projetos da escola e as crianças escolhem os livros que querem que lhes sejam lidos ou contados. A convite da coordenadora da EMEI, Fernanda, tive a oportunidade de participar desta atividade tão importante.

A partir das experiências vivenciadas na EMEI, elaborei uma atividade com as crianças em que elas não seriam ouvintes de uma história, e sim, autoras. A história infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. As crianças precisam ser incentivadas, e quanto mais cedo melhor, para que sua imaginação, criatividade, capacidade de análise, senso crítico e poder de argumentação sejam cultivados. Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998, p 24), "neste sentido, o papel do educador é também de assumir um compromisso com a leitura diária, criando o hábito de contar histórias e despertando a curiosidade das crianças para que desenvolvam suas hipóteses de leitura e escrita."

A criança, em contato com a história como narradora ou ouvinte, vai reconhecendo que a ficção, não o fato, é uma característica das histórias, podendo, assim, explorar mundos possíveis e construí-los, e inventar a realidade para entendê-la.

Apresento a seguir a transcrição de uma roda de conversa realizada por mim com crianças de quatro anos. Além das crianças, estavam presentes a professora Cinthia e a bolsista Melina, que registrou as falas na lousa para que, ao final, pudéssemos ler a história inventada pelas crianças. A roda teve duração de doze minutos.

O objetivo era que as crianças criassem uma história. Para estimular a criação e as contribuições de todas, utilizei a estratégia de apresentar para elas cinco imagens:

1. Nuvem
2. Menino
3. Tartaruga
4. Varinha mágica
5. Casa

Construindo uma história

Comecei a roda perguntando a elas se gostavam de ouvir histórias. As crianças responderam: *Sim*.

Luciene: *Que legal. Porque hoje vocês irão criar uma história a partir das imagens que vou mostrar, vai ser bem simples, vou mostrar as imagens, uma por vez, e vocês vão dizendo o que eu devo escrever a partir delas, tudo bem?*

Crianças: *Tudo!*

L: *Mas antes vamos dar um início para a história. Vocês sabem com elas começam?*

Igor: *Igual à da Chapeuzinho Vermelho.*

Cinthia: *Tem uma frase que começa as histórias...*

Maria Helena: *Eu sei. Era uma vez.*

L: *Todos concordam de começarmos assim?*

Crianças: *Sim!*

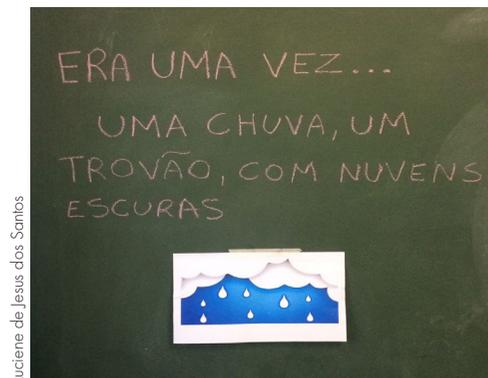
L: *Então vamos começar. Era uma vez... (mostro a elas a imagem de uma nuvem).*

João Lucas: *Uma chuva.*

Isabella: *Um trovão.*

Gustavo: *Com nuvens escuras.*

Melina escreve na lousa.



L: *A próxima imagem é... (mostro a imagem de um menino).*

Luiz: *Um menino com alto falante!*

Maria Eduarda: *Falando bem alto.*

Gustavo: *Pra avisar o perigo da chuva.*

Em seguida mostro a elas a imagem de uma tartaruga.

Gustavo logo diz: *Para a tartaruga não se afogar, porque ela anda devagar. A única forma dela não se afogar é remando com seus pezinhos, com o casco virado para baixo.*

Mostro a imagem de uma varinha.

Melina fala: *Eis que surge...*

Maria Eduarda: *Uma varinha mágica.*

Ester: *Que faz a chuva passar e aparecer o sol.*

João Lucas: *A varinha também cria uma paisagem com flores.*

Mostro a última imagem para as crianças.

E falo: *Esta é a última imagem, como vamos terminar a história?*

Milena: *Uma casa.*

João: *O menino salvou a tartaruga.*

Vinícius: *Ué! E voltou pra casa feliz.*

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

ERA UMA VEZ...

UMA CHUVA, UM TROVÃO, COM NUVENS ESCURAS



DE REPENTE...

UM MENINO PEGA SEU BOTO FALANTE PARA FALAR DE M ALTO, AVISANDO SOBRE O PERIGO DA CHUVA,



PARA A TARTARUGA

NÃO SE AFOGAR, PORQUE ELA ANDA DEVAGAR.

A ÚNICA FORMA PARA NÃO SE AFOGAR É REMANER COM SEUS PÉZ NHOS COM SEU CASCO VIRADO PARA BAIXO



EIS QUE SURGE...

UMA VARINHA MÁGICA QUE FAZ A CHUVA PASSAR E APARECER O SOL.

A VARINHA TAMBÉM CRIA UMA PAISAGEM COM FLORES E ARVORES



NO FINAL, O MENINO

SALVA A TARTARUGA E VOLTA PARA SUA CASA FELIZ



Luciene de Jesus dos Santos

A turma de Luciene construiu uma história com base nas imagens que ela trouxe para a roda de conversa.

Ao final, a história foi registrada como “A história dos super-heróis e das super-heroínas” (nome escolhido pelas crianças e que representa a turma neste ano).

Para Bettelheim (1980, p. 59), “histórias infantis nos levam para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem medo, se consolam, relacionam o real com o imaginário, despertam curiosidade, acreditam nas histórias porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua”.

Para Vygotski (2009), a imaginação criativa também é aprendida e toda atividade criativa depende em primeiro lugar de uma rica e variada experiência prévia. Quanto mais rica for a experiência pessoal da criança, mais material sua imaginação terá à disposição, ou seja, o que a criança vê e ouve é o material do qual irá construir sua fantasia. A criança, em contato com a história como narradora ou ouvinte, vai reconhecendo que a ficção, não o fato, é uma característica das histórias, podendo, assim, explorar mundos possíveis e construí-los, e inventar a realidade para entendê-la.

Estimular a criatividade dos pequenos rende momentos de diversão e magia, e que vão deixá-los ainda mais próximos uns dos outros. E toda essa brincadeira também ajudará na construção de narrativas com começo, meio e fim, o que será muito importante ao longo da vida escolar.



Turma dos super-heróis e das super-heroínas.

Luciene de Jesus dos Santos

O valor das narrativas infantis nas rodas de conversa

As rodas de conversa fazem parte da rotina das crianças da EMEI e são momentos muito significativos e importantes, porque permitem que elas possam expressar sua forma de significar o mundo por meio do pensamento e da linguagem, e o educador, por sua vez, possa compreender mais acerca do desenvolvimento infantil e sobre as características de cada criança.

Ao ressaltar o risco das rodas de conversa serem propostas de forma mecânica e descompromissada, Leite (1999) relaciona algumas modalidades de conversa entre adultos e crianças neste momento e formas de encaminhá-las. Segundo a autora, as mais comuns são:

- O monólogo, quando a professora/o professor normalmente faz perguntas que ela/ele mesma/o responde.
- O coro, quando a educadora/or faz perguntas indicando a resposta que deseja ouvir das crianças, que respondem em coro.
- O uso equivocado da roda com o intuito de dar uma lição de moral e disciplinar as crianças, ao invés de tratar de temas significativos e importantes para elas.

Pensando nisso, foram propostas duas rodas de conversa com as crianças de 4 e 5 anos da turma 5C da EMEI Noêmia Ippólito, coordenadas por mim e pela bolsista Luciene de Jesus dos Santos, para apresentar outras possibilidades além das que estamos acostumados a ver nas escolas. A primeira trabalhou com as preferências e gostos, com a identidade de cada um, com significados compartilhados, a partir de seus conhecimentos prévios e de como são exteriorizados por meio da linguagem. A segunda roda de conversa teve o objetivo de estimular a imaginação e a criatividade, bem como a capacidade das crianças de construir uma história ligando os fatos do conto criado por elas.

Neste artigo analiso alguns aspectos da primeira roda de conversa, observando características das práticas discursivas das



Melina Campos

As crianças escolhendo seus objetos preferidos.

crianças, as prováveis conexões que são feitas por elas, como ocorrem as interações, o processo de construção de conhecimento, e características do seu pensamento, com o intuito de evidenciar o valor das narrativas infantis.

Reunimos em mesas alguns objetos da sala de aula que fazem parte do dia a dia das crianças, como lápis de cor, giz de cera, pinos mágicos, bonecos e bonecas, canetinhas, livros, gibis, carrinhos, tesouras, colas, massinhas, pincéis, cadernos de desenho, animais em miniatura e tintas.

Planejamos que a roda de conversa envolveria três questões, de maneira fluida, de forma que pudesse ocorrer a interação de adulto-criança e criança-criança:

- Por que você escolheu esse objeto?
- Para que ele serve?
- Sabe do que ele é feito?

Formamos uma roda, explicamos para as crianças o que havia sobre as mesas e pedimos que escolhessem um objeto de que mais gostavam. Em seguida, sentamos ao redor do tapete circular para iniciarmos a conversa. Fizemos alguns combinados: não falarmos todos juntos, levantando a mão quando quiséssemos dizer algo. A roda teve a duração de 15 minutos.

RODA DE CONVERSA

Melina: *O que eu quero saber é por que vocês escolheram esse objeto? Por que vocês gostam mais desse objeto?*

Vinicius: *Eu gosto de massinha porque é muito bom para colocar nos meus desenhos... na minha casa.*

Melina: *Na sua casa? Você gosta de brincar de massinha na sua casa também?*

Vinicius: *Uhum.*

Igor: *Eu gosto muito de gibi porque eu gosto de ler.*

Melina: *Alguém lê para você o gibi?*

Igor: *Na minha casa tem uma estante de livro cheia de livros.*

Maria Helena: *Eu gosto de tinta, é porque eu adoro tinta quando... na minha casa para fazer desenho.*

Gustavo: *Eu gosto de brincar de boneco para fazer eles pularem. (Ele demonstra, fazendo o boneco pular).*

Luis: *Na minha casa, eu brinco de massinha com forminha e faço biscoito de massinha.*

Alan: *Eu gosto de pincel porque eu gosto de pintar.*

Melina: *Aqui na sala você gosta de pintar?*

Alan: *É.*

Melina: *O que você gosta de pintar com pincel?*

Alan: *Desenho.*

João: *Eu gosto muito de brincar porque na minha casa tem boneca. (Enquanto mexe na chupeta da boneca, sorrindo)*

Guilherme: *É porque eu gosto disso, porque tem na minha casa. E eu faço carrinho disso. (Mostrando os pinos mágicos)*

Martin: *Eu tenho boneco na minha casa nova, mas não é duro assim (apertando o boneco), é molinho.*

Melina: *Porque será que ele é duro assim? Do que você acha que é feito esse boneco para ele ser duro assim?*

Martin: *De pau.*

Melina: *É de pau? Será? Todo mundo aqui acha que esse boneco que o Martin escolheu é de pau? (Pegando o boneco e mostrando para a turma).*

Gustavo: *Não, não, é de ferro, porque não dá quase para mexer.*

Melina: *De ferro? O Gustavo acha que é de ferro. Todo mundo acha que é de ferro?*

Arthur: *Não! Eu acho que é de tijolo!*

Melina: *De tijolo?*

Leonardo: *Eu acho que ele quebra!*

Melina: *Quebra se puxar assim? (Puxando os braços do boneco, um para cada lado.)*

Leonardo: *Não pode puxar a cabeça para não quebrar.*

Melina: *Não pode puxar? Tem que tomar cuidado então para não quebrar?*

Maria Vitória: *Na minha casa tem boneca. (Segurando a boneca que escolheu nas mãos.)*

Melina: *Na sua casa tem boneca? E do que você acha que sua boneca é feita?*

(Maria Vitória balança a cabeça negativamente.)

Melina: *Não? Será que é de ferro igual o Gustavo falou?*

Educadora Cinthia: *Toca nela para você ver do que ela é feita. (A Maria Vitória e o João, que está ao lado dela, tocam a boneca.)*

Igor: *O prato de vidro quando cai no chão, ele quebra.*

Isabela: *Ela é de plástico!*

Alguém: *Plástico???*

Melina: *Será?*

Maria Helena: *Eu acho que a boneca é feita de papelão.*

Melina: *Essa boneca que o Martin escolheu, o boneco do Gustavo, a boneca da Maria Vitória...*

Noah: *E a massinha é mole. (Apertando a massinha com as mãos).*

Melina e Luciene: *Ela é mole, né?*

Luciene: *E o que a gente pode fazer com a massinha?*

(Noah modela a massinha com as mãos.)

Melina: *A Isabela falou que é de plástico, e ela acertou, vocês sabiam? E esse livro que a Isabela está?*



Melina Campos

As crianças participando da roda de conversa.

Alguns gritam: *De papel!*

João: *Minha boneca é de algodão.*

Luciene: *Ela é toda de algodão?* (João aperta apenas a região da barriga feita com algodão. As crianças que estão ao lado começam a tocar a boneca que está com o João.)

Luciene: *A barriga dela é de algodão?*

João: *É só uma parte dela.*

Arthur: *Eu tenho Play Doll em casa. (Segurando sua massinha.)*

Melina: *Ah é? Para brincar de massinha?*

Arthur: *Eu posso fazer sorvete.*

Melina: *Que legal. Você faz sorvete do quê?*

Arthur: *De algodão.*

Gustavo: *O boneco tá parecendo que é de papel. Mas papel rasga e não quebra. Será que é ferro?*

Melina: *Será que é ferro?*

Alguém: *É plástico!*

Leonardo: *Não pode puxar o livro aqui, ele quebra. (Segurando o livro de papelão.)*

Melina: *Ele quebra? Ele é feito do que, esse livro?*

Alguém: *De algodão!*

Martín: *De papel!*

Melina: *De papel! Se a gente puxar, o que vai acontecer?*

Alguns: *Rasgar!*

Igor: *Todas as páginas do livro são feitas de papeis. (Folheando o livro.)*

Vinícius: *A massinha é feita de papel, porque rasga.*

João: *Mas a massinha é molinha.*

Benjamin: *A massinha parece papel porque dá para rasgar ela fácil.*

Melina: *Mas dá para juntar de novo, não é? E o papel, a gente consegue juntar de novo?*

Benjamin: *O papel não dá para juntar.*

Maria Vitória: *A massinha parece uma massa.*

Luciene: *Feita do quê?*

Cecilia: *A massinha é feita de cola, tinta, e um pouco daquele negócio assim (gesticulando com as mãos). Porque eu já fazi uma massinha.*

Gustavo: *Sabe o que eu tô pensando que é feito esse boneco também? Cimento!*

Melina: *É? Cimento?*

A conversa continuou com algumas falas intercaladas e foi encerrada para que as crianças pudessem ir para o lanche.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas durante toda a conversa. A forma como foi estruturada a roda permitiu que muitas delas se sentissem à vontade para expor seus diferentes e inusitados pontos de vista. Além disso, ao explicarem o porquê de terem escolhido aqueles objetos, mencionavam também sua utilidade, atrelando suas preferências ao aproveitamento que os objetos proporcionam.

Este registro revela como o repertório das crianças é exteriorizado por meio da linguagem e como acontece o processo de construção de significados na interlocução. Este momento é importantíssimo, não só para dar voz às crianças, mas para descobriremos mais sobre o contexto e a identidade de cada um e sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como nos mostra Leite (1999) no trecho a seguir:

“A linguagem só pode ser definida na interação. A linguagem é vista como interlocução, como acontecimento, ou seja, é viva porque é o encontro entre dois sujeitos históricos construindo o discurso no aqui

e agora. Para que realmente haja comunicação, isto é, um processo em que as pessoas envolvidas tentam criar significados compartilhados. Cada um tem uma história e fala de um lugar determinado, nesse sentido, saber quem é essa pessoa, de onde ela vem, o que pensa, porque está dizendo isso, tudo passa a ter uma importância, principalmente quando se trata de crianças pequenas que precisam exatamente de experiências que lhe permitam diferenciar-se dos outros e não ser sempre tratada no conjunto do grupo.”

Ao considerar os gostos individuais, ficam evidentes os processos de construção da consciência e de afirmação de si próprios, que acontecem por meio das interações sociais. Vemos ser empregado com frequência o pronome “eu”, como quando o Igor diz “Eu gosto muito de gibi porque eu gosto de ler”, ou quando o Leonardo fala: “Eu acho que ele quebra!”. Podemos dizer que, nessas falas, as crianças já conseguem reconhecer sua identidade, mostrando suas próprias perspectivas, seus pontos de vista exclusivos, que se iniciam na faixa etária em que as crianças se encontram, dentro do estágio personalista, assim denominado por Wallon. Observa-se também, na conversa das crianças, a possibilidade de opor-se, na linguagem, a sugestões que venham do outro, conduta característica do mesmo estágio, em que a criança reconhece e expulsão *não-eu* de si próprio, como quando o Gustavo afirma que o boneco não era feito de pau, como foi dito por Martín, e sim de ferro.

Segundo Piaget, para as crianças no período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) o mundo se constitui em elementos particulares e individuais, sempre relacionados à sua experiência pessoal. Isso pode ser observado nas falas da roda de conversas, quando justificam suas preferências por terem o objeto em suas casas. Piaget acrescenta que o raciocínio nessa fase é marcado por analogias, já que falta a generalidade do raciocínio lógico. Isso pode ser



Melina Campos

Crianças folheiam livros e gibis e conversam sobre eles.

facilmente constatado na fala de Benjamin: “A massinha parece papel, porque dá para rasgar ela fácil.” As analogias feitas pelas crianças tornam perceptíveis muitos conhecimentos prévios sobre os materiais. Por exemplo, quando Gustavo menciona que o boneco é de ferro, porque não dá quase para mexer, demonstra saber uma propriedade do material, que não é maleável (quando sólido). Do mesmo modo, João associa a barriga da boneca de pano ao algodão, por ser macia.

Apesar do pensamento sincrético ser predominante nessa fase, percebe-se que já principia a ocorrer o processo de formação de categorias, quando Martín coloca: “Eu tenho boneco na minha casa nova, mas não é duro assim (apertando o boneco), é moliinho.” Nesse caso, pode-se dizer que há uma percepção dos atributos sendo separados dos objetos, recombinações a outros. Isso se deve, de acordo com Wallon, à interação com o conhecimento formal, que faz com que o pensamento se aproprie de certas diferenciações já feitas culturalmente.

É importante problematizar, ainda, a fala de João, quando diz que gosta muito de brincar de boneca porque tem boneca em sua casa. Essa questão nos chama a atenção para a importância de discutir e trabalhar a ocorrência de estereótipos de gênero, que no dia a dia se fazem presentes na fala de muitas crianças. Para elas, a construção do significado do que é ser menino e ser menina é influenciada diretamente pelo seu meio, e o fato de João ter em sua casa uma boneca disponível para ele brincar, e possivelmente uma postura não preconceituosa por parte da família, contribui para que ele não apresente em sua fala atitudes estereotipadas.

É fundamental reconhecer que a roda de conversa proporcionou também um momento em que as crianças puderam observar, sentir, levantar hipóteses, questionar, rejeitar e reconstruir alguns significados sobre os objetos escolhidos.

A roda de conversa é também um momento que promove a inclusão de todos, como as crianças com deficiência, como no caso de Noah, que é autista. Ele participa ativamente em um momento da roda, ao dizer que a massinha é mole, apertando a mesma e depois passando a modelá-la quando questionado pela educadora sobre o que podia ser feito com ela. Para Blanco, o conceito de inclusão é “holístico, um modelo educacional guiado pela certeza de que discriminar seres humanos é filosoficamente ilegal, e incluir é acreditar que todos têm o direito de participar ativamente da educação e da sociedade em geral”.

As crianças puderam observar, sentir, levantar hipóteses, questionar, rejeitar e reconstruir alguns significados sobre os objetos escolhidos. É uma das oportunidades em que as crianças podem ser protagonistas no seu processo de construção de conhecimento, relacionando as novas aprendizagens a vivências passadas, aprimorando seu pensamento e a linguagem, revelando questões sobre o desenvolvimento infantil e promovendo a inclusão social, possibilitando conhecer mais a respeito de cada um, sua história, suas perspectivas.

Mas esses resultados dependem muito da forma como a roda é estruturada e proposta, envolvendo a maneira como a educadora/

Melina Campos



As crianças escolhem bonecas para falar sobre elas na roda.

o educador encaminha e intervém na conversa, e como promove a interação, não de forma mecânica, mas levando em consideração o planejamento que é feito anteriormente, pensando nas características de seu grupo e permitindo que o diálogo aconteça de forma espontânea. É indiscutível o valor das narrativas construídas numa roda de conversa, por isso é necessário que ela seja compreendida em seus diversos aspectos e vivida diariamente por crianças e educadoras.



Sessões simultâneas de leitura

Quando se pensa na instituição escolar de Educação Infantil como um ambiente educacional concreto, é preciso reconhecer sua importância e responsabilidade em contribuir, em conjunto com a família, de maneira efetiva, para a formação integral das crianças que são atendidas naquela escola. Nesse sentido, as experiências propiciadas ali assumem um papel importante no “dever” escolar.

Educação Infantil não é portanto um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN-EI, 2010. Pág. 13).

Tendo consciência dessas importantes informações, as práticas institucionais tendem a ser afetadas positivamente e bons projetos podem surgir a partir dessas reflexões. Foi o que aconteceu na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Noêmia Ippólito, EM 2013. Visando atender as demandas dos Indicadores Nacionais de Qualidade na Educação Infantil do Município, o grupo de educadoras/es e gestoras/es criou o projeto de atividade diversificada de leitura, que contempla as sessões simultâneas de leitura.

O projeto se desdobra da seguinte forma: As/os professoras/es se reúnem nos momentos de formação e escolhem livros para apresentar às crianças. Esses livros têm suas capas escaneadas e impressas em cartazes que ficam expostos em um local de fácil acesso. Abaixo da foto da capa fica uma lista na qual as crianças podem escrever seu nome para assim comunicar a escolha do livro que querem conhecer. Dessa forma, os grupos são bastante heterogêneos e as classes se misturam. As crianças não sabem de qual professora/or vai contar a história, portanto isso não interfere na escolha.

Bimestralmente, nas datas pré-determinadas em dias letivos, ocorrem as sessões simultâneas de leitura. No dia da sessão, as/os leitoras/es se posicionam frente aos cartazes com os livros e as listas de nomes. As crianças se dirigem à/ao leitora/or e seguem para algum espaço da escola para ouvir a leitura daquela história, que pode acontecer ao ar livre ou onde a/o leitora/or acreditar ser melhor para compartilhar o livro. A atividade dura em média quarenta minutos e, após o seu encerramento, os alunos voltam às suas classes.

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana foi apresentado à cidade em 2016, ano em que a Educação Infantil na Cidade de São Paulo completou 80 anos de trajetória. Ele dialoga diretamente com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, em 2009, a partir de um trabalho colaborativo que envolveu as equipes e instituições de Educação Infantil da cidade. Consistem num conjunto de indicadores para a avaliação das instituições de Educação Infantil de São Paulo e a construção de uma cultura de autoavaliação institucional participativa que contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, suas famílias e responsáveis, docentes, gestoras e gestores, demais educadoras e educadores e a própria Secretaria Municipal de Educação.

Além de favorecer experiências de leitura de modo a enriquecer o repertório e contribuir para a criação de um hábito leitor nas crianças, esse projeto é importante por:

- Propiciar momentos de interação com crianças e professoras de outros grupos
- Dar autonomia para escolher os livros de acordo com interesses que sejam importantes para cada criança
- Valorizar e usar os diversos espaços oferecidos pela escola

Em 2017, por conta do projeto da escola “Empoderamento das Culturas Indígenas e Afrodescendentes”, realizou-se, no primeiro semestre, a seleção de livros indígenas, e no segundo, dos livros da temática africana.

Não faz parte das ambições da EMEL alfabetizar seus alunos, entretanto isso não impede que ações de estímulo à leitura sejam realizadas no espaço escolar. O cuidado de selecionar livros e ambientes motivadores é essencial para esse processo, considerando que a leitura é de suma importância para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).



Cynthia Selinger

Sessão simultânea de leitura.

A experiência de contar a história

Ter a oportunidade de contar uma das histórias da sessão simultânea foi enriquecedor e ao mesmo tempo muito desafiador para a minha formação. O livro escolhido foi *Obax*, escrito e ilustrado por André Alves. O primeiro desafio foi como conquistar a atenção daquelas crianças para que a história fosse significativa para elas. Ressalto esse desafio, pois o grupo, por ser diverso, tinha crianças com quem eu havia tido pouquíssimo ou nenhum contato na escola; então me peguei pensando em como começar a história. Deveria ser de repente? Uma apresentação rápida? Como eu mostraria o livro para elas? Quanto mais próxima estava a hora da história, mais o meu coração acelerava, e realmente a experiência foi incrível.

E o espaço? Numa escola tão grande, com tantas opções, fica até difícil escolher. Na primeira sessão de que participei, a Cinthia (supervisora das bolsistas de iniciação à docência) foi quem escolheu onde eu contaria. E o lugar não poderia ser melhor: próximo a uma árvore, em um canto tranquilo, bom para todos.

Ao chegar ao local da leitura, me apresentei e questionei as crianças sobre o motivo de terem escolhido aquela história, e essa parte foi muito interessante. Algumas a escolheram pois já a haviam lido e gostariam de vivenciar a experiência daquela leitura mais uma vez. Outras, porque gostaram da ilustração da capa. Essa motivação precisa ser respeitada: não podemos colocar como único princípio apenas livros desconhecidos, pois o reconhecimento e a oportunidade de escolha de um livro lido anteriormente também vale e acontece por conta de uma sensação já vivenciada.

CATIUSCA BORGES

Bolsista supervisora: Prof^o. Valdeci Araújo
CEI Jamir Dagir

Período: ano letivo de 2017

Seja uma biblioteca, uma sala exclusiva ou o cantinho da sala de aula, as regras são negociadas com os alunos, educando a criança para a participação. O respeito pelo interesse dos pequenos garante que a leitura esteja associada à escolha e ao prazer (MARICATO, 2005, p.26).

O ato de ouvir a história, se identificando ou não com personagens e se reconhecendo ou não em situações, também pode ser caracterizado como uma aprendizagem. Porém, para que essa aprendizagem se constitua, é necessário oferecer essas oportunidades com frequência. A história foi lida e levantou questões a respeito da cultura e dos desafios que a personagem enfrentava, além de trazer identificação para a criança e para mim, como leitora. Algumas crianças se atentaram ao fato de que eu sou negra, assim como a personagem; outras se viram negras como a personagem. É importante considerar, porém, que histórias contadas ou lidas nem sempre trazem identificação ou questões para quem as lê ou ouve sobre as temáticas, muitas vezes profundas, dos textos. Às vezes a história só foi boa e pronto, isso quem deve decidir é quem lê ou ouve aquela história. E essa foi mais uma aprendizagem que eu tive com essas crianças.

Literatura africana e afro-brasileira para crianças pequenas

A experiência de iniciação à docência através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi extremamente importante para minha formação como educadora, uma vez que, estando frequentemente em uma instituição de educação infantil, era possível, além de observar as práticas de ensino, propor atividades relacionadas com os estudos do curso, sob a orientação e parceria de uma professora bastante experiente.

Por meio da jornada-prática de quase quatro anos, a parceria com a professora supervisora propiciou uma mudança no olhar sobre como as crianças de 0 a 3 anos aprendem, tanto para mim, quanto para ela. Para que a parceria se concretizasse em boas e significativas práticas de ensino-aprendizagem, era preciso estar disposta a compartilhar experiências, assumir novas posturas, executar atividades planejadas, observar as aprendizagens e o desenvolvimento do grupo e, claro, também avaliar constantemente os resultados.

É necessário que, já em sua formação básica, a criança acesse uma educação antidiscriminatória, de qualidade e que garanta o direito de aprender a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Percebi, ao longo do tempo, que no PPP, e também na prática da professora, havia uma ausência de discussão a respeito da história e da cultura de matrizes africana e afro-brasileira, mesmo que essas aprendizagens estejam estabelecidas por Lei 10.639/2003. Passada mais de uma década em que se promulgou a Lei nº 10.639/2003 para toda educação básica, o que se

vê nas escolas são pequenas atividades isoladas ou centradas essencialmente na “semana da consciência negra” que precede o feriado de 20 de novembro, tempo insuficiente para abordar toda riqueza histórica e cultural da cultura africana e afro-brasileira, ou até mesmo para discutir a formação de identidade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento em construção, defende que na etapa da educação infantil, o desenvolvimento da criança deva ser integral, em seus aspectos físico, psicológico e social. Como aluna bolsista, presente no cotidiano de uma escola pública e inquieta com a necessidade de discutir e contribuir para o debate sobre as relações étnico-raciais, defendo que toda criança tem direito a uma educação inclusiva baseada no reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos diversos povos que fizeram e fazem parte da formação de nossa sociedade e inclusive de sua própria identidade. É necessário que, já em sua formação básica, a criança acesse uma educação antidiscriminatória, de qualidade e que garanta o direito de aprender a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, como informa o professor Dagoberto José da Fonseca: “Um povo sem passado, sem memória, sem história, sem identidade, não sente vontade de ser e de existir, inclusive enquanto povo, posto que não é”.

Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades, conforme Silva Jr. (2011). Ainda segundo o autor, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhes forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a construção de sua identidade. Explorar os diferentes gêneros e conteúdo das literaturas de matrizes africana e afro-brasileira torna possível discutir sobre a mitologia africana, suas culturas e epistemologias e a construção de uma visão da identidade negra.

Por isso, depois de perceber a necessidade de incluir no cotidiano do grupo que acompanho este tipo de literatura, já que a temática está ausente nos livros presentes em sala de aula e no acervo da biblioteca da escola, elaborei uma sequência didática com a prática de mediação de leitura de livros de literatura infantil de matriz africana e afro-brasileira.

A partir da elaboração da revisão de literatura e do planejamento e execução da sequência didática, me interessei em responder à seguinte pergunta: De que maneira a mediação de leitura de livros da literatura infantil de matrizes africanas e afro-brasileira pode contribuir para a construção da identidade das crianças na educação infantil?

Rodas de leitura e mediações

A literatura infantil foi apresentada ao longo da sequência didática sob a perspectiva poética inclusiva, expressa na materialidade de cada obra de matriz africana e afro-brasileira. Pode explorar as possibilidades de experiências estéticas capazes de instigar nas crianças a beleza da narrativa de cada obra, incluindo toda a sensibilidade das histórias, suas ilustrações, a leitura de mundo das personagens e seus atos de coragem e de criatividade. As rodas foram realizadas de uma maneira que aflorassem nas crianças sentidos e sentimentos que, embalados pela imaginação, tornassem aqueles momentos bastante prazerosos e fortalecessem a minha relação com o grupo. A sequência de atividades de rodas de leitura aconteceu no âmbito do exercício do Pibid e contemplou a leitura de obras da literatura de matrizes africana e afro-brasileira.

Para realizar as atividades, é preciso seguir a dinâmica da rotina do grupo e as necessidades de conclusões de atividades a partir do projeto que a sala tem. A seleção das obras lidas foi feita a partir de uma análise de 18 livros pré-selecionados, e contemplou aqueles

que mais exploravam elementos que pudessem contribuir para o objetivo das rodas de leitura e principalmente para formação de identidade das crianças. Outro elemento importante foi a disponibilidade de obras no acervo da escola ou o acesso a elas em bibliotecas públicas e particulares, como a do Instituto Vera Cruz.

Apresento o cronograma das leituras realizada se das obras mediadas ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2017 com a turma de Berçário I do Centro de Educação Infantil Jamir Dagir:

| Rodas | Obra lida | Breve descrição |
|-----------------|--|--|
| AGOSTO | | |
| Roda 1 | O Mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira | Leitura integral do texto |
| Roda 2 | Betina, de Nilma Lino Gomes | Leitura integral do texto |
| Roda 3 | Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado. | Leitura integral do texto com pequenas adaptações. |
| Roda 4 | As panquecas de Mama Panya, de Mary e Rich Chamberlin | Leitura adaptada do texto |
| SETEMBRO | | |
| Roda 5 | A jornada do pequeno senhor tartaruga, de Inge Bergh e Inge Misschaert | Leitura integral do texto |
| Roda 6 | Histórias africanas para contar e recontar, de Rogério Andrade Barbosa. (História 1) | Leitura integral do texto |
| Roda 7 | Histórias africanas para contar e recontar, de Rogério Andrade Barbosa. (História 2) | Leitura integral do texto com pequenas adaptações. |
| Roda 8 | Cinderela e Chico Rei, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho | Leitura integral do texto com pequenas adaptações. |
| OUTUBRO | | |
| Roda 9 | Afra e os três lobos guarás, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho | Leitura integral do texto com pequenas adaptações. |
| Roda 10 | Chuva de Manga, de James Rumford | Leitura integral do texto |
| Roda 11 | A semente que veio da África, de Heloísa Pires Lima | Leitura integral do texto |
| NOVEMBRO | | |
| Roda 12 | Contos de Baobá, por Maté | Leitura adaptada do texto |

Todas as obras apresentadas possuem particularidades nas ilustrações que remetem à cultura africana, e a riqueza dessas imagens, ao lado das belíssimas narrativas das histórias, ajudam a traduzir para as crianças as ideias e situações contidas na obra, fazendo aflorar nelas diferentes sentimentos.

No início, quando realizava a formação das rodas, as crianças ficavam bastante inquietas, algumas saíam correndo, outras se escondiam ao lado do armário ou se atiravam no chão. Fizemos então a proposta de Apresentação da situação: a professora supervisora, junto comigo, apresentou a eles a proposta de atividades que faríamos às segundas, e disse que todos os dias em que eu estivesse com eles, conheceriam um livro, e ouviriam a cada dia uma história diferente. Então mostrei a eles parte do acervo da sequência, contando um pouco o que estaria por vir e encerrei, dizendo qual seria a primeira obra a ser lida.

Nas primeiras rodas de leituras, notei que as obras *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, e a obra *Betina*, de Nilma Lino Gomes, foram escolhas acertadas para um começo. As duas obras possuem belíssimas ilustrações: a de Kiusam de Oliveira, com um pouco mais de colorido em suas páginas, atraiu bastante o olhar e a curiosidade das crianças, e a de Nilma Lino Gomes, com um colorido mais suave (mas que trazia em suas páginas *Betina*, uma personagem com história marcante representada pelo afeto) apresentou também às crianças características físicas diferentes, assim como *Tayó*.

São duas personagens infantis negras, com cabelos diferentes de qualquer um ali da sala, um tanto curioso, diferente, mas também representativo para uma das crianças, que no primeiro momento em que mostrei *Tayó* disse: - *Igual "beio" do papai*. *Tayó* e *Betina* foram lembradas dali por diante por essa marca. Em todas as rodas adiante, eu levava fotos das capas dos livros já lidos, e



Bruna de Castro Fortunato

Cátiusca apresenta literatura africana para os pequenos.

sempre que mostrava a capa da obra de Kiusam e Nilma, muitos levavam sua mão à cabeça e diziam: - "*Beio, beio, beio*", - "*Beio de Tayó*" e logo se formava um coro na sala colocando a mão na cabeça - "*é beio*" - e mesmo aqueles que não falavam, imitavam, com o gesto de levar a mão à cabeça, e tocavam no cabelo.

A obra literária é capaz de transmitir mensagens não somente através do texto escrito. Lima (2005), afirma que as imagens também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa, por meio de seus simbolismos, os valores e as crenças que orientam determinados grupos. Por isso a seleção de obras é importante e o mediador de leitura precisa estar sempre atento a elas.

A linguagem oral das crianças está em processo de desenvolvimento durante essa fase, portanto, neste momento, a linguagem é um sistema de comunicação expressiva por meio dos gestos e imitações. É desta forma que a criança constrói seu pensamento e suas ações ainda tem origem na ação do outro. Esse gesto fica explícito quando, em roda, um deles coloca a mão na cabeça e diz "*beio*" e os demais imitam os gestos e dizem também.

Nas rodas com as obras *As panquecas de Mama Panya* e *A jornada do pequeno senhor tartaruga*, as professoras estavam presentes, então antes da formação para ouvir as histórias, fizemos uma roda com cantigas. Esse procedimento ajudou bastante para que pudessem acalmar um pouco seus corpos e fossem preparados para o momento da leitura.

Conforme mostrava as ilustrações do livro *As panquecas de Mama Panya*, as crianças tentavam imitar as ações das personagens. Cheguei a tentar explicar o que era uma panqueca, acabou virando um coro de repetição de tudo que falava, mas quando eu disse que era algo delicioso de comer, alguns passaram a mão na barriga enquanto outros imitavam o som de “hummm” que fazia ao mostrar a ilustração em que as pessoas compartilhavam as panquecas.

O segundo ano de vida da criança é marcado por grandes saltos de crescimento e desenvolvimento; o domínio das ações e suas explorações do mundo à sua volta refletem em grandes conquistas. A expressão do pensamento das crianças, através dos gestos, seguida pela imitação e conseqüentemente pela linguagem, traduzem a riqueza do percurso cognitivo desta faixa etária.

A cultura informa, por meio de seus simbolismos, os valores e as crenças que orientam determinados grupos. Por isso a seleção de obras é importante e o mediador de leitura precisa estar sempre atento a elas.

“É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiantamentos, reservas para o futuro, projetos. A aquisição da linguagem representa, assim, uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo.” (GALVÃO, 2014, p.77 e 78)

A *jornada do pequeno senhor tartaruga* revela uma narrativa muito sensível da relação de mãe e filho. A entonação no momento da leitura, a passagem das páginas um pouco mais devagar, ajudou a criar um clima no enredo, que trata de uma mãe que, no percurso da ida ao hospital com seu filho, revela no caminho muitas trocas e ensinamento através de uma história. Segundo Santana (2006), na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. A relação da mãe com o filho demonstra que o respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças. Segundo a autora, esse é um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana.

A obra *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade Barbosa, apresenta a história de como surgiram alguns animais. São pequenos contos de bichos muito conhecidos pelas crianças. Para a leitura, levei as imagens dos animais ampliadas e eles gostaram muito. Ao invés de mostrar os animais no livro, apresentava a imagem para eles e questionava o nome. O morcego foi identificado por uma das crianças já na segunda roda, e bichos como girafa e macaco eram reconhecidos por todos.



Em uma atividade de artes, as crianças pintaram sementes que representavam as sementes da árvore Baobá. Essa atividade ocorreu após a leitura da obra *A semente que veio da África*, de Heloisa Pires Lima e *Contos de Baobá*, por Matê, obras que apresentam, em suas histórias, a tradição desta árvore na cultura de alguns povos.



Fotos: Bruna de Castro Fortunato

A professora mostra o livro *A semente que veio da África*.

Ao chegar com os clássicos em sala, a professora ficou bastante surpresa, afinal, quantos livros de contos de fadas apresentam personagens negros? *Cinderela e Chico Rei e Afra e os três lobos guarás*, ambos de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, são narrativas de contos clássicos da literatura, mas que têm como personagens principais pessoas negras. Para a leitura dessas obras, também foi necessário fazer uma adaptação por apresentarem um texto com frases longas. As crianças gostaram das histórias lidas, ficaram curiosas, principalmente com a leitura das aventuras da personagem Afra, que se envolve com lobos. Não ficaram com medo, pelo contrário, gostaram muito mais do que quando ouviram a história da Chapeuzinho Vermelho.



Roda com o livro *Chuva de manga*, de James Rumford.

Quando foi realizada a leitura da obra *Chuva de Manga*, de James Rumford, as crianças estavam muito habituadas com a roda. Uma delas me perguntou do livro antes mesmo do ambiente ser preparado. Quando fui colocar o tapete na sala, alguns me ajudaram e um deles dizia “vai lê livro?”, e respondi com sorriso, “sim! Vou ler uma história que tem uma fruta nela”. Depois de sentados, apresentei a capa do livro, como de costume. Levei todo o acervo que tínhamos lido até o momento, e eles foram lembrando das histórias. Tayó e Betina por seus cabelos, as panquecas como algo de comer, os animais foram todos reconhecidos, e quando não sabiam muito o que falar das outras histórias que haviam passado, ficavam em silêncio e ouviam meus comentários.

Chegamos ao fim da sequência didática com as obras *A semente que veio da África*, de Heloísa Pires Lima, e *Contos de Baobá*, por Maté. Foi possível ler somente um conto de cada obra, mas exploramos muitas imagens do Baobá, árvore considerada sagrada para muitos povos africanos e que, nessas obras, representam diferentes simbolismos da cultura africana. As crianças tentaram produzir o nome da árvore toda vez que repetia na leitura das histórias, mas o som que ficou sendo reproduzido foi “boo-o-bá”. Para Cademartori (2010), a manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, fruição do sonoro, independentemente do significado, constitui parte fundamental do desenvolvimento linguístico.

Para sistematizarmos as atividades, e continuar permitindo que as crianças pudessem acessar suas memórias afetivas sobre essa prática, elaboramos com eles um painel, com fotografias de diferentes momentos das rodas realizadas e com as imagens das capas dos livros. As crianças também produziram pinturas de sementes que remetiam ao fruto do baobá. O banner ficou exposto na sala de aula e no encontro de pais, exibindo para toda comunidade escolar o trabalho feito ao longo do ano com esse grupo.

Acredito, portanto, que, ao proporcionar um ambiente acolhedor e estruturado física, material e pessoalmente, a escola cumpre com uma de suas funções que é promover o desenvolvimento intelectual da criança. Além disso, atividades como essas podem, através da literatura, contribuir para formação de identidade das crianças ainda pequenas, fator essencial para a vida social da criança. Garantimos também o desenvolvimento da linguagem, fundamental nesta fase, e que por natureza é transmitida de forma coletiva.

“A linguagem vai também contribuir para essa atividade intelectual prática. O nome dado aos objetos assim como sua identificação e localização ajudam a criança a distingui-los, compará-los e agrupá-los em diferenciações gradativas, quanto à cor, tamanho, forma. Ao fazer perguntas, a criança refere-se aos nomes dos objetos e aos lugares em que se encontram, revelando, portanto, a noção de existência deles. Podemos dizer que a linguagem é um fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, pois permitirá outra forma de exploração do mundo”. (VIGOTSKI, 2009, p 33)



A mediação de conversas e de leituras literárias na educação infantil

A linguagem oral está presente no universo das crianças desde bem cedo, já em seus primeiros contatos com o mundo. Os diversos falantes que interagem com elas, ainda recém-nascidas, bem como as vozes que ouviam ainda dentro da barriga são extremamente importantes no processo de aquisição da linguagem.

O ingresso na educação infantil, que ocorre por vezes nos primeiros meses de vida do bebê, enquanto espaço coletivo, oportuniza a ampliação da interação das crianças com seus pares e com adultos, algo que se torna cada vez mais mediado pela linguagem. Aprendem a falar, a se expressar, a se comunicar com os outros. Ao longo deste percurso cabe considerar que, mesmo quando já são falantes, as crianças precisam aprender a utilizar a linguagem oral em diferentes contextos comunicativos. Um deles é a conversa, situação que demanda momentos de escuta, atenção ao que dizem os demais falantes, encadeamento de sua fala ao que foi dito anteriormente, elaboração de perguntas etc. Lidar com todas essas demandas é bastante desafiador para as crianças pequenas que nem sempre conseguem esperar sua vez, falar de forma clara, ou considerar o outro como seu interlocutor.

É muito usual, então, que as rodas de conversa sejam situações permanentes nas rotinas das escolas de educação infantil e se configurem como momentos de troca, de interação oral entre crianças com a mediação do professor. Estas rodas foram encaminhadas e discutidas por duas das bolsistas em seus relatos, Luciene e Melina.

Um dos focos trazidos por Melina está na preparação que estas rodas demandam. Cuidadosamente, ela salienta a importância de que a roda seja de fato mediada pelo professor e não tenha nele o centro da atividade. Recorrendo a referências teóricas, Melina marca que a roda não pode ser um monólogo do professor e tampouco um questionário, tendo o adulto perguntando e cada criança dando sua resposta. Aqui, temos um ponto importante para discutir. Muitas

vezes, a roda de conversa se enraíza na rotina da sala de aula, como mais uma atividade a ser encaminhada diariamente, e o professor acaba perdendo de vista seu real propósito: oportunizar interações entre as crianças, ampliando suas possibilidades de conversar, de se relacionar com outros oralmente e de modo informal.

Melina planejou e encaminhou uma roda com o grupo que acompanha (crianças de 4 e 5 anos da EMEI Noêmia Ippólito). Preocupada em dar voz às crianças, e ainda em disparar ideias para o que podem dizer, comentar, previamente oferta ao grupo objetos que instiguem suas preferências escolares, tema que escolhe para pautar as interlocuções. Ao dar a voz às crianças, ao permitir que se expressem, que justifiquem suas escolhas, comentem sobre o que mais apreciam, Melina também favorece os processos de construção da identidade e de conhecimento de si mesmo, algo fundamental nesse momento do desenvolvimento infantil.

Embora as interações com a linguagem oral sejam intensas e significativas na educação infantil, a interação com a linguagem escrita também precisa ter espaço assegurado, em especial, por meio do contato com a literatura.

Luciene, atuando com o mesmo grupo de alunos, discute o papel da roda de conversa na ampliação das interações sociais. Na situação que planejou, uniu conversas e histórias, propondo a construção de um texto coletivo. O desafio das crianças em relação à linguagem oral se diferencia, aqui, em comparação à roda encaminhada por Melina, já que se trata de interagir também com

a linguagem escrita. Neste caso, as crianças aprendem sobre essas duas formas de linguagem: ao ditar o texto, ao tomar decisões sobre o que escrever – algo que fazem oralmente – as crianças observam a composição das palavras grafadas por Luciene, interagindo com os símbolos que se usa em nossos sistema, e ainda buscam em seu repertório palavras e expressões usuais das histórias, diferentes das que usam cotidianamente no discurso oral, tais como “era uma vez”, “eis que surge” etc.

Luciene ressalta o papel das crianças como narradoras, a oportunidade de estímulo à criatividade e ainda aponta a necessidade de comporem algo com começo, meio e fim. Ao ditar a história, as crianças aprendem a construir, nesta mesma lógica, os enunciados que elas mesmas produzem ao se comunicar com os outros. Em relação a estes dois relatos, e mais especificamente às rodas de conversa, resalto a relevância de que a mediação docente não se restrinja a essas propostas coletivas, em roda, mas que esteja presente em momentos de conversas em pequenos grupos ou duplas de crianças. Isso importa por várias razões, entre elas, por ser mais viável que todas as crianças de um quarteto, por exemplo, falem, escutem, perguntem do que quando se atua com todo o grupo de alunos. Também importa porque, em roda, o mais comum é que o professor inicie os assuntos, instigando as crianças a falar sobre o tema. Mediar conversas em pequenos grupos ao longo de diferentes momentos da criança na escola significa, muitas vezes, participar de uma conversa já iniciada, em andamento, instigada pelo próprio interesse dos que dela participam ou relacionada à situação que vivenciam (uma brincadeira, por exemplo).

Como prática fundamental na educação infantil, a conversa precisa ser valorizada nessas diversas instâncias e situações, afinal, não apenas favorece a expressão e a interação social, como também os avanços na construção do pensamento (Oliveira et. al., 2015, p. 181). Embora as interações com a linguagem oral sejam

intensas e significativas na educação infantil, a interação com a linguagem escrita também precisa ter espaço assegurado, em especial, por meio do contato com a literatura. Ouvir histórias, poemas, conversar sobre esses textos, sobre a impressão que causam, sobre o que tratam, sobre sua linguagem, sobre seus autores... Aproximar-se da arte literária, da arte de brincar com as palavras capazes de instigar a imaginação e acessar mundos diversos. Justamente considerando esses aspectos, as bolsistas Catiúsca Borges e Paula Brito elegeram a literatura como foco de intervenção pedagógica.

A opção de Catiúsca, ao atuar com bebês de 1 a 2 anos (no CEI Jamir Dagir), mostrou-se, ao mesmo tempo, atual e ousada. Afinal, não é tão fácil selecionar e ler obras literárias que envolvam as culturas africanas e afro-brasileiras. E foi exatamente este o caminho definido por ela: a partir de uma seleção extremamente criteriosa de histórias, do planejamento de um percurso de leituras e do preparo sensível sobre a forma de apresentar cada qual ao grupo de bebês que acompanhava. Com o intuito de trazer essa temática para as crianças, sem relações com datas comemorativas, e preocupada com a imersão cultural dos pequenos e com o favorecimento qualitativo dos distintos processos de construção de identidade, Catiúsca se aventura em práticas desafiadoras. Elas requerem desde conseguir a atenção de grupos de bebês até localizar e explorar aquilo que mais chama a atenção deles, o ponto que mais centra interesses e curiosidades.

Além da interação com a literatura, o trabalho fluiu também por outras atividades artísticas, como ao propor aos bebês pinturas com sementes que, reunidas, compuseram um baobá, árvore de origem africana e muito presente em mitos, contos e lendas que vieram de lá. Ao longo das rodas de leitura, Catiúsca valoriza o potencial de outros aspectos constantes nos livros de literatura para as crianças, tais como as ilustrações, suas cores, as formas etc., algo que muito contribui para a interação dos bebês com as histó-

rias que conheciam. Também explicita estratégias que colocou em jogo para aproximar as crianças destas obras e de seus conteúdos, como intercalar momentos de leitura com outros de contação, algo crucial nesta fase da educação infantil.

Considerando as crianças um pouco maiores, de 4 e 5 anos, da EMEI Noêmia Ipólito, Paula propõe interações com a literatura por meio das sessões simultâneas, estratégia que tem sido colocada em prática cada vez por mais instituições. Ciente do valor que a literatura possui na formação das crianças e reiterando que não se trata de um uso instrumental – para que aprendam letras e suas combinações, por exemplo – Paula participa como mediadora de uma dessas sessões. No caso, as crianças selecionam a história que querem ouvir de acordo com interesses próprios e pautadas em algum tipo de apresentação; podem interagir com a capa, serem informadas sobre títulos, autores e ilustradores, saberem um pouquinho sobre o enredo ou sobre os personagens, entre outras possibilidades.

Nessas sessões, o grupo classe se desconfigura e crianças de diferentes idades se reúnem para ouvir a história que elegeram. Isso permite uma interação das crianças bem distinta daquela que tende a ocorrer dentro do grupo-classe: as variadas idades e experiências oportunizam novas e distintas trocas entre elas. Paula comenta, em especial, algo que impacta nas ações de qualquer mediador e que necessariamente percorre as intervenções que são feitas: cada criança constrói seu próprio significado a partir da história ouvida. Para uns, impacta o tema; outros se identificam com um personagem; outros se espantam ou se divertem com uma passagem do enredo; para outros, o que importa é uma ilustração. Numa roda de leitura, numa situação de escuta coletiva de histórias, esses distintos significados, quando compartilhados, permitem ao grupo construir novos. Juntas, e a partir de uma boa mediação, as crianças ampliam e reconstróem significados, alcançando patamares cada vez mais elaborados de compreensão e de apreciação. E é aqui que a lin-

guagem escrita novamente se mescla à oral: conversar sobre a literatura é como reler com outros olhos ou ouvir com novos ouvidos; são os significados construídos pelos outros se mesclando e se refazendo quando se encontram com os meus (Bajour, 2012).

Os trabalhos apresentados e, em especial, as práticas realizadas com os grupos de alunos – ajustadas em mínimos aspectos – são ótimos exemplos de como a linguagem pode e deve estar presente no cotidiano da educação infantil. Não se trata de um trabalho para que aprendam a ler e escrever de modo convencional, tampouco se trata de deixar as crianças aprendendo “naturalmente”; trata-se de dar à linguagem oral e escrita o mesmo espaço que ela tem fora do ambiente escolar: um espaço de expressões, comunicações, interações sociais. Trata-se de pensar em situações pedagógicas que permitam às crianças falar, ouvir, ler e escrever, explicitando suas hipóteses e avançando a partir das interações com seus pares e da participação, mediada pelo professor, em práticas sociais de uso da linguagem. Trata-se do direito de acesso à linguagem, como marcam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/SEB, 2010), como um bem cultural.



Referências

ABRAMOVICH, F. **Por uma arte de contar histórias.** In: Literatura infantil: gostosuras e bobices. SP: Scipione, 1997.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica.** Iris Maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes, Míriam Lúcia dos Santos Jorge. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BIAGGIO, R. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.** Revista Criança – do professor de educação infantil. Online. Edição: novembro de 2007. Brasília, DF. Ministério da Educação. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo. Língua Oral e Escrita.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Revisão das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

CAVICCHIA, D. C. **O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida.** Acervo digital da Unesp, 2010. Disponível: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224>>.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: editora Vozes, 2014, 19ª edição.

LEITE, R. L. S. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças em creches e pré-escolas.** Mimeo. São Paulo: 1995

MARICATO A.: **O Prazer da leitura se ensina.** In: Revista Criança, nº 40. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada /KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global. 2010.

VÁRIOS AUTORES. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Caderno de atividades. Rio de Janeiro : CEPESC, 2009.

VÁRIOS AUTORES. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola /** Ação Educativa, Unicef, SEPIR, MEC (Denise Carreira e Ana Lúcia Silva Souza) – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Revista Gestão Escolar. **A Roda de conversa na rotina diária da Educação Infantil.** 6/5/2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1411/a-roda-de-conversa-na-rotina-diaria-da-educacao-infantil>

https://www.sinesp.org.br/images/9_-INDICADORES_DE_QUALIDADE_NA_EDUCACAO_INFANTIL_PAULISTANA.pdf

[Eixo 4]

ARTE, NATUREZA E SENSACÇÕES

Xilogravura, cultura africana e o meio em que vivo

Durante três aulas, realizamos um trabalho inspirado pela prática da xilogravura com crianças de 4 anos. Na primeira delas, eu, Jussara, e Paula, também aluna bolsista de iniciação à docência da EMEI, acompanhadas da professora bolsista supervisora (Cinthia), propusemos às crianças um *tour* pela escola, para que explorassem o espaço, realizando uma leitura sobre ele e sobre os objetos ali encontrados. A leitura, nesse processo, dizia respeito à necessidade de observar as características dos materiais coletados, refletindo sobre a sua adequação para a realização da xilogravura.

A coleta de materiais pelo ambiente permitiu que as crianças participassem colocando-se como protagonistas de sua própria prática. Para que esse momento fosse possível e válido, elaboramos um plano de aula, de modo a organizar a atividade e analisar as possíveis intervenções a serem feitas. Abordamos a xilogravura organizando uma roda de conversa com as crianças, na qual contextualizamos o que era essa arte, seu sentido e significado. Mostramos imagens e abrimos espaço para posicionamentos e perguntas. Em seguida, combinamos como seria realizado nosso *tour*, e novamente deixamos todos falarem sobre como poderiam ou deveriam ser as características dos materiais a serem coletados. Feito esse processo, iniciamos a caminhada pela escola.

No percurso, passando pelas salas e pelo parque, encontramos pedrinhas, folhas, gravetos, flores. Os objetos foram sendo coletados pelas crianças, que, a cada novo item encontrado, corriam até nós para mostrá-lo. Também foram coletados papel de bala e embalagens vazias. Nesses momentos, apresentávamos esses objetos encontrados para as demais crianças no grupo e questionávamos sobre a sua possível utilidade para a atividade. As crianças, mostrando entender o objetivo da proposta, logo respondiam que não. Ester também acrescentou: “Não dá pra passar a tinta porque o papel é liso”. A atividade em grupo possibilitou que as crianças trocassem informações entre si, sem mediação do professor.

Ao terminarmos nossa coleta, escolhemos um espaço ventilado, a céu aberto, que dá entrada ao ateliê, e iniciamos o processo de pintura e carimbo dos objetos. Para isso, pedimos que as crianças sentassem no chão, entregamos folhas sulfite e as orientamos para que colocassem os materiais coletados próximos à folha. Oferecemos tinta vermelha e preta (características da xilogravura) em tampinhas e passamos pelas crianças, que molhavam os dedos na tinta, passavam sobre os objetos e carimbavam na folha.

Após finalizadas as pinturas e carimbos, fomos para a sala e eu conduzi uma breve conversa com dois grupos de crianças sobre o que acharam do trabalho. Detalho uma delas:

Jussara: *Eu queria saber o que vocês acharam da atividade que a gente fez hoje, de xilogravura?*

Luiz: *A gente gostou, é porque foi muito divertido pintar as coisas que a gente pegou do chão.*

J: *Você gostou?*

Julia: *A gente pegou as folhas.*

J: *E o que mais?*

Luiz: *A gente pegou um galho.*

Kawe: *Pegou pedra...*

Gustavo: *Eu acho que a gente devia escalar para pintar um galho da árvore.*

Miguel: *Eu não gostei.*

J: *Por que você não gostou?*

Miguel: *Porque eu gosto de fazer madeira de dinossauro.*

J: *Madeira de dinossauro?*

Luiz: *Ah, fala sério.*

O tempo da atividade foi longo, e as conversas não foram planejadas previamente. Se fosse de outra forma, a conversa poderia ter sido mais rica em diálogos e troca de observações.

Inicialmente, nosso plano de aula contemplava todas as atividades elaboradas em um dia. Entretanto, essa ideia precisou ser revista. Depois que observamos a atividade artística no parque, percebemos que eram muitas as etapas e isso pedia mais tempo para nos organizarmos e conversarmos com as crianças. A nossa intenção era manter um ritmo mais sereno para que elas aproveitassem cada etapa e não uma correria para dar conta de tudo

Símbolos que vêm da África

A segunda parte da atividade aconteceu em uma segunda-feira, dia em que as crianças já têm como parte da rotina realizar práticas artísticas no ateliê. O que ficou definido para essa etapa foi a introdução aos *adinkras* (símbolos característicos da cultura africana). Organizamos uma roda de conversa para falarmos com sobre os significados que estes símbolos carregam, e sua importância na cultura de algumas tribos africanas.

Problematizamos também as produções feitas anteriormente, de modo que as crianças reconhecessem os materiais usados pelas outras a partir das produções ali expostas. Pedimos para que observassem os carimbos e perguntamos o que eles conseguiam ler de representação dos objetos coletados e carimbados. Inicialmente as crianças citaram como resposta: “as cores usadas, carimbos”. Em seguida mudamos a pergunta para: “Quais os objetos que coletamos que vocês conseguem ver por esses carimbos?”. As respostas passaram para: “folhas, pedras, pau, flores”. Logo, nota-se a qualidade das perguntas como um diferencial em qualquer situação de diálogo em relação a crianças pequenas.

Feito isso, explicamos o que seria a segunda parte da atividade, que consistia em observar um *adinkra* e reproduzi-lo, à sua própria maneira, em uma mini placa de isopor, com o auxílio de uma

Jussara Alves Maciel de Souza



No parque, o menino carimba a folha com tinta no sulfite.

caneta hidrocor. A interpretação escrita dos *adinkras* enriquece a proposta com a ideia de representação contida nesses símbolos significativos. Dessa forma, o ato de representar a figura não tem como critério uma cópia exata da figura, mas sim uma tentativa de representá-la, considerando as produções interpretativas de acordo com possibilidades de desenhos pelas crianças.

Convidamos as crianças para voltarem às suas mesas e distribuimos símbolos *adinkras* previamente impressos. Deixamos que elas escolhessem, e ao entregarmos, falávamos seu nome e o seu significado. Em seguida, pedimos para que elas desenhassem aquele símbolo na placa com o auxílio da caneta hidrocor. Depois, com a pontinha da caneta contornaram os desenhos fazendo pequenos furinhos.

O trabalho pedagógico com os *adinkras* traz para a criança uma nova possibilidade de leitura cultural, ampliando seu conhecimento e atenção para aspectos positivos da cultura africana

Exemplos de símbolos utilizados:



É importante relatar que, desde o início da sequência, combinamos sobre o que seria feito. O passo a passo de orientações foi realizado para ajudar as crianças a se organizarem, de modo a favorecer o desenvolvimento da atividade.

Os *adinkras* trazem uma forte representação da cultura africana, utilizando símbolos para representar mensagens importantes como amor, família, harmonia, paz, paciência, sabedoria, passado, amizade e muitos outros que estão presentes na vida de todos. Um exemplo é o *adinkra ebam*, que representa a cerca, elemento que separa e protege a família do mundo externo. Na cultura do oeste africano, acredita-se que uma casa com uma cerca ao redor é a garantia de proteção para a família que ali reside, oferecendo a ela uma sensação de segurança. Uma casa cercada é considerada uma residência ideal, simbolizando também a segurança que se encontra no amor.

O trabalho pedagógico com os *adinkras* traz para a criança uma nova possibilidade de leitura cultural, ampliando seu conhecimento e atenção para aspectos positivos da cultura africana.



Fotos: Jussara Alves Maciel de Souza

As crianças traçam os símbolos com base nos modelos oferecidos.

A atividade permitiu exercitar o olhar para uma leitura consciente e significativa do mundo e das diferenças e igualdades sociais e culturais que tornam a humanidade rica culturalmente.

A última parte da nossa atividade aconteceu quatro dias depois da segunda. Para que as crianças pudessem realizá-la de forma mais organizada, riscamos o tecido com lápis, utilizando como base a bandeja de isopor, reservando um espaço para cada uma imprimir sua gravura, marcado com seu nome. As 31 crianças foram divididas em dois grupos, por orientação da professora Cinthia: um deles foi ao parque com a professora, e o outro ficou na sala realizando a atividade da xilogravura. Ao terminar, trocamos os grupos.

Colocamos sobre as mesas potinhos com tinta na cor vermelha e preta, distribuimos pincéis, relembramos as crianças sobre a etapa anterior, quando realizaram a pintura na bandeja de isopor para carimbar sobre o tecido. O tecido foi colocado no chão, e, terminando a pintura, as crianças iam até o espaço forrado e, com minha ajuda, realizavam o carimbo no local demarcado com seu nome.

Mesmo com toda a intensa movimentação que a atividade gerou, as crianças realizaram a atividade com maestria, o que demonstra sua capacidade de agir em situações muitas vezes tidas como trabalhosas ou de mais dificuldade, em comparação com a forma como os adultos lidam e se comportam nesses momentos.



Junto da natureza, o que nos contam as crianças bem pequenas?

Entrei no Pibid em outubro de 2016, indo semanalmente ao Centro de Educação Infantil (CEI) Jamir Dagir. Nesse ano, o CEI reformulou seu Projeto Político Pedagógico, voltado para o tema “Promoção da Educação em Sustentabilidade Socioambiental”, e implantou hortas, composteira, minhocário... Acompanhei a finalização do projeto do MiniGrupo I, com o tema “Água”, com o qual as crianças se mostravam bastante envolvidas e apropriadas.

Em 2017, as educadoras do CEI, em reunião pedagógica, resolveram continuar o trabalho do ano anterior, voltado para o meio ambiente e para a promoção da sustentabilidade. O PEA (Projeto Especial de Ação) do ano teve como tema “Arte, imaginação e o brincar: conexões entre a prática pedagógica, a criança e a natureza”.

Retomei minhas atividades como bolsista em fevereiro de 2017 no Berçário II, com onze crianças entre um e dois anos de idade. Nas primeiras semanas de aula, elas estavam em período de adaptação, entrando em contato com as professoras, com as outras crianças, com o espaço e com a nova rotina na escola. Aos poucos, começaram algumas atividades relacionadas ao tema de arte e natureza. Passei a refletir sobre o significado dessas experiências para as crianças pequenas. Como abordar esse tema de forma significativa? Como proporcionar experiências nas quais elas possam explorar, interagir, brincar e serem protagonistas de seus processos de investigação?

A partir dessas reflexões, direcionei meu olhar para as explorações das crianças nos espaços externos e com elementos naturais, para que, a partir de suas investigações, pudessem surgir propostas.

O CEI fica ao lado de um espaço da prefeitura que tem uma quadra, da Biblioteca Municipal Clarice Lispector e de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com um extenso pátio de areia, portanto, os grupos podem visitar semanalmente esses três locais. No

começo do ano, tive a oportunidade de acompanhar as visitas aos três espaços e pude observar a mudança na dinâmica das crianças ao sair da escola, a riqueza de suas explorações em novos ambientes e as possibilidades de investigação com diversos elementos.

Considerando o contato dos pequenos com a natureza e a importância dessa relação para o desenvolvimento e a aprendizagem delas, realizei, com o grupo do Berçário II, uma sequência de explorações no jardim da biblioteca. A partir das interações estabelecidas nesse espaço, refleti sobre a importância de vivências que proporcionem o contato das crianças com ambientes externos e com elementos naturais na Educação Infantil, com foco nas interações e nas expressões artísticas produzidas ao longo desse processo.

Primeiras observações

No primeiro semestre de 2017, acompanhei diversos momentos do grupo que ajudaram a ampliar meu olhar para os processos de investigação das crianças.

[...] a observação é a ferramenta básica nesse aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção que segundo Simone Weil é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação (FREIRE, 1996, pág. 10).

Cada gesto, olhar, fala ou silêncio das crianças me ajudou a refletir sobre a relação delas com as propostas e sobre a importância das explorações em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Relato a seguir algumas observações.



Sofia Fontana Alves

Na quadra, as crianças entraram andando devagar, atentas ao espaço, e logo já estavam correndo e investigando cada canto. Levamos alguns carrinhos para brincarem, mas todos ficaram mais interessados pelos elementos daquele novo ambiente, explorando cada pedaço e observando os detalhes. Correram pelas linhas desenhadas no chão, mexeram nas plantas que estavam em volta, examinaram as grades que cercavam a quadra, observaram o chão, pegaram pedrinhas e folhas... Cada criança decidiu como brincar, investigando as possibilidades daquele lugar.

No pátio da EMEI, foi possível observar o encantamento das crianças ao caminharem livres naquele ambiente amplo. A alegria delas ao explorarem a areia: a curiosidade ao sentirem a textura, a concentração ao transportá-la de um pote a outro e depois jogá-la de volta no chão, observando os grãos caírem.

Durante a visita à biblioteca, me chamou atenção a exploração das crianças no jardim: pegaram gravetos, riscaram o chão com eles, encontraram pedrinhas e folhas, sentiram a grama, ora andando com os pés mais altos, ora arrastando os pés no chão. Alguns correram pelo jardim, outros caminharam atentos... Em poucos minutos naquele espaço, as crianças encontraram diversas possibilidades de investigação.

Depois dessas vivências, levei alguns elementos naturais para serem explorados pelas crianças na sala: folhas de diferentes texturas e cores, flores, sementes, gravetos e pedras. Organizei esses elementos pela sala e observei a interação das crianças. Algumas foram rapidamente pegando algum objeto e investigando, outras ficaram observando bastante antes de pegar; uma criança pegou um elemento e foi trocando por outro, até ter examinado todos eles, outra criança passou o tempo todo brincando com a mesma folha; algumas seguravam os elementos com bastante delicadeza e cuidado, enquanto outras apertavam com força e os despedaçavam.

Menino pequeno explora as possibilidades da areia.

A partir dessas experiências, continuei minhas reflexões e realizei uma pesquisa sobre o tema.

Experiências com a natureza

A experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, cada um à sua maneira, a partir da sua significação. A experiência, portanto, é única, singular, transformadora e formadora.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, orientam o trabalho nas instituições de educação infantil, apresentando objetivos, definições, concepções, princípios, propostas e práticas pedagógicas. É possível destacar, em diversas partes, recomendações relacionadas ao respeito ao meio ambiente e às explorações e interações das crianças.

As DCNEI definem a criança como 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, 2010).

Nessa definição, destaca-se a criança como produtora de cultura, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade a partir de interações, relações e práticas cotidianas. Portanto, é importante que as crianças tenham, desde os primeiros anos de vida, experiências significativas e múltiplas para que possam explorar e conhecer o mundo que as cerca e, ao mesmo tempo, constituir sua identidade.

Ao longo da história, diferentes linhas da psicologia buscaram explicar o desenvolvimento humano e responder questões sobre como as pessoas se constituem enquanto sujeitos, como aprendem e como se desenvolvem. A vertente sociointeracionista acredita que o indivíduo e o meio estão, constantemente, sofrendo e causando influência um sobre o outro; assim, o homem interfere em seu meio e, ao mesmo tempo, se desenvolve e se constitui através das interações com esse meio (OLIVEIRA, 2011, p. 129-130).

De acordo com essa concepção, portanto, ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transforma sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (OLIVEIRA, 2011).

“Desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo” (GOBBI, 2010). Em seus primeiros anos de vida, as crianças exploram e conhecem o mundo e, ao mesmo tempo, se conhecem. Essas explorações ocor-

rem através de diversas interações, com o ambiente, com adultos, com outras crianças e com objetos. E a riqueza dessas interações interfere diretamente no desenvolvimento das crianças.

Pires (2011, p.36) defende a importância do contato com a natureza como forma de aprendizagem e como lugar de desenvolvimento da criatividade e constituição da autonomia. “No contato com a natureza a criança não só encontra-se com a criatividade, mas também com a fantasia, liberdade e privacidade. É um lugar distante do mundo adulto.” A autora destaca o valor da experiência na natureza, afirmando que

o contato com a natureza permite ir além da compreensão dos princípios e da interdependência. Viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos proporcionando uma relação mais harmoniosa (PIRES, 2011, p.30).

Possibilitar às crianças pequenas o contato com espaços externos, que contenham elementos naturais para serem explorados permite que tenham novas experiências, novas aprendizagens, novos desafios.

Sair significa olhar a vida, sair do espaço protegido de si mesmo e ir em busca do contato com o outro. Sair significa diversificar as aprendizagens, aprender a conhecer os objetos da natureza: pedras, paus, folhas, flores, água, areia, bichinhos de jardim, um campo de investigação (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 76).

A interação com ambientes e elementos naturais permite às crianças infinitas possibilidades de exploração, desenvolve a sensibilidade

de e a criatividade. “É no espaço externo que os sentidos são mais requisitados: há luminosidades diferentes, odores diferentes, vento que move os objetos, que afeta o corpo [...]” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 77).

É recomendado que, diariamente, as crianças saiam da sala e tenham contato com o sol, em ambientes arejados:

precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA, 2010, pág.6).

Além da riqueza de explorações e possibilidades, as atividades ao ar livre são fundamentais à saúde de crianças pequenas, auxiliando no desenvolvimento motor, no bem-estar e na resistência.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio. Por isso, o contato diário com esses elementos é tão importante (TIRIBA, 2010, pág. 7).

A artista Anna Marie Holm realizou trabalhos artísticos com crianças nos quais questiona o fazer artístico, os materiais e espaços utilizados. Ela apresenta a “arte como ação” e coloca a interação

Sofia Fontana Alves



Crianças pequenas caminham pela grama do jardim da biblioteca.

no centro do fazer artístico: “devemos perceber o ambiente artístico como uma exploração na interação” (HOLM, 2017). Ela destaca ainda a importância do trabalho ao ar livre e do uso da energia da própria natureza. A artista apresenta tapetes de argila, barro dissolvido, o brincar com o vento, uma caça ao sol, a exploração de buracos naturais e outras possibilidades diversas.

Para considerar e valorizar a natureza presente na escola e no seu entorno, propus às crianças uma sequência de explorações no jardim da biblioteca, local que eles já conheciam, mas não tinham explorado detalhadamente.

Olhar atento e investigativo

A sequência proposta começou na sala, em roda, com a observação de obras de alguns artistas de *land art* (arte feita na natureza com elementos naturais). Mostrei as obras e questionei quais materiais eram utilizados em cada uma. Nesse momento, as crianças observaram as fotos atentamente, mas poucas responderam as perguntas.

No mesmo dia, fomos para o jardim da biblioteca observar e coletar alguns elementos que vimos nas fotos. As crianças mostraram-se bastante apropriadas dessa proposta, andavam atentas ao chão e pegavam objetos, que examinavam cuidadosamente. Alguns iam para a cestinha, outros eram jogados de volta ao chão. Elas nos mostravam objetos, perguntavam o que eram alguns deles, mostravam para outras crianças. Realizamos essa atividade em dois dias, depois organizamos e colamos os elementos coletados



em uma cartolina, que foi pendurada ao lado das fotos das obras que observamos em roda e que ficaram disponíveis para as crianças observarem.

Nesses dois dias, me chamou atenção o olhar das crianças para os pequenos detalhes: pegavam sementes, pedrinhas, folhas, flores e as observavam atentamente, sentiam a textura, o cheiro, apertavam, despedaçavam... Muitas vezes não colocavam o elemento na nossa cestinha, apenas investigavam suas características.

Após esses dois momentos, realizamos mais dois dias de atividades no jardim, um de exploração livre e outro também livre, mas com bacias organizadas com elementos semelhantes aos coletados por eles inicialmente. Uma bacia tinha flores e pétalas de tipos e cores variadas, outra tinha sementes, galhos, pedrinhas e uma terceira continha diversas folhas verdes e secas.

Nessas duas atividades, foi possível observar a relação de cada criança com os elementos e com o ambiente. Enquanto alguns correram pelo espaço, pegaram elementos no chão, jogaram para o alto ou mexeram rapidamente em vários objetos, outros sentaram concentrados em uma investigação. Todas andavam atentas ao chão e aos elementos, aos sons, cores e texturas. Colocavam a mão onde podiam, investigando aquele lugar.

Na atividade com as bacias, rapidamente viraram-nas, espalhando os elementos que estavam nelas e examinando-os. Alguns foram colocando os objetos de volta nas bacias, outros brincaram com eles fora delas e algumas crianças passaram a brincar e explorar as bacias, colocando-as na cabeça, como chapéus, batendo nelas com pauzinhos e ouvindo o som.

Durante o desenvolvimento da sequência proposta, foi possível observar diversas interações e investigações. A cada visita ao jardim,

Um passeio para coletar materiais da natureza.

as crianças se mostravam mais apropriadas do espaço e mais à vontade para explorá-lo. Cada uma se relacionou com aquele lugar da sua maneira, explorando o ambiente e os elementos de forma singular.

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA-BONDÍA, 2002, p.27).

No último dia, quando as crianças viram as fotos e assistiram ao vídeo editado com as cenas das explorações no jardim, ficaram muito animadas. Observaram as fotos atentas, apontando e mostrando quem estava na foto. Na hora do vídeo, pulavam e diziam os nomes de quem estava aparecendo. Quando questionados sobre onde estavam e o que estavam fazendo, disseram estar brincando na biblioteca.

A sensorialidade e a interação com a natureza

Durante todas as atividades no jardim, as crianças se envolveram bastante com as propostas, se mostraram atentas, curiosas e persistentes. Foi possível observar uma grande harmonia entre elas, que não viveram, nesse espaço, os conflitos tão frequentes em sala de aula. Podemos dizer que, com essas experiências, houve fortalecimento da constituição do grupo.



Sofia Fontana Alves

Hora de coletar objetos em cestas para levar para a sala.

A exploração com os elementos naturais permitiu que brincassem de diferentes formas e estimulou a criatividade e a autonomia, que foi se consolidando ao longo das semanas. A relação com a natureza, com elementos não estruturados e em um tempo mais longo, resultou em experiências bastante significativas e enriquecedoras.

As trajetórias no jardim da biblioteca possibilitaram a exploração da sensorialidade: o contato com diferentes temperaturas, luminosidades, cheiros, cores, texturas... Além de desafios motores: as crianças caminharam por diferentes terrenos, com diversos elementos no chão, como folhas e raízes, relevos variados e amplo espaço para correrem e brincarem. Isso tudo foi vivido por eles com intensidade e alegria.

Ficou claro também, no desenvolver da sequência proposta, que essas atividades precisam ser permanentes na rotina das crianças, para que se estabeleçam vínculos efetivos e que estes possam ser enriquecidos a cada nova experiência.

Meu objetivo inicial era analisar interações, organizadas em categorias: criança-criança, criança-ambiente e criança-proposta, mas à medida que foram sendo feitos estudos, observações e reflexões, percebi que essas interações estão intimamente interligadas, que puxar um fio de uma delas faz com que outros fios se entrelacem, e analisá-las separadamente, nesse contexto, seria reduzir a riqueza das investigações das crianças e minhas.

Esses recortes de cenas serviram para estabelecer conexões baseadas na pesquisa teórica e refletir sobre a sequência proposta,

porém, estão longe de captar a riqueza das experiências vividas, pois estas são sempre singulares e pertencem ao momento de cada criança. Quanto a mim, em minha experiência, a cada etapa deste trabalho me percebo enriquecida, atenta a pequenas nuances do cotidiano. Vivenciei a exploração junto com as crianças e, junto com elas me constitui e me transformei. Pude me conectar mais a elas e à natureza.



Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo na linha de Psicologia e Educação (2015), docente da disciplina *Prática de ensino e aprendizagem de Artes Visuais na Escola* no curso de Pedagogia do Instituto Vera Cruz

Experiências desafiadoras para aproximar crianças pequenas da arte

“Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução, um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência.” John Dewey (2010)

É uma honra e um desafio analisar as práticas das bolsistas do Pibid e buscar compreender de forma profissional as intenções e ações no trabalho com as crianças da educação infantil. O contexto oportunizado pelas experiências do Pibid e pelo seminário em que são apresentadas suas conclusões pode ser entendido como a construção de uma ponte, que dá acesso a uma compreensão teórica da prática e dos dilemas da ação educativa. Realizamos, dessa forma, o desejo de uma educação de qualidade para todos, coerente com os princípios da diversidade, pluralidade e democracia, com direito a múltiplas narrativas e à vivência de experiências que ampliem os conhecimentos das crianças de si mesmas e do mundo. Um desejo que necessita de professores autores, propositores. Professores reflexivos, que desde seu processo formativo tomam decisões e assumem sua formação ao estabelecer o compromisso, com seus alunos e pares, de apresentar seu fazer para uma comunidade educativa para que todos possam aprender.

A importância de observar, ouvir e dar voz às crianças é um aspecto fundamental e que merece destaque nas duas experiências. No relato de Sofia, as vivências com o Berçário II “estão costuradas” e fundamentadas pelas referências teóricas oriundas dos documentos nacionais da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e autores conceituados da

área de educação e cultura como Paulo Freire e Cisele Ortiz, entre outros. Isso gera um texto coeso e que permite acompanhar as incursões da bolsista na observação e leitura das ações e pesquisas das crianças. Com um olhar individualizado, vemos a possibilidade de autonomia das crianças pequenas e as muitas maneiras de abordar e de explorar o espaço e os elementos naturais. Sofia investe em uma proposição do professor que define o como fazer e deixa as crianças decidirem sobre o que fazer, o que reforça as suas individualidades, dando chances para a interação.

O relato das bolsistas Jussara e Paula apresenta uma sequência que tem como objetivo aproximar as crianças da cultura africana. A escolha desse conteúdo é relevante e necessária, pois demonstra um compromisso com a diversidade. Contudo, é uma proposta bastante desafiadora, já que requer do professor um conhecimento profundo referente à Arte e à cultura africanas, para não incorrer em equívocos. O uso de imagens na conversa na roda demonstra respeito e sinergia com a concepção de ampliação dos conhecimentos das crianças pequenas, utilizando materiais de apoio como fotos, imagens que valorizam a cultura negra e homens, mulheres e crianças negras. A transcrição das rodas de conversa e as reflexões sobre elas é um dos indicadores da valorização do pensamento infantil, além de instrumento para contínuas reflexões sobre possibilidades de alterações de práticas a partir da observação e avaliação das crianças.

Reflexão sobre o tempo e modo de encadear a sequência didática

No relato das bolsistas Jussara e Paula, gostaria de refletir sobre o tempo necessário para a realização de sua proposta. Como as bolsistas apontam, a sequência, que era para ser realizada em três ou quatro encontros, ocorreu em dois encontros apenas, o que trouxe perdas para o processo. A sequência proposta trata de um

tema muito importante, a simbologia dos *adinkras* africanos, e é preciso tempo para a apropriação dessas ideias pelas crianças. Considero ainda que as contações e leituras de histórias africanas, em livros com belas imagens, contribuiriam para a aprendizagem. Ouvir e conhecer histórias é um fator fundamental para a compreensão das crianças dessa simbologia. Da mesma forma, o processo de criação plástica necessita de tempo, pois integra técnicas e saberes que precisam ser vividos em mais de uma produção e serem tematizados, como discutir a mudança de posição do desenho na impressão, a monotipia, a gravura.

A coleta de materiais é uma atividade inicial muito interessante pois articula movimento, pesquisa, atenção e observação do entorno. É preciso ainda pensar sobre os muitos elementos envolvidos na curadoria que o professor tece em sua prática: Quem é meu grupo? O que as crianças sabem desse assunto? O que eu preciso saber sobre o assunto tratado? Qual o sentido dessa proposta para as crianças? Quais referências buscar? Como comunicar? Quais meus objetivos?, entre outras questões. Essa não é uma tarefa fácil e requer tempo e uma discussão anterior sobre o planejamento para que o professor se sinta apoiado em seu fazer.

Aprender a fazer ajustes é um saber típico da prática, que precisa de acompanhamento do grupo e avaliações constantes de aprendizagem com as crianças, buscando sempre valorizar a singularidade de cada um. Deixo como questões para reflexão:

- Qual a relação que as crianças estabeleceram entre a situação de coleta de materiais e a proposta da gravura?
- As produções das crianças originaram novas leituras e permitem a expressão singular de cada criança?
- Como articular propostas significativas para as crianças para a continuidade da sequência dos *adinkras* e sua simbologia?
- A organização do espaço é adequada para a produção?

No relato de Sofia, a atitude de gravar vídeos e tirar fotos remete ao papel da documentação para as crianças. Considerando que a experiência, para se tornar uma aprendizagem, requer o acompanhamento de cada momento e o registro dos percursos, sua proposta é sensível e está pautada num olhar cuidadoso e respeitoso. Ressalto que é muito válido refletir sobre como compartilhar o processo de documentação da experiência vivida com as crianças.

O conhecimento da arte e a ampliação de saberes

Para finalizar esse comentário, gostaria de enfatizar o quanto é necessário a professora conhecer e ser fruidora de arte, seja africana, *land art* ou outras expressões e artistas. Esse conhecimento permite relacionar a produção artística às pesquisas das crianças, criando interfaces e novos sentidos que ampliam o universo dos saberes. As propostas apresentadas são ousadas e ao mesmo tempo adequadas às necessidades e aprendizagens das crianças. Pelos trabalhos, é nítida uma atenção para o acompanhamento das bolsistas nos contextos escolares proporcionados pelo Pibid. Aponto como qualidades dos relatos:

- Presença de práticas de rodas de conversa
- Preocupação com a escuta das crianças
- Uso do corpo e da exploração do espaço como eixo nas ações
- Preocupação com a documentação do processo e com o registro do fazer/falar infantil

Finalmente, para contribuir com a formação das bolsistas, as questões acima colocadas para reflexão podem indicar aspectos para a continuidade dos estudos e novas reflexões sobre as práticas.



Referências

- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2010.
- DEWEY, John. **A Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, M. (org.) Educando o olhar da observação - Aprendizagem do olhar. In: **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. MEC/SEB, **Currículo em movimento.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 junho 2017.
- HOLM, A-M. **Eco-arte com crianças.** 2017.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação, n.19**, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil – fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORTIZ, C.; CARVALHO, M.T.V. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.
- TIRIBA, L. Crianças da Natureza. MEC/SEB, **Currículo em movimento.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>> Acesso em: 10 junho 2017.



Reflexões

Bolsistas de Iniciação à Docência em 2017:

Ana Paula Koszt Vendramini
Ariel Araújo da Silva
Bruna de Castro Fortunato Pereira
Cátiusca Borges da Silva
Cristiane Aparecida da Silva Santos
Dulce Rodrigues dos Santos
Jussara Alves Maciel de Souza
Luciene de Jesus dos Santos
Maura Barbosa da Silva
Melina Campos da Silva
Paula Evelin dos Santos Brito
Paula Regina Sesso Trevisan
Sofia Fontana Alves
Thainna Isys Santana Rodrigues
Victoria Melissa Cezário Severino
Vivian Machado Lopes Lourenço

Bolsistas supervisoras:

Prof^ª.Cinthia Selinger Asquino Silva (EMEI Noêmia Ippólito)
Prof^ª.Valdeci Reis Ferreira de Araújo (CEI Jamir Dagir)

Coordenação Institucional do Pibid:

Prof^ª. Maria Paula Vignola Zurawski

Escolas em que se desenvolveu o Pibid:

CEI Jamir Dagir
EMEI Noêmia Ippólito
(Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá –
São Paulo – SP

Professoras que colaboraram como comentaristas aos relatos das bolsistas:

Prof^ª Andréa Luize
Prof^ª Denise Nalini
Prof^ª Fernanda Silva Noronha
Prof^ª Marisa Vasconcelos Ferreira

Instituto Vera Cruz

Direção pedagógica:

Regina Lúcia Poppa Scarpa

Coordenação:

Andréa Luize

Coordenação Institucional do Pibid:

Marisa Vasconcelos Ferreira (2014-2016)

Maria Paula Vignola Zurawski (2016-2018)

**Instituto
Vera Cruz**



VERACRUZ

Edição e revisão dos textos:
Maggi Krause

Projeto gráfico:
Carla De Franco

Foto capa e contra capa:
Melina Campos da Silva



