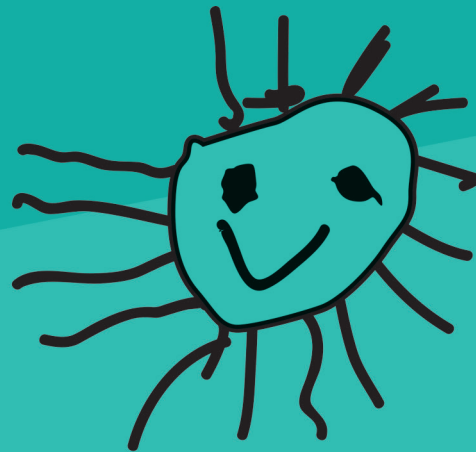


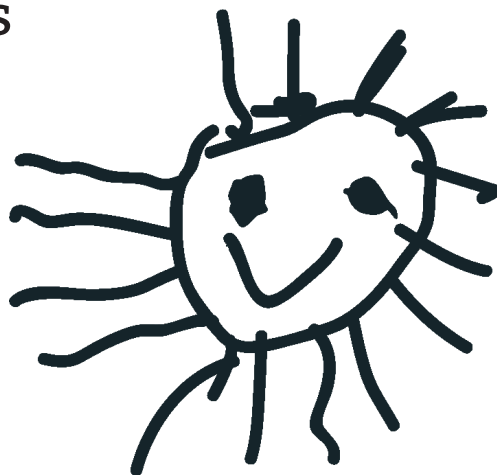
PRÁTICAS FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO-UFSM: narrativas docentes

ORGANIZADORAS
Viviane Ache Cancian
Juliana Goelzer
Vivian Jamile Beling



1ª Edição
Santa Maria, 2019

PRÁTICAS FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS
NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IPÊ AMARELO-UFSM:
narrativas docentes



1ª Edição
Santa Maria, 2019

ORGANIZADORAS

Viviane Ache Cancian/UEIIA

Juliana Goelzer/UEIIA

Vivian Jamile Beling/UEIIA

EQUIPE DE APOIO

Viviane Ache Cancian/UEIIA

Juliana Goelzer/UEIIA

Vivian Jamile Beling/UEIIA

Fabiane da Rosa Dominguez/UEIIA

Daniela Dal Ongaro/UEIIA

REVISÃO TEXTUAL

Camila Sehnem/UEIIA

CAPA E ILUSTRAÇÃO

Paola Busanello Schramm/CTISM

PROJETO GRÁFICO

Kátia Leonor Alves da Silva/CTISM

DIAGRAMAÇÃO

Kátia Leonor Alves da Silva/CTISM

REVISÃO GRÁFICA

Erika Goellner/CTISM

IMPRESSÃO

Gráfica Copygraf

© COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

ESTE LIVRO FOI ELABORADO EM PARCEIRA, ENTRE O COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA E A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO–UFSM.

P912 Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM: narrativas docentes / organizadoras Viviane Ache Cancian, Juliana Goelzer, Vivian Jamile Beling. – 1. edição reimpr. Santa Maria: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo–UFSM, 2019.

224 p. : il. ; 21 cm

ISBN: 978-85-9450-051-9

1. Educação 2. Educação infantil 3. Formação de professores
4. Práticas docentes 5. Pedagogia I. Cancian, Viviane Ache
II. Goelzer, Juliana III. Beling, Vivian Jamile

CDU 373.2

Ficha catalográfica elaborada por Shana Vidarte Velasco – CRB-10/1896
Biblioteca Central da UFSM

PRÁTICAS FORMATIVAS E PEDAGÓGICAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO-UFSM: narrativas docentes

ORGANIZADORAS
Viviane Ache Cancian
Juliana Goelzer
Vivian Jamile Beling



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria Carmen Silveira Barbosa

7

APRESENTAÇÃO

Viviane Ache Cancian, Juliana Goelzer e Daniela Dal Ongaro

11

SOBRE AS AUTORAS

Conheça as autoras responsáveis pelos artigos

19

01

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: UMA HISTÓRIA DE 30 ANOS DE LUTAS E CONQUISTAS ATÉ A SUA CONSOLIDAÇÃO EM ESPAÇO FORMATIVO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFSM

Viviane Ache Cancian e Juliana Goelzer

25

02

BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Daliana Löffler, Vivian Jamile Beling, Fernanda Puntel Rutsatz, Leticia Silveira da Silveira e Janaíne Baldissera Frare

59

03

ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: O(S) PROCESSO(S) DE ESCUTA NA UEIIA

Daliana Löffler e Maria Talita Fleig

69

04

O COTIDIANO DE TURMAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA UEIIA: EXPERIÊNCIAS, ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Daniela Dal Ongaro, Rosa Maria Messias Padilha e Vívian Jamile Beling

79

05

TURMAS MULTI-IDADES NA UEIIA: 11 ANOS DE ENCONTROS, DESAFIOS E MARAVILHAMENTOS COM AS CRIANÇAS

Juliana Goelzer, Viviane Ache Cancian e Karla Madrid Fonseca

97

117

**LUGAR ONDE OS TEMPOS E OS ESPAÇOS SÃO ORIENTADOS PELA ESCUTA
SENSÍVEL DAS PROFESSORAS: A UEIIA COMO CENÁRIO DESSE PENSAR**

Daniela Dal Ongaro, Thaís Leites Rodriguez, Maria Talita Fleig e Ana Carla Bayer da Silva

06

131

OS PASSEIOS DA UEIIA COMO COMPOSIÇÕES NO PLANEJAMENTO DE ESPAÇOS

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti, Ana Carla Bayer da Silva, Franciele Willms, Karen Machado e Micheli Ruviaro Girardi

07

149

**CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SENSIBILIDADE
DE UM TRABALHO VOLTADO ÀS CRIANÇAS**

Ana Paula Rampelotto, Brenda de Oliveira Paz, Elvenir Essy, Luana Dorneles do Rosario e Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

08

161

**O MOVIMENTAR DAS ROTINAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
IPÊ AMARELO/UFSM: POTENCIALIZANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS**

Fabiane da Rosa Dominguez, Micheli Ruviaro Girardi e Suelem Righi Schio

09

173

**CULTURA ESCRITA NAS TURMAS MULTI-IDADES: LEITURA,
CONSTRUÇÃO DE ENREDOS E REGISTROS**

Ana Paula Goulart Pronobi, Bibiana Piovesan, Jucemara Antunes, Karine Weber, Maria Talita Fleig e Suelen Silva Gonçalves

10

183

**OS CONTEXTOS DE LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS DIFERENTES
TEMPOS E ESPAÇOS ORGANIZADOS COM E PARA AS CRIANÇAS NA UEIIA**

Ana Paula Rampelotto e Viviane Ache Cancian

11

197

**O EU, O OUTRO E O NÓS: DIÁLOGOS SOBRE AS QUESTÕES DE DIVERSIDADE E DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa, Fabiane da Rosa Dominguez e Cláucia Honef

12

207

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO NA UEIIA**

Ana Paula Rodrigues Machado, Franciele Rusch König, Regiane Silva de Menezes e Glaucimara Pires de Oliveira

13



PREFÁCIO

Muitos anos atrás, encontrei um livro do Paulo Freire, nosso patrono da educação brasileira, com o poético título “À sombra desta Mangueira”. No livro, ele se remete à sua infância e às relações educativas entre gerações que aconteciam sob a sombra da mangueira no pátio da sua casa, em Recife. As árvores, a sombra, as crianças brincando, os adultos observando, comentando e, no momento oportuno, conversando e ensinando, isto é, oferecendo signos para as crianças. Educar é estar juntos, ter atenção ao outro, dialogar e estabelecer uma convivência democrática e participativa.

Para uma criança pequena, a possibilidade de brincar à sombra de uma árvore frondosa, como um Ipê, propicia inúmeras experiências sensíveis, corpóreas e imaginárias. Nessa sombra, bebês e crianças compartilham um território privilegiado onde exploram, brincam, criam cenários, constroem estrutu-

ras, tecem narrativas. Isto é, partilham as suas experiências de vida infantil. As memórias dos distintos sons produzidos pela árvore e seus moradores, como pássaros e insetos, a dança das folhas caindo de modo suave, os galhos quebrados que, na brincadeira de faz de conta, se transformam em pás, lápis ou espadas, e as flores caindo após uma explosão primaveril e se convertendo em tapete, algo tão mágico como o tapete do Aladim... Essas cenas vividas se transformarão em memórias e irão permanecer como experiência estética na alma das crianças ao longo de suas existências.

Porém, nem todos os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas brasileiras têm a possibilidade de brincar embaixo de uma árvore em dia de calor, sentindo os galhos, com sua sombra, acolhê-los. A Ipê-escola, Unidade de Educação Infantil, é como uma árvore exuberante. Ao entrar no campus da UFSM, em Santa Maria, nosso olhar

se dirige para aquele prédio colorido com crianças de zero a seis anos em seu gramado, de onde ressoam risos, cantigas e correrias. Mas o que fazem as crianças na universidade? É a universidade um lugar para as crianças pequenas?

Nesses 30 anos, muitos foram os papéis desempenhados pelas Unidades de Educação Infantil das universidades públicas. Iniciaram como espaços de assistência aos dependentes de servidores públicos e, atualmente, ocupam o lugar de campo de pesquisa sobre as crianças e as infâncias, de formação de professores e atendimento às crianças da comunidade, sem distinção. O tripé ensino, pesquisa e extensão potencializa as práticas educativas cotidianas realizadas, e é isso que justifica a sua presença na UFSM como um local de Educação Infantil que respeita as crianças e suas infâncias e realiza uma educação de qualidade, constituindo-se como referência pedagógica para a região e o país.

As árvores, quando nascem, têm muito em comum, pois parte de seu destino está traçado na semente; porém cada uma delas vai crescendo e se tornando única em sua altura, textura do caule, odor das flores e frutos, pois é na relação com o meio onde está situada que ela encontra o caminho para o seu crescimento. As escolas também são assim; nascem com um propósito, mas

nas interações com a sociedade, a ciência e a cultura, transformam-se. Uma escola e seus educadores tecem seu projeto pedagógico ao incluir todas as crianças e suas famílias num processo coletivo de vida e aprendizagem, formando uma comunidade. A Ipê-escola, como a Ipê-árvore, geração após geração, guarda muitas histórias que nos contam de oportunidades vividas pelas crianças que constituíram a base para que as mesmas se constituíssem como seres humanos potentes, capazes de aprender, de interagir, de se desenvolver integralmente e de participar na criação de um mundo melhor.

Conta uma antiga lenda indígena que a Ipê-árvore, assim como a conhecemos hoje, nasceu da sua capacidade em tecer relações e se transformar. Haveria uma festa na floresta e, no momento de apresentação inicial, cada uma das árvores mostrava suas qualidades às demais para que pudessem se conhecer. Os Ipês estavam sem suas folhas e ninguém lhes deu atenção, nem olharam para eles; tristes, eles choraram e aos céus se dirigiram. Atendendo ao pedido das árvores, milhões de pássaros chegaram e se distribuíram entre elas. As araras coloridas pousaram, dando tons lilás e arroxeados aos Ipês desfolhados. Os canarinhos, com sua cor amarela, fizeram um burburinho e se tornaram uma bela árvore amarela. Sobre algumas árvores adiante,

pousaram lentamente as garças branquinhas e, fazendo pose, deixaram os Ipês nevados. Os colhereiros rosados pousaram em outras árvores. Então os Ipês enfeitados de aves se apresentaram novamente e encantaram toda a floresta. Como prêmio pela sua beleza, nos anos seguintes os Ipês receberam a floração; assim, todos os anos, eles recebem sua coloração segundo a cor do pássaro que os enfeitou para a festa.

Como ensinou Paulo Freire, toda a educação está sempre ancorada em um território local, pois é nos contextos de vida dos sujeitos que se inicia a sua socialização. A Ipê-escola é um espaço-tempo que os bebês adentram, vindos de longe. Assim como os pássaros, cada um tem sua família e, no âmbito da escola pública, aprende a interagir, a ter pertencimento, a sentir confiança, a fazer escolhas a partir da sua construção como sujeito. A Ipê-escola é um lugar de acolhimento, de pouso, como dizemos os gaúchos, e tem como objetivo sustentar a constituição da autonomia das crianças para que elas possam, ao longo de sua formação, constituírem uma experiência de infância que as torne capazes de alçar voos, aceitando o desafio de crescer e de viver em um mundo cada vez mais plural

e complexo. A escola Ipê, assim como a árvore Ipê, é esse lugar de pouso que apoia as crianças em seus voos...

Este livro nos apresenta a Ipê-escola. Nada melhor que sentar à sombra de uma Ipê-árvore para compartilhar esses trinta anos de uma escola em permanente reinvenção e comprometida com a comunidade.

Maria Carmen Silveira Barbosa



APRESENTAÇÃO

O livro **Práticas Formativas e Pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes** é fruto de estudos, reflexões e do vivido cotidianamente pelos professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), uma unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A obra tem por objetivo compartilhar, com colegas professoras/es, gestoras/es, pesquisadoras/es e demais profissionais da Educação Infantil e da Educação, de um modo geral, um pouco do que temos construído coletivamente ao longo da história da UEIIA. O livro apresenta narrativas de docentes, profissionais da educação e acadêmicas da UFSM que atuam na Unidade, um coletivo que vive diariamente o maravilhamento da prática pedagógica com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Esse é um coletivo de profissionais que, em formação em contexto na UEIIA/UFSM, observa, escuta, investiga, problematiza, analisa,

interpreta e busca compreender a complexidade da prática pedagógica, através da experiência, entendida como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21)¹.

A consolidação da UEIIA em espaço formativo, investigativo, em espaço de produção e socialização do conhecimento que agrega acadêmicos e docentes de diferentes cursos e unidades de ensino desafia constantemente o coletivo da Unidade a pensar em diferentes formas de garantir os direitos da crianças, a construir uma outra cultura de infância, a qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Isso porque, conforme Formosinho (2002)², “As escolas universitárias não são só escolas de ensino, mas de investigação, reflexão e análise crítica. [...] as universidades quando formam profissionais, não formam executantes nem técnicos qualificados mas com autonomia limitada,

¹ LARROSA. Jorge. Notas da experiência e saber da experiência. In: Revista RBE. n° 19, jan/fev/mar/abr 2002. p. 20-28.

² FORMOSINHO, João. A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

mas profissionais com capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho” (FORMOSINHO, 2002, p. 181).

A partir dessa compreensão, e sempre buscando ousar, inovar e se desafiar, apresentamos este livro, elaborado por esse coletivo da UEIIA que, para além de se desafiar constantemente em suas ações pedagógicas junto às crianças e aos acadêmicos, aqui se desafia também a narrar o vivido e as aprendizagens construídas a partir dessas vivências. A obra apresenta artigos narrativos que estão distribuídos ao longo do livro de modo a permitir que o leitor possa seguir um encadeamento de assuntos que se articulam no coletivo da tessitura das narrativas.

O artigo **UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: UMA HISTÓRIA DE 30 ANOS DE LUTA PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM ESPAÇO FORMATIVO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO NA UFSM** compartilha momentos importantes e que foram decisivos para a história de luta, incertezas e perseverança da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). A história desde que a Unidade passou de ser reivindicação, um projeto de luta, até sua efetivação e transformação em projeto de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Fundação de Apoio à Tecnologia e à Ciência (FATEC). Em um entrelaçamento com a história, vamos narrando as lutas, rupturas e as mudanças realizadas e conquistadas ao longo dos últimos anos em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, as quais tornaram possível a consolidação da UEIIA como um espaço formativo na e da UFSM.

O artigo **BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO** reflete sobre as contribuições do projeto de pesquisa “A escuta de bebês e crianças pequenas na UEIIA” e do posteriormente vinculado a ele projeto de extensão “Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas” para o processo formativo inicial e continuado das participantes e a construção de novos olhares sobre os lugares sociais destinados aos bebês e às crianças pequenas. Considera a necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas, pontuando o necessário processo de escuta deles, e como esse processo acontece na UEIIA. Destaca que o envolvimento na pesquisa e na extensão tem sido, para a comunidade interna, uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa e também uma oportunidade para qualificar os processos formativos e estendê-los a outras instituições. Além disso, destaca que, como investigadoras que observam a vida e que também a ocupam, fazem valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa com os bebês e as crianças pequenas.

O artigo **ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: O(S) PROCESSO(S) DE ESCUTA NA UEIIA** objetiva pensar sobre a escuta das crianças e dos(as) adultos(as) desenvolvida na UEIIA enquanto um processo que nos leva a observar e refletir teoricamente as ações pedagógicas desenvolvidas, conduzindo-nos a um processo de reconstrução diária das aprendizagens docentes.

O artigo **O COTIDIANO DE TURMAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA UEIIA: EXPERIÊNCIAS, ESPECIFICIDADES E DESAFIOS** narra situações cotidianas e experiências vividas pelas professoras das turmas de bebês e crianças bem pequenas, seguindo a cronologia de um dia na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Tal proposta surge com a intenção de compartilhar e refletir sobre como vem sendo tecida a dinâmica destes espaços e tempos pautados pelas experiências compartilhadas entre adultos e crianças, suas especificidades e seus desafios diários. Tem como base a organização dos espaços e tempos em turmas de bebês e crianças bem pequenas, a participação ativa e transformadora dessas crianças e as mediações propostas pelas professoras. Parte do momento de acolhida, no início da manhã, até a despedida, no final da tarde, e reflete acerca da organização e transformação dos espaços a partir das interpretações e relações feitas pelas crianças e das mediações das professoras, considerando as demandas individuais e coletivas nos grupos com base em uma escuta sensível. Um exercício constante de reflexão e estudos na busca por um trabalho de qualidade na Educação Infantil, uma oportunidade de valorizar uma proposta pautada no respeito aos bebês e às crianças bem pequenas e a necessidade de uma escuta que vai para além de ouvir o que está sendo dito por meio de palavras, considerando que a expressão se dá por múltiplas linguagens no cotidiano compartilhado com outros bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e adultos.

O artigo **TURMAS MULTIDADES NA UEIIA: 11 ANOS DE ENCONTROS, DESAFIOS E MARAVILHAMENTOS COM AS CRIANÇAS** tece reflexões sobre as muitas possibilidades de encontros, encantamentos, aprendizagens e desenvolvimento a que a proposta curricular de organização de turmas por multi-idades instiga. Articulando os referenciais teóricos que sustentam essa proposta na UEIIA com cenas do vivido entre as crianças de diferentes idades e captadas pelos adultos a partir de um processo de escuta, registro e reflexões, busca dar mais visibilidade aos processos singulares que as crianças vivenciam na escola da infância que aposta nas interações entre crianças de distintas faixas etárias. Ainda, propõe-se à discussão sobre a construção de outra compreensão da infância e de práticas pedagógicas, evidenciando uma proposta que busca, acima de tudo, respeitar as singularidades e garantir os direitos de cada criança.

O artigo **LUGAR ONDE OS TEMPOS E OS ESPAÇOS SÃO ORIENTADOS PELA ESCUTA SENSÍVEL DAS PROFESSORAS: A UEIIA COMO CENÁRIO DESSE PENSAR** problematiza e compartilha inquietações, concepções e reflexões construídas na docência, pesquisa e formação que referenciam nosso modo de propor e compreender a organização dos espaços, dos tempos e das materialidades nas turmas de berçários e de multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Enfatiza a importância da escuta e do olhar atento para as crianças, compreendendo que os espaços se constituem a partir das demandas coletivas das turmas e

individuais de cada criança levando em consideração que estes são sempre flexíveis, ricos em detalhes, sentidos e significados que proporcionam a construção de diferentes tramas simbólicas. Reporta a uma ideia de dimensão física, mutável, que é plausível de diferentes (re) significações por parte da criança que transforma, que cria e que imagina, que protagoniza seus processos de construção de conhecimento. E, para que isso seja possível, o tempo de cada criança precisa ser respeitado e compreendido como um tempo diferente do tempo do adulto, um tempo onde a principal regra é experimentar, sentir, interpretar, observar, criar, descobrir e brincar. Enfim, a compreensão acerca desses espaços e tempos e os modos como são vivenciados pelos bebês, pelas crianças bem pequenas e pequenas constitui a base do trabalho pedagógico realizado na UEIIA.

O artigo **OS PASSEIOS DA UEIIA COMO COMPOSIÇÕES NO PLANEJAMENTO DE ESPAÇOS** apresenta os passeios da UEIIA como uma possibilidade da exploração dos espaços fora da Unidade. Como embasamento teórico, o texto apresenta reflexões do autor italiano Paolo Mottana (professor da Universidade de Milão-Bicocca), que desenvolve um projeto de uma cidade educante, chamado de educação difusa. Essa noção serve para orientar e defender a importância dos percursos realizados em outros espaços que não a escola, em um movimento de restituição às crianças do direito ao convívio com experiências reais de mundo. Para a visualização desse projeto na realidade da UEIIA, o artigo apresenta, através de relatos de

experiência de professoras, bolsistas e estagiárias, o modo como sistematizamos esse pensamento e como articulamos as distintas realidades em uma possibilidade real de acontecimento.

O artigo **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SENSIBILIDADE DE UM TRABALHO VOLTADO À ESCUTA DAS CRIANÇAS** aborda a questão da construção do currículo na Educação Infantil no que se refere à construção de sentidos e significados para a criança, ao seu protagonismo e à sua participação, através de relatos de momentos que foram vivenciadas por bolsistas de turmas e por uma professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019.

O artigo **O MOVIMENTAR DAS ROTINAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO-UFSM: POTENCIALIZANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS** trata das rotinas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), nas quais a centralidade do trabalho pedagógico está pautada nas crianças e nos momentos vivenciados com elas, durante os quais elas são desafiadas e incentivadas a potencializar o seu desenvolvimento e protagonismo, sempre em respeito aos direitos infantis. Discute o movimentar das rotinas no sentido da flexibilidade das ações desenvolvidas nas instituições infantis para que as crianças venham a construir suas aprendizagens, de modo que elas sejam significativas e prazerosas.

O artigo **A CULTURA ESCRITA NAS TURMAS MULTI-IDADES: LEITURA, CONSTRUÇÃO DE ENREDOS E REGISTROS** apresenta reflexões envolvendo a cultura escrita a partir das curiosidades das crianças em explorar livros, ouvir e contar histórias, construir enredos e realizar registros por meio da escrita espontânea. Desde bem pequenas, as crianças contam histórias, criando personagens e enredos a partir da leitura de imagens, nas brincadeiras de faz de conta e com diferentes materialidades. As vivências relacionadas aos espaços de desenho, de exploração de livros e outros materiais disponibilizados proporciona às crianças que inventem, elaborem e criem suas produções; assim, na maioria das vezes, a professora atua como leitora ou escriba das diferentes narrativas produzidas. As brincadeiras com as palavras, sejam elas escritas, faladas, cantadas ou rimadas, envolvem e incentivam as crianças a falar e a se expressar gráfica e simbolicamente em diferentes momentos, elaborando suas hipóteses. O texto apresenta reflexões sobre como ocorrem os processos de leitura e escrita na Educação Infantil sem a utilização de práticas escolarizantes de alfabetização.

O artigo **OS CONTEXTOS DE LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS ORGANIZADOS COM E PARA AS CRIANÇAS NA UEIIA** apresenta algumas reflexões relacionadas aos contextos de leitura organizados com e para as crianças, em diferentes tempos e espaços na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Tais reflexões são construídas, inicialmente, a partir

de registros que revelam as relações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros. Esses registros foram construídos durante pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada com os bebês e as crianças bem pequenas da Turma Amarela no ano de 2015. Em seguida, outras reflexões são construídas a partir de relatos de observações das relações das crianças com a leitura a partir da experiência de quem circula em todas as turmas da Unidade no ano de 2019. Apresenta a sensível relação dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas com o livro, a possibilidade de criação de enredos, as contribuições da leitura enquanto prática pedagógica, as diferentes formas com que cada agrupamento etário se relaciona com os livros nos mais distintos tempos e espaços na UEIIA.

O artigo **O EU, O OUTRO E O NÓS: DIÁLOGOS SOBRE AS QUESTÕES DE DIVERSIDADE E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO** apresenta alguns diálogos iniciais sobre as questões que envolvem o tema da diversidade no cotidiano das crianças e adultos que convivem diariamente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, para que os tempos e espaços de brincadeiras possibilitem relações mais igualitárias e contribuam com a construção da identidade de cada criança em suas ações de convivência sócio-cultural-étnico-racial com/para o(s) outro(s).

O artigo **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO NA UEIIA** emerge das práticas desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), apresentando como é realizado o trabalho da Equipe de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado na Unidade a partir das especificidades de uma instituição que atua com turmas multi-idades. Em consonância com a proposta da UEIIA, as ações da Educação Especial primam pelo protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem e contemplam as seguintes frentes de trabalho: acompanhamento pedagógico em sala, aproximando-se do ensino colaborativo; atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, individualizado ou em pequenos grupos; articulação com familiares e demais setores da Unidade. Em uma perspectiva de articulação, as práticas desenvolvidas contemplam ações de ensino, pesquisa e extensão, de modo a qualificar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a formação inicial e continuada de acadêmicos de graduação e pós-graduação na área da Educação Especial.



SOBRE AS AUTORAS

VIVIANE ACHE CANCIAN

Pedagoga e Mestre pela UNIJUÍ, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM). Presidente Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEL. Coordenadora do grupo de pesquisa “Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente”. Coordenadora do projeto de pesquisa: “Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: a constituição de uma unidade de ensino, pesquisa e extensão na UFSM” e do projeto de extensão “A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em diálogo com instituições de educação infantil da Região Central”.

JULIANA GOELZER

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM) e Vice-Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

DALIANA LOFFLER

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” (PEIPSM/UFSM).

VIVIAN JAMILE BELING

Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM). Coordenadora do Projeto de Extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”. Agência Financiadora: (FIEX/UFSM).

FERNANDA PUNTEL RUTSATZ

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista do Projeto de Extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”. Agência Financiadora: (FIEX/UFSM).

LETÍCIA SILVEIRA DA SILVEIRA

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuou como bolsista do Projeto de Pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” (PEIPSM/UFSM).

JANAÍNE BALDISSERA FRARE

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuou como bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

MARIA TALITA FLEIG

Pedagoga, especialista em Gestão Educacional, mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” (UEIIA/UFSM).

DANIELA DAL ONGARO

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

ROSA MARIA MESSIAS PADILHA

Pedagoga pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Pós-graduanda do Curso de Especialização e Letramento (UNOPAR).

KARLA MADRID FONSECA

Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

THAÍ S LEITES RODRIGUEZ

Pedagoga, especialista em Gestão Educacional (UFSM), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/ UFSM)

ANA CARLA BAYER DA SILVA

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Artes na Educação (UNOESTE), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

LAISA BLANCY DE OLIVEIRA GUARIENTI

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP/SP, Professora substituta do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

FRANCIELE LUANA WILLMS

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

KAREN MACHADO FIGUEIREDO DA ROSA

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

MICHELI RUVIARO GIRARDI

Pedagoga, Especialista em Tecnologias na Educação pela universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Mídias na Educação (UNOESTE), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

ANA PAULA RAMPELOTTO

Pedagoga, Técnica em Meio Ambiente, Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

BRENDA DE OLIVEIRA PAZ

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial Noturno pela UFSM, bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

ELVENIR ESSY

Pedagoga pela Universidade Franciscana (UFN), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

LUANA DORNELES DO ROSÁRIO

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial Noturno, bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

SABRINA MARAFIGA CARDOSO DA SILVA

Pedagoga, Pós-graduanda do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

FABIANE DA ROSA DOMINGUEZ

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora Substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM) e colaboradora do Grupo de Investigação em Multiculturalidade, Inovação e Tecnologias – MITA da Universidade de Salamanca-Espanha.

SUELEM RIGHI SCHIO

Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Artes na Educação (UNOESTE), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

ANA PAULA GOULARTE PRONOBİ

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

BIBIANA PIOVESAN

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEM/UFSM).

JUCEMARA ANTUNES

Pedagoga pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Especialista em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutoranda pelo Programa de Doctorado en Educación na Universitat de Valência (mm). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

KARINE WEBER

Pedagoga, Especialista em Educação Física Escolar, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora contratada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

SUELEN SILVA GONÇALVES

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

JOVANELI LARA XAVIER SIQUEIRA DA ROSA

Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM), lotada no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CLÁUCIA HONNEF

Pedagoga, Educadora Especial, Mestre em Educação, Mestre em Extensão Rural e Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA/UFSM).

ANA PAULA RODRIGUES MACHADO

Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista da Pós-Graduação/Projeto Redes de Aprendizagem (CAED/UFSM).

FRANCIELE RUSCH KÖNIG

Educadora Especial, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Pós-Graduação/Projeto Redes de Aprendizagem (CAED/UFSM).

REGIANE SILVA DE MENEZES

Educadora Especial, Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-graduanda da Especialização em Neurociência do Desenvolvimento e Excelência Humana pela Universidade La Salle, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA

Educadora Especial, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação (CE/UFSM).

01

UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO: UMA HISTÓRIA DE 30 ANOS DE LUTAS E CONQUISTAS ATÉ A SUA CONSOLIDAÇÃO EM ESPAÇO FORMATIVO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFSM

Viviane Ache Cancian e Juliana Goelzer



Neste artigo, nosso objetivo é compartilhar momentos importantes e que foram decisivos na história da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), atualmente uma unidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Uma história de lutas, incertezas e muita perseverança, que culminou com a consolidação deste como um espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão da UFSM.

Ressaltamos que, como esta é uma história que iniciou há mais de 30 anos, muitos registros

não foram localizados; aqueles que encontramos, tornaram-se parte dessa narrativa (muito mais do que isso: tornaram-na possível!), enquanto que outros, não localizados, ficaram registrados somente nas histórias de vida das mulheres que a construíram. Portanto, algumas dessas mulheres serão citadas neste artigo por estarem nesses registros e/ou nas pesquisas realizadas anteriormente, enquanto que outras, que foram igualmente importantes na construção dessa história, infelizmente permanecerão

no anonimato. As histórias das quais fizeram parte, porém, poderão ser recontadas a partir de interlocutores que quiserem reescrever este artigo que toma corpo através da escrita, pois esta é uma história em constante reconstrução¹.

Com vistas a uma melhor organização, essa narrativa foi dividida em dois momentos históricos. Em um primeiro momento, apresentamos a história desde que a instituição passou a ser uma reivindicação, um projeto de luta da comunidade universitária que, em 1989, inaugurou a Creche e Pré-escola Ipê Amarelo, até a sua transformação, alguns anos depois, em Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, um projeto de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Fundação de Apoio à Tecnologia e à Ciência (FATEC).

Em um segundo momento, apresentamos a história vivida a partir do ano de 2007, quando a professora Viviane Ache Cancian assumiu a coordenação do então projeto até sua finalização, em março de 2012 e, em seguida, a direção da Unidade, onde atua até o momento. Em um entrelaçamento com a história, vamos narrando as lutas, rupturas e mudanças realizadas e conquistadas ao longo dos últimos 12 anos em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, as quais tornaram possível a consolidação da Ipê Amarelo em Unidade de Educação Infantil em um espaço formativo da UFSM.

Para que essa narrativa fosse possível, foram consultados o Projeto Político Pedagógico da Ipê Amarelo (2019), documentos do arquivo da Unidade, legislações, resoluções, relatórios, registros de trabalhos acadêmicos de Simone Bialozor (2006)², de Vânia Maria Almeida (2012)³, documentos da Divisão de Arquivo Geral (DAG) da UFSM, dados publicados da Revista Fatos (1982, 1984, 1985) e relatórios de pesquisa anuais enviados ao Gabinete de Projetos do Centro de Educação (CE) e à FATEC.

A IPÊ AMARELO COMO A CONQUISTA DE UM DIREITO DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Em dezembro de 1971, dez anos após a instalação da Universidade Federal de Santa Maria, de acordo com dados do Arquivo Geral da UFSM⁴, “Maria Zulmira Mariano da Rocha, esposa do professor José Mariano da Rocha Filho, fundador da Universidade Federal de Santa Maria, anunciou o lançamento da campanha Pró-Creche da Cidade Universitária”.

Esse movimento surgiu motivado pelas reivindicações dos servidores da UFSM (professores e técnicos administrativos) por não terem local para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. O campus localizava-se em Camobi, um bairro nove quilômetros distante da cidade de Santa Maria, em uma

¹ Entendemos por reconstrução olhar o presente à luz do passado com vistas ao futuro.

² BIALOZOR, Simone. Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo: um estudo de caso. Monografia. (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

³ SILVA, Vânia Maria Almeida da. A Trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

⁴ <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/2015/09/18/trajetoria-de-44-anos-da-creche-ipe-amarelo/>

época em que a situação das estradas, da habitação e das creches era difícil.

No contexto nacional, segundo Raupp (2002), foram criadas vinte e seis Creches Universitárias Federais em dezenove Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como uma luta do movimento feminista de mães trabalhadoras, que buscavam o direito à creche no local de trabalho, conforme assegurava a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) vigente à época.

O movimento Pró-Creche da Cidade Universitária, de acordo com o Arquivo Geral da UFSM, aconteceu por meio de “[...] ofícios e cartas internas aos setores da UFSM e também a empresas externas, com o objetivo de divulgar a campanha e incentivar a colaboração espontânea com 1% ou 5% do salário de cada servidor, por um período de 12 meses, doação de material e mão de obra para o início da obra”⁵. Segundo Bialozor (2006), a primeira doação foi de 2.500 tijolos e foi realizada pelo Centro de Ciências Pedagógicas. As obras iniciaram em abril de 1973 e paralisaram em novembro do mesmo ano, durante a gestão do professor José Mariano da Rocha Filho.

A Coordenadoria de Planejamento Comunitário (COPLACOM), então, com o objetivo de minimizar as dificuldades da comunidade universitária – em especial dos técnicos-administrativos –, a falta de recursos financeiros dos grupos familiares e a inexistência de instituições que pudessem atender a essa demanda em Santa Maria, realizou,

nesse período, uma pesquisa para diagnosticar a situação dos servidores em relação ao atendimento de seus filhos na faixa etária de 3 meses a 7 anos incompletos. Nesse momento, os alunos da UFSM também já apoiavam a luta, apontando a necessidade de uma instituição no campus da UFSM que pudesse atender seus filhos.

O resultado dos dados, após análise, justificou a necessidade de criação de uma creche para a prestação de atendimento às crianças de 0 a 7 anos incompletos da comunidade universitária. A creche então foi construída no campus da Universidade Federal de Santa Maria em área já liberada pelo plano diretor da instituição, que levou em conta o local onde se concentrava o maior número de servidores e estudantes. Cabe ressaltar que a creche foi construída no mesmo local onde, em 1973, foram iniciadas as obras, já existindo os alicerces e parte das paredes, em terreno doado pela Fundação Educacional e Cultural de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento da Educação e Cultura (FUNDAE).

Esse movimento junto à COPLACOM, na gestão do reitor Armando Vallandro, resultou no ofício encaminhado em 20 de agosto de 1982, GR/1489.82 – DC/CW, ao Secretário Geral do MEC, Sérgio Mário Pasquali, Processo N° 074288/82, com o projeto da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN), número 29/82 – CRECHE, solicitando tramitação ao Presidente da República e autorização de funcionamento. No ofício constava que este era

⁵ <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/dag/2015/09/18/trajetoria-de-44-anos-da-creche-ipe-amarelo/>

“[...] um empreendimento há muito sonhado pela Administração Superior da Universidade Federal de Santa Maria” e ainda que “[...] o presente encaminhamento, Sr Secretário, é feito com base no dispositivo no § 1º do art. 2º da Lei nº 6120/70, que prevê tramitação do Projeto, através do MEC, para autorização do Exmo. Sr. Presidente da República”.

Em 15 de dezembro de 1982, o reitor Armando Vallandro encaminhou à diretora geral do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), Esplanada dos Ministérios, o documento que deveria substituir o que se encontrava no Projeto Proplan nº 29/82, a garantia dada para a obtenção de recursos destinados à construção da creche da UFSM. O documento como contrapartida financeira fazia alusão ao Prédio do Hospital Universitário Centro, desativado na época.

Segundo dados da Revista Fatos (1985), as atividades no campo social e de assistência aos servidores nortearam a política do reitor Armando Vallandro, com destaque para programas e atividades realizadas no período de 1982 a 1983, intensificando o diálogo com representações estudantis.

Em novembro de 1983, houve a vinculação da Coordenadoria de Planejamento Comunitário à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) com o objetivo de estender os programas sociais a toda a comunidade universitária, tendo sido desenvolvidos os programas: União Universitária, Moradia Estudantil, Lares Vicinais, Atendimento Hospitalar e Ambulatorial, Creche e Atendimento Odontológico, Psicológico e Social.

Ainda de acordo com a Revista Fatos (1985), no segundo semestre de 1983, os Lares Vicinais foram implantados na COHAB de Camobi e na Vila Santa Helena por meio de um acordo com a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) para atender as crianças na ausência da mãe durante a jornada de trabalho. A PRAE e a COPLACOM contaram com o apoio dos servidores para indicar os dados dos bairros e o número de crianças que seriam beneficiadas com o projeto. Esse projeto multidisciplinar envolveu os cursos de Pedagogia, Educação Física, Fonoaudiologia, Agronomia, Medicina e Enfermagem.

Como a creche era um dos projetos e aguardava financiamento para atender os anseios da comunidade universitária, as obras foram retomadas em julho de 1985; após processo de licitação, a empresa vencedora retomou a construção da creche da UFSM. A obra foi finalizada no final desse mesmo ano com recursos da própria Universidade destinados pelo reitor Armando Vallandro. A comissão do Projeto de Creche, composta por membros da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Departamento de Assuntos Comunitários (COPLACOM) e Assessoria Técnica de Obras da Prefeitura da Cidade Universitária, previu, inicialmente, o atendimento a cem crianças na faixa etária de 3 meses a 2 anos.

Em 1987, a coordenadora de planejamento Sandra Eliane Radin encaminhou para a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, por meio do ofício 0087/87, o Projeto Pré-escolar, formulado pela Comissão de Educação Pré-Escolar do Centro de Educação. Os objetivos do Projeto

eram: implantar um Programa de Assistência Pré-Escolar no campus da UFSM; oferecer um atendimento especializado aos filhos de servidores da UFSM; possibilitar a abertura de novos campos de pesquisa; propiciar ao corpo discente da UFSM um novo campo de estágio; oportunizar um maior conhecimento das fases de desenvolvimento da criança dos 3 meses aos 7 anos incompletos.

De acordo com Bialozor (2006), a COPLACOM, por meio de sua coordenadora Sandra Eliane Radin, encaminhou ao Conselho Universitário (CONSU) o ofício nº 88/89, com a Proposta de Funcionamento e a Proposta de Regimento da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria, que foram aprovadas em 21 de março de 1989, em caráter provisório, até que os três órgãos – COPLACOM, PRAE e Creche – discutissem e analisassem com maior profundidade a Proposta de Regimento e fizessem as alterações necessárias à realidade da instituição. A COPLACOM passou a colaborar diretamente no gerenciamento e administração da creche, cedendo funcionários e recursos para seu funcionamento e manutenção.

A COPLACOM, desse modo, procurou medidas que favorecessem a adequação pessoal e funcional do quadro de pessoal da UFSM juntamente com o atendimento das necessidades básicas da criança nos primeiros anos de vida, melhores condições de trabalho aos pais, e também oportunizar aos alunos da Pedagogia – Habilitação em Educação Pré-Escolar – uma real vivência prática, acompanhando todas as etapas do desenvolvimento das crianças, fazendo uma

relação da teoria com a prática. Uma creche como direito das mães trabalhadoras, de acordo com a legislação da época.

A Creche e Pré-escola Ipê Amarelo foi inaugurada no dia 24 de abril de 1989, na gestão do reitor Gilberto Aquino Benetti, ficando vinculada à PRAE e à COPLACOM. Duas enfermeiras foram cedidas pelo Hospital Universitário para assumir a gestão. A enfermeira Maria Ione Rocha Lobato assumiu a direção e a enfermeira Tokiko Kimura, a vice-direção. A Creche e Pré-escola Ipê Amarelo já iniciava com uma extensão no Centro de Santa Maria, no Antigo Hospital Universitário – a Ipê Roxo, a qual, segundo Bialozor (2006), já funcionava desde 1985 com uma turma de berçário, duas turmas de maternal e uma turma de pré-escola.

Em 14 de agosto de 1989, foi aprovada a Resolução 0050/89 que instituiu o Programa de Estágio Supervisionado no âmbito da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo, nas áreas de educação, saúde e psicologia para egressos. A aprovação da resolução acompanhou as mudanças da Constituição de 1988 em relação aos direitos das crianças, ao dever do Estado com a educação e ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Considerou, ainda, a necessidade de vinculação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, a mudança do perfil eminentemente assistencialista e a importância de oportunizar campos de estágios nas áreas citadas. No artigo 9º, a resolução definiu que a duração dos estágios seria de no mínimo 6 meses e de no

máximo de 12 meses, exceto em casos a serem previstos nas normas de estágio, e o artigo 11 definiu que, após a conclusão do estágio, seria conferido ao estagiário um certificado contendo o rol de atividades desenvolvidas, a carga horária e o período de realização do mesmo.

No segundo semestre de 1989, a professora Hilda Maria de Salles Juchem, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, assumiu a direção da Creche juntamente com a professora Maria Ione Rocha Lobato. Junto ao Conselho Administrativo, citado acima, elaboraram um Projeto de Atividades para a Creche do campus e para a extensão Ipê Roxo.

Nesse projeto, foram descritos os recursos humanos, as atribuições dos diferentes profissionais, o atendimento às crianças por pedagogas, auxiliares de creches, enfermeiras, número e idade das crianças de cada turma, Berçário I, II, III, Maternal I e II e Pré-escola I e II. “Os pressupostos teóricos que serviam de guia para o trabalho educativo se referiam à produção de conhecimentos, adequados à realidade infantil. Aprendizagem concebida como um processo espontâneo de aquisição, de acordo com o mundo infantil, seguindo um enfoque socioafetivo, cognitivo, simbólico e psicomotor” (BIALOZOR, 2006, p. 34).

De acordo com Bialozor (2006), em março de 1991 foi escrita uma “Proposta para a criança Pré-escolar da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo I e II” envolvendo todos os profissionais em um trabalho cooperativo e interpessoal, com

destaque para o trabalho com temas geradores, a partir dos quais os conteúdos deveriam ser trabalhados. A Proposta apontou que a instituição “[...] não deve ser entendida somente por características assistencialistas, mas como uma instituição educacional, [...] desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado para a formação da cidadania, da criticidade, da criatividade e da autonomia” (BIALOZOR, 2006, p. 35).

Na avaliação que a professora Hilda faz de sua gestão, ela se remete a “um trabalho inovador, desafio constante, crescimento pessoal com profissionais de outras áreas e busca de conhecimento de áreas afins [...] desde aquela época, o Ipê Amarelo tornou-se um centro educacional dentro da Universidade, sendo bem aceito por todos os setores, dos quais sempre recebia colaboração de acordo com as suas necessidades (BIALOZOR, 2006, p. 35).

Nessa época, ainda segundo Bialozor (2006), a Ipê Amarelo atendia duzentas e sessenta e quatro crianças na sede e sessenta crianças na Ipê Roxo, extensão da Ipê Amarelo no Centro. A organização curricular era de Turmas de Berçário I a Pré-escola II, atendendo crianças de 3 meses a 6 anos.

Em abril de 1991, a assistente social Carmen Regina Echeverria Borges assumiu a direção da Creche, dando início à segunda gestão. A estrutura era composta pelos setores: Conselho Administrativo, Assessoria Técnica, Comissão de Pais, Secretaria de Apoio Administrativo, Seção de Saúde e Nutrição e Seção Sócio-Psico-Pedagógica. O Conselho Diretor reunia-se mensalmente para

aprovar Planos de Trabalho, apreciar questões referentes ao Regimento, aprovar orçamentos e formular diretrizes.

Segundo Bialozor (2006), em julho de 1991 foi elaborado um documento intitulado “Normas que regem o funcionamento da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo”, com a estrutura necessária para o seu funcionamento, as finalidades da instituição, os cuidados em relação à saúde e o desenvolvimento de programas educativos para crianças de 3 meses a 6 anos.

Consta no Processo nº 6851/91, de 15 de abril de 1991, o histórico encaminhado ao Conselho Universitário explanando que a creche era para crianças de 3 meses a 6 anos, distribuídas entre berçário (I e II), maternal (I e II) e pré-escola (I e II), e atendia os filhos de servidores das 6h45min às 19h15min, alguns dos quais frequentavam dois turnos e outros, um.

Para dar conta de todas as demandas da Creche, que priorizava cuidados com saúde, higiene e alimentação, consta no Processo nº 6851/91 que a creche contou com quatro funcionárias cedidas pela UFSM que exerciam funções administrativas e trinta e oito profissionais de natureza eventual, que foram contratadas para prestar serviços diretamente às crianças. Dentre elas, havia profissionais de nível superior (enfermeiras e pedagogas), de nível médio (atendentes de creche) e pessoal de apoio (lavanderia, cozinha e limpeza).

A sua estrutura administrativa era formada por um Conselho Administrativo composto por representantes de professores, técnicos, direção,

coordenadora da COPLACOM e um representante da supervisão técnica responsável pela coordenação do atendimento às crianças.

Ainda de acordo com Bialozor (2006), a diretora tinha apoio da Assessoria Técnica, que se responsabilizava em determinar e executar medidas para o funcionamento e atendimento, realizava reuniões, participava da elaboração de Planos de Trabalho e planejava formas de articulação com a comunidade universitária. A Comissão de Pais tinha a função de acompanhar o desempenho das atividades da Creche, zelar pelo cumprimento das normas existentes e atuar junto às demais equipes para a resolução dos problemas.

Segundo a pesquisadora (BIALOZOR, 2006), a Secretaria de Apoio Administrativo era responsável pelo gerenciamento de recursos e por seu controle contábil, pela atualização de registros de patrimônio e outros. A Seção Sócio-Psico-Pedagógica estabelecia condições para o desenvolvimento psicomotor e integral das crianças, para a integração das famílias e assessorava os demais setores. A Seção de Saúde e Nutrição acompanhava o desenvolvimento das crianças em relação à saúde, aos cuidados relacionados à alimentação, higiene e hábitos saudáveis. Essa busca por detalhar e articular os setores no trabalho é expresso por Silva (2012) na fala da diretora Carmen Borges:

Foi um período rico, com um número significativo de crianças, aqui (campus e na cidade). Passamos por dificuldades com o corpo de pessoal, os Servidores Eventuais pleiteavam ser do quadro da UFSM, paralisavam

as atividades, cruzavam os braços. Mas ao mesmo tempo era um corpo jovem de profissionais, faziam muitas atividades externas (no campus universitário, piscina, Ônibus-Marinete), participamos de Congresso das creches no RJ, período rico, dinâmico, os profissionais encampavam as idéias, os pais eram participativos. Participavam nos eventos, comemorações de datas, audiência do reitor com as crianças, exposições no hall da reitoria. A prioridade não era apenas o pedagógico, todas as áreas eram atendidas (Fonoaudiologia, Nutrição, Enfermagem...) (SILVA, 2012, p. 64).

No ano de 1992, segundo Bialozor (2006), a Ipê Amarelo passou a seguir um Plano Global de Atividades sob a responsabilidade pedagógica da professora Hilda Maria de Salles Juchem, traçando metas para o seu reconhecimento como instituição educativa e destacando a importância da atualização constante dos profissionais e da divulgação do trabalho para a comunidade. O plano apresentava uma linha comum para a equipe multiprofissional da Creche, com concepções que promoviam ações educativas, de saúde, de legitimação da criança como ser social – inserida em uma cultura e em um momento histórico, em inter-relações socioculturais –, em um trabalho pedagógico de forma integrada, proporcionando “[...] às crianças uma variedade de experiências, liberdade de expressão, a autonomia, a integração social, o crescimento saudável, a recreação e atividades livres e orientadas” (BIALOZOR, 2006, p. 38).

Em 1994, assumiram a terceira gestão da Creche as professoras Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso e Marta Maria Behr Dalla Porta, docentes do Departamento de Metodologia de

Ensino do Centro de Educação da UFSM, que contaram com o apoio das professoras Santa Marli Pires dos Santos e Dulce Regina Mesquita da Cruz, também do Centro de Educação.

Também em 1994, a Creche passou a ser denominada Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA) e, segundo Almeida (2012), a proposta pedagógica passou a ser embasada no construtivismo e em autores como Piaget, Vygostsky e Wallon, visando a uma mudança de caráter pedagógico, de superação da visão assistencialista e higienista (aspectos de cuidado, assistência, higiene, alimentação e rotinas rígidas e pré-estabelecidas) do início da história da Creche e Pré-Escola Ipê Amarelo e que faziam parte daquele momento histórico.

Contudo, essa mudança encontrou resistência por parte dos pais, que se organizaram em assembleia e comunicaram à direção, a qual não havia participado, que a maioria dos pais defendia a permanência do trabalho que já vinha sendo desenvolvido. Segundo depoimentos das pessoas que fizeram parte da história da Ipê Amarelo, esse foi um momento extremamente delicado e de grandes mudanças. As mudanças pedagógicas na metodologia de trabalho passaram a consistir, entre outras, “[...] na estruturação do espaço, no planejamento do tempo, proporcionando diversas maneiras de exploração e manipulação de objetos de forma estimulante e desafiante para a criança” (BIALOZOR, 2006, p. 42-3).

Esse período exigiu também outras mudanças em decorrência do Decreto nº 977, de 10 de dezembro de 1993, que dispôs sobre o auxílio pré-escolar, uma modalidade de assistência para servidores públicos em que os servidores passaram a receber sobre seus vencimentos um valor destinado a cada filho ou filha com idade inferior a 6 anos, desobrigando a UFSM a proporcionar creche aos filhos de seus servidores.

Nesse mesmo ano, o Tribunal de Contas da União (TCU) determinou a suspensão de investimentos diretos da UFSM para a Creche, que eram repassados para a COPLACOM, responsável junto à direção pela aplicação dos recursos, pois esta situação caracterizava duplo benefício aos pais que passaram a receber o auxílio pré-escolar. Com isso, “[...] houve a necessidade de se fazer uma reestruturação na instituição, a qual para poder continuar funcionando precisaria que os pais assumissem o repasse financeiro que a Universidade fazia” (BIALOZOR, 2006, p. 42).

Em decorrência deste Decreto, ocorreu a suspensão de investimentos diretos da UFSM para a Creche e, através do TCU, o Ministério Público passou a pressionar a UFSM com multas diárias sobre as contratações eventuais. Nesse período, o quadro de profissionais eventuais foi extinto e as demissões representaram muita insegurança e uma grande ruptura no que se vinha realizando no Ipê. Impossibilitada legalmente de continuar com os contratos eventuais, a UFSM demitiu os profissionais contratados e, em 1994, por meio de Concurso Público, a Creche foi contemplada com vagas da carreira de Técnico Administrativo em Educação – seis

para o cargo de Recreacionista e duas para o cargo de Pedagogo – para substituir os contratos eventuais. Esse quantitativo, porém, não foi suficiente para atender a demanda do Ipê Amarelo e do Ipê Roxo.

A falta de recursos humanos e de infraestrutura levaram ao fechamento do Ipê Roxo. As crianças que permaneceram foram transferidas para o Ipê Amarelo e o quantitativo de crianças atendidas reduziu para 104. Houve redução e desistência, de um lado porque as crianças que frequentavam o Ipê Roxo residiam no centro da cidade, e de outro, porque “As turmas que atendiam crianças de 4 meses a 1 ano e de 6 a 7 anos ficaram inviabilizadas, em virtude da saída das profissionais eventuais e de enfermeiras do HUSM” (BIALOZOR, 2006, p. 43).

Como o número de concursadas era insuficiente para suprir a necessidade de pessoal, passaram a ser contratadas bolsistas-estagiárias, preferencialmente estudantes de cursos ligados à educação, as quais realizavam estágios em convênio PRAE – CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola). Nas palavras da professora Cleuza, em entrevista a Silva (2012): “[...] um dos momentos mais difíceis na minha gestão foi a demissão das Profissionais Eventuais, pois tive que usar critérios para demiti-las e o escolhido por elas foi o sorteio, tínhamos uma lista com os nomes e sorteava-se 3 ou 4 por semana para sair, todas entenderam a situação e resignaram-se” (SILVA, 2012, p. 67).

Segundo Almeida (2012), em 1997 viveu-se um período de instabilidade na gestão do reitor Paulo Sarkis devido à pressão do TCU pela cobrança de esclarecimentos sobre a suspensão de investimentos diretos da UFSM para creche; com isso, o reitor estava prestes a fechar o Ipê. Para evitar essa medida, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo foi reestruturado sob a responsabilidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (CQV/PRRH). Em função da falta de profissionais, segundo Bialozor (2006), e de acordo com a Lei 8.958 de 20 de dezembro de 1994 – que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências –, foi contratada a Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC), que passou a ser responsável pela contratação de bolsistas, cozinheiras, copeiras, operador de máquina de lavar roupa e limpeza em geral. O Ipê foi então vinculado a um projeto de ensino e pesquisa – criado naquele momento – por meio da FATEC, que passou a administrá-lo na modalidade subsidiada por contribuições advindas dos pais através do Auxílio Pré-Escolar. O projeto contemplava não só o ensino, mas a pesquisa e a extensão.

Desse modo, houve, então, nova estruturação nessa modalidade de atendimento, instituindo objetivos educacionais para o atendimento dos filhos dos servidores da UFSM no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, agora na modalidade indireta e subsidiada por contribuições advindas dos pais usuários e administrado pela Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC), sob a responsabilidade da

coordenadoria de Qualidade de Vida da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (CANCIAN; SILVA; TOMAZETTI, 2009, p. 174-175).

Em 1996, a diretora Cleuza Maria Maximino de Carvalho Alonso passou a atuar como pró-reitora adjunta na PRAE, mas continuou responsável pela supervisão do NEIIA. Nesse ano, assumiu a direção e a coordenação pedagógica a professora Marta Maria Behr Dalla Porta, a qual, segundo Almeida (2012), buscou ampliar o campo de estágios por meio da realização dos estágios curriculares para alunos do Curso de Pedagogia Pré-escola, Educação Especial e outras licenciaturas. De acordo com Bialozor (2006), buscava-se assim superar o caráter assistencialista, estreitar laços com o Centro de Educação, realizar um trabalho pedagógico a partir de novas metodologias, desenvolver projetos de diferentes áreas e promover capacitação profissional.

No final de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, e com ela a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. O reconhecimento da Educação Infantil tem como base a Constituição de 1988, a partir da qual a criança passou a ser reconhecida em seus direitos e houve uma mudança epistemológica na Educação Infantil: “[...] reconhece como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil em Creches e Pré-escolas”. Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Também em 1998, assumiu a direção do NEIIA a fonoaudióloga Anna Helena Pereira Bernardes, juntamente com as coordenadoras pedagógicas, a pedagoga Loiva Isabel Marques Chansis e a recreacionista Vânia Maria Almeida da Silva. A legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1998 foram contemplados na Proposta Pedagógica “A Educação Infantil numa concepção sócio interacionista”. Como os referenciais tinham como foco o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento, o Núcleo passou a trabalhar com Projetos Pedagógicos, com a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil, com as rotinas, com as atividades permanentes de cuidado, higiene e alimentação, com oficinas (artes, música, informática, inglês, brinquedoteca), bem como com o processo de avaliação (BIALOZOR, 2006).

A alta rotatividade dos bolsistas levou a FATEC a contratar três professoras celetistas como instrutoras para as salas de aula e foram realizadas mudanças no espaço físico: a pracinha recebeu troca e pintura de brinquedos e colocação de sombrite, as salas de aula foram pintadas e foi inaugurada a sala de informática, projetada por estudantes do curso de Arquitetura da UFSM.

Bialozor (2006), em seu trabalho monográfico, discorre sobre as dificuldades de gerenciamento financeiro entre a Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor (CQVS), ligada à Pró-reitoria de Recursos Humanos (PRRH), o NEIIA e a Fundação, que passou a ser o órgão

mantenedor das atividades. Foi organizada uma Coordenadoria Executiva, com representantes da CQVS, a diretora do NEIIA, um representante de pais, um representante de funcionários e um representante da FATEC, com reuniões trimestrais para discussão do andamento do Núcleo.

Sobre esse período de gestão, a ex diretora Anna avalia como positivo o retorno favorável que as crianças davam em relação ao trabalho que era desenvolvido. [...] trabalhava-se muito em grupo, todo mundo pegava junto... foi bem positivo só que era bastante trabalhoso, tínhamos bastante atividades (BIALOZOR, 2006, p. 49).

Em abril de 2002, assumiu a direção a recreacionista Vânia Maria Almeida da Silva, juntamente com a vice-diretora, a fonoaudióloga Anna Helena Pereira Bernardes. Ainda de acordo com Bialozor (2006), com a aprovação da Resolução N. 012/2002 da Universidade Federal de Santa Maria, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo foi extinto da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor e transferido para o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), órgão suplementar de apoio do Centro de Educação. As ameaças de fechamento continuavam e buscou-se vincular o NEIIA ao NDI em forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão, e a coordenação do projeto passou a ser realizada pela coordenadora do NDI/CE, professora Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso.

A operacionalização do projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão seria feita pela FATEC, através do aporte financeiro provindo do auxílio pré-escolar, repassado pelos pais à

Fundação, na ocasião da matrícula da criança. Também a FATEC ficaria como responsável pela contratação de bolsistas e pessoal de apoio, manter a estrutura operacional e fiscal, fornecer demonstrativos financeiros e efetuar o pagamento de serviços. À UFSM caberia a supervisão e acompanhamento das atividades específicas do projeto bem como a infra-estrutura do espaço físico, as instalações e os equipamentos necessários à sua execução (ALMEIDA, 2012, p. 76).

De acordo com Almeida (2012), foi ampliado para cinco o quadro de professoras, e contratada uma técnica de enfermagem via FATEC. O Núcleo também recebeu uma professora de Educação Física cedida da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante período de acompanhamento de cônjuge, a qual acabou permanecendo na Ipê até sua aposentadoria.

Ainda segundo Almeida (2012), nesse momento foi construído o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo por meio de uma comissão composta por integrantes do NEIIA (Direção, Coordenação Pedagógica e demais profissionais), Coordenação do NDI/CE e dois representantes da Pró-reitoria de Recursos Humanos. O objetivo era buscar a qualidade no atendimento e na educação das crianças, como também a qualificação de seus profissionais. O documento sinalizou princípios, áreas de conhecimento (linguagem escrita, matemática, artes plásticas, musical e corporal, ciências físicas, naturais e humanas e o movimento) e desenvolvimento, especialmente socioafetivo (o cuidar, o brincar e o educar).

A organização das turmas era por idade e/ou desenvolvimento sociocognitivo e a metodologia utilizada era a de projetos pedagógicos. “Esta gestão pode-se dizer que foi o marco da passagem do NEIIA da visão assistencialista, que estava formalmente visível na sua ligação com a Pró-reitoria de Recursos Humanos, para a visão educativa, quando passou a fazer parte da estrutura do Centro de Educação” (ALMEIDA, 2012, p. 78).

Segundo Almeida (2012), essa gestão, que esteve à frente do projeto de 2002 a 2006, reformou a brinquedoteca e o hall de entrada com móveis projetados por alunos do curso de Arquitetura da UFSM. Além disso, alunos do curso de Desenho Industrial utilizaram placas coloridas com desenhos infantis para sinalizar as salas de aula e demais dependências, entre outras reformas realizadas.

DA FRAGILIDADE DE UM PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO

No final do primeiro semestre de 2007, a professora Viviane Ache Cancian, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, tomou posse da coordenação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CE) e, uma semana depois, foi informada que, ao fazê-lo, automaticamente assumiria a coordenação do Projeto do NEIIA. A troca de coordenação aconteceu no momento em que o prazo de renovação do projeto anterior estava expirando, o que exigiu a elaboração de um novo projeto de ensino, pesquisa e extensão, o

que foi feito às pressas. Caso não fosse feito, os terceirizados que atuavam no NEIIA e eram contratados via FATEC não iriam receber seu salário naquele mês.

O novo projeto responsável pela parte pedagógica, administrativa e financeira do NEIIA, intitulado “Uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo” passou a ser coordenado pelas professoras Viviane Ache Cancian e Cleonice Maria Tomazzetti, com o apoio da diretora e da vice-diretora do Centro de Educação, professoras Maria Alcione Munhoz e Helenise Sangoi Antunes, respectivamente. Permaneceu na direção a recreacionista Vânia Maria Almeida da Silva, juntamente com a vice-diretora e fonoaudióloga Anna Helena Pereira Bernardes, e, no apoio à coordenação, as atendentes de Educação Infantil contratadas pela Fatec Ana Rúbia Teixeira da Rosa e Milene dos Santos Figueiredo.

Com o objetivo de dar voz aos sujeitos que compunham o Núcleo, realizou-se uma reunião de coordenação do projeto com a direção, professores, bolsistas, estagiárias, técnicos administrativos e empregados SULCLEAN do Núcleo Ipê Amarelo, e levantaram-se as expectativas e demandas. Em seguida, foi realizada uma síntese dessas falas e buscou-se pensar numa proposta de trabalho que de fato atendesse às necessidades do Núcleo no que se referia às condições de trabalho, às contratações e à qualidade.

Ainda em julho de 2007, realizou-se uma reunião no NEIIA com a coordenadora do projeto, Viviane Ache Cancian, a vice-diretora do Centro de Educação, Helenise Sangoi Antunes, a diretora do Núcleo, Vânia Maria Almeida da Silva, o pró-reitor de recursos humanos, João Pillar Pacheco de Campos, e os pais das crianças que frequentavam o Núcleo. A reunião teve como pauta a apresentação da nova coordenadora do projeto, esclarecimentos com o pró-reitor de recursos humanos sobre a institucionalização do Núcleo e criação da Comissão de Pais Representantes (já eleitos anteriormente nas turmas), que aceitaram representar as turmas na Comissão Escolar.

Constituiu-se, nessa reunião, uma “Comissão Representativa” composta pelas famílias, coordenação de projeto e direção e coordenação do Núcleo, técnicos administrativos, bolsistas, professores e representante da SULCLEAN, e ficou decidido que a coordenação teria uma perspectiva dialógica e que todas as ações seriam planejadas, discutidas e deliberadas por todos os segmentos.

A coordenação do projeto, juntamente com os pares, buscou realizar a articulação entre o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo e a comunidade universitária – reitoria, pró-reitorias, diferentes segmentos do Centro de Educação e demais Unidades de Ensino da UFSM – e extra-universitária.

Com este projeto de ensino, pesquisa e extensão, objetivou-se, primeiramente, garantir a especificidade da infância e a qualidade do

atendimento para as crianças que frequentavam o NEIIA, já que sua principal finalidade era desenvolver a formação de sua comunidade infantil, atendendo aos princípios de cuidado e educação para os filhos de docentes, técnico-administrativos e estudantes, incluindo os filhos de acadêmicos da Casa do Estudante Universitário. Também objetivou-se qualificar os profissionais da Educação Infantil por meio do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, mediante o desenvolvimento de pesquisas, atividades de extensão e atividades de ensino, entre as quais se destaca, sobretudo, a realização de estágios curriculares em Pedagogia, Educação Especial e outros cursos da UFSM. Essas atividades de ensino, pesquisa e extensão tornavam possível que cerca de duzentos sujeitos se inserissem no NEIIA anualmente.

Para que esses objetivos fossem cumpridos, muitos foram os desafios e as rupturas necessárias nas concepções e processos instituídos ao longo dos anos. Ressalta-se alguns dos desafios colocados no início do projeto, em 2007: o período de atendimento às crianças, que totalizava mais de 12h diárias; a urgência de processos formativos e de espaço e tempo para a produção do planejamento; ausência de férias para crianças e bolsistas; falta de professores nas turmas; formas de contratação; falta de recursos financeiros; mudanças na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, com implicações diretas nos estágios dos acadêmicos desse Curso no NEIIA.

Em reunião, foi apresentada aos pais a situação do Núcleo e a emergência das contratações em função das mudanças nas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pedagogia e na reformulação do Curso de Pedagogia na Universidade, que reduziram as horas de estágio, impossibilitando que as turmas pudessem ser atendidas apenas com estagiárias e bolsistas. Com as mudanças, cada turma do Núcleo teria que ter uma rotatividade de doze estagiárias no ano, o que traria sérias implicações na vida das crianças, haja vista a faixa etária de 1 a 5 anos de idade.

Ao término desta reunião, uma representatividade de três pais, a vice-direção do Centro de Educação, a coordenação do projeto, uma bolsista e a direção do Núcleo encaminharam-se ao gabinete do reitor Clovis Lima a fim de relatar a situação e solicitar apoio da reitoria. Ficou acordado com o reitor o apoio no pagamento das bolsas de estudo e a possibilidade de diferentes Centros de Ensino também apoiarem o Núcleo, comprometendo-se com uma bolsa mensal. Assim, a nova coordenação poderia realizar as contratações, já que a receita do projeto não cobriria todos os gastos.

Uma das discussões com relação ao quadro de pessoal no Núcleo referia-se à legalidade das contratações de professores. Apresentou-se, então, a situação vigente das contratações das professoras como instrutoras e a impossibilidade de contratá-las como professoras em função dos encargos e da questão legal de já haver no quadro da UFSM esse tipo de profissional. A sugestão, então, foi de que elas fossem contratadas como atendentes de Educação Infantil.

Contou-se com o apoio da direção e vice-direção do Centro de Educação em um trabalhoso embate de negociação, quando se conseguiu o apoio dos diferentes Centros de Ensino no repasse de pagamento de bolsas PRAE durante quatro meses. Ao ter garantido este apoio dos diferentes Centros de Ensino⁶ da Universidade, a coordenação, junto aos pais, estabeleceu critérios para selecionar bolsistas e atendentes de Educação Infantil para o quadro.

Após efetivado o processo seletivo e as contratações, sentiu-se a necessidade de que algumas questões envolvendo o andamento do processo pedagógico fossem repensadas, principalmente na estruturação de um processo de formação continuada, assim como momentos para planejamento e reflexão das práticas desenvolvidas pelas professoras, bolsistas e estagiárias, eis que estas foram demandas dos sujeitos que viviam e faziam o dia a dia do Núcleo.

Ao dar voz às famílias e a todos os segmentos, buscou-se projetar novos rumos e construir uma nova identidade para a instituição, de modo que todos se corresponsabilizassem. Foram organizados encontros de quatro horas mensais de formação continuada com todos os segmentos do Núcleo, momentos em que atendentes de Educação Infantil, bolsistas, estagiárias, funcionárias e equipe diretiva buscavam repensar questões essenciais – como alimentação, higiene, desenvolvimento físico, psicológico e cognitivo – na prática com as crianças.

Todos os profissionais eram convidados a participar desses encontros, que aconteciam no sábado pela manhã, e, mesmo não fazendo parte da carga horária de trabalho de todos os envolvidos, todos participavam e se envolviam, contribuindo para o processo educativo proporcionado no NEIIA. A formação foi uma conquista importante que fazia parte da demanda inicial; o coletivo participava e compreendia sua importância e implicações diretas no atendimento de qualidade prestado às crianças.

Além desse momento de formação mensal, a partir de uma solicitação dos professores do NEIIA, criou-se um grupo de estudos quinzenal sobre a(s) infância(s) e os processos pedagógicos na Educação Infantil com o objetivo de repensar a prática docente instaurada. Esse grupo era formado pelos atendentes de Educação Infantil do NEIIA, por professores do Curso de Pedagogia/NDI/CE/UFSM, por acadêmicos do Curso de Pedagogia, acadêmicos bolsistas PROLICEN e FIEIX, e por professores de outras redes de ensino interessados.

Cabe ressaltar que o planejamento quinzenal também fez parte das demandas iniciais dos atendentes, bolsistas, estagiários e técnicos. A partir de setembro de 2007, passou-se a ter horários quinzenais destinados à elaboração do planejamento. Ele era composto de dois momentos: a) avaliação, reflexão e planejamento das atendentes, de acordo com as especificidades de cada turma; b) reunião geral, com a participação de todos os segmentos do NEIIA (atendentes,

⁶ Hoje denominados como Unidades de Ensino.

bolsistas, estagiários e técnicos) para exposição e discussão do trabalho a ser realizado. Essa organização tinha o propósito de envolver todos os segmentos do NEIIA.

Esse período destinado ao planejamento acontecia em duas etapas: no turno da manhã (das 7h às 9h) e no turno da tarde (das 17h às 19h). Nesses momentos, as crianças que precisavam de atendimento ficavam em um plantão organizado em forma de revezamento pelos profissionais do NEIIA. Muitas foram as resistências encontradas por parte de algumas famílias que se recusavam a colaborar, fazendo um movimento para que muitas crianças ficassem no plantão, que conseqüentemente lotava.

Uma conquista importante realizada junto às famílias foram as férias coletivas no período de 04 a 23 de fevereiro de 2008. Elas foram adaptadas ao calendário letivo da UFSM e possibilitaram a realização de algumas reformas no Núcleo. Garantiram também o direito a férias a todos os funcionários do NEIIA, pois, nos anos anteriores, para que as contratadas pudessem gozar das férias que lhes eram de direito, as bolsistas não paravam nunca. Antes disso, muitas crianças permaneciam por mais de um ano sem férias, o que acabava lhes gerando sintomas de estafa física e psicológica causados pelo excesso de tempo na instituição. As crianças que entravam antes das 7h e saíam às 19h15min permaneciam mais de 12h na escola e, mesmo os pais estando de férias, continuavam frequentando o Núcleo.

Buscou-se envolver as famílias, aproximando-as mais do Núcleo. A primeira ação foi trabalhar “a importância da figura paterna e materna no desenvolvimento infantil das crianças”. Para tal, contou-se com a presença de Janete Goularte, professora da UNIJUÍ e psicóloga que atuava nas instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ijuí.

Aos poucos, as famílias foram compreendendo e apoiando o trabalho que foi sendo construído, pois a Comissão Representativa lhes comunicava todas as decisões. Compreende-se que isso fazia parte do processo, pois toda mudança gera insegurança e resistências, e era preciso dar o tempo de amadurecimento de cada um para a compreensão do que estava sendo proposto.

Também se contou com o apoio de um projeto de assessoria de comunicação no Núcleo coordenado pela professora Elisângela Carlosso Machado Mortari, professora do Departamento de Ciências da Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações Públicas, ambos da UFSM. O projeto tinha como objetivos divulgar o trabalho educativo realizado no NEIIA, sua nova identidade do Núcleo e sua institucionalização. Com o apoio do Centro de Educação, o NDI ganhou uma bolsista do curso de Comunicação Social para atuar no trabalho de divulgação do Núcleo por meio de organizações de eventos e festas, da criação de vídeos, agendas, folders informativos, matérias para jornais e canais televisivos, entre outros.

Buscou-se também realizar um trabalho de valorização de todos os sujeitos do Núcleo (atendentes de Educação Infantil, bolsistas, estagiárias, servidores técnico-administrativo e contratados SULCLEAN), marcando o lugar e a importância de cada um no núcleo.

Em 2008 e 2009, o projeto continuou sob a coordenação da professora Viviane Ache Cancian juntamente com a professora Cleonice Maria Tomazzetti, coordenadora adjunta do projeto. A coordenação desenvolvia atividades relacionadas aos setores administrativo, financeiro e pedagógico do projeto, e realizava a articulação entre os diferentes segmentos do Centro de Educação e demais centros de ensino da UFSM com o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Naquele momento, permaneciam na direção e vice-direção do NEIIA a recreacionista Vânia Maria Almeida da Silva e a fonoaudióloga Anna Helena Pereira Bernardes. A professora Graziela Escandiel de Lima, professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, prestava apoio pedagógico ao NEIIA junto às atendentes de Educação Infantil contratadas pela FATEC, Ana Rúbia Teixeira da Rosa e Milene dos Santos Figueiredo. Esta última saiu do Núcleo em dezembro de 2008 e, em abril de 2009, a atendente Mônica Santin assumiu seu lugar. Ainda em 2009, assumiram a direção do CE as professoras Helenise Sangói Antunes e Ane Carine Meurer, permanecendo por duas gestões, até 2017. Cabe destacar, aqui, o apoio incondicional dessa direção frente a todas as demandas do Núcleo, por este ser um projeto de ensino, pesquisa e extensão do NDI/CE.

Todo esse processo que foi instituído com o apoio de todos os envolvidos tinha por objetivo assegurar a especificidade da infância no NEIIA, juntamente com a qualidade do atendimento às crianças. Discutiu-se e analisou-se, no decorrer do ano, de 2008 o processo pedagógico desenvolvido diariamente pelas atendentes, bolsistas, estagiárias e demais envolvidos, com vistas à ruptura de práticas pedagógicas rotinizadas. Para responder a essa demanda, começou-se a estudar o livro “As Cem Linguagens da Criança”, de Edwards; Gandini; Forman (1999), a fim de se conhecer mais sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches italianas, que tinha como foco a possibilidade de a criança se expressar através de todas as suas linguagens.

A coordenadora e a coordenadora adjunta do projeto tinham clareza de que, ao mesmo tempo em que os estudos realizados pelo grupo o desafiavam a propor mudanças, era preciso atender a demanda significativa de crianças não contempladas nos sorteios e que estavam em listas de espera. Essa realidade foi desencadeadora de mudanças e da possibilidade de reorganizar o espaço físico da escola para abertura de uma turma piloto no NEIIA, a “Turma Integração”. Ao avaliar o espaço físico, o grupo decidiu transformar o refeitório em mais uma sala de turma, e as refeições das crianças passaram a ser realizadas nas salas, enquanto a lavanderia e a sala de vídeo foram transformadas em refeitório.

As leituras e discussões que vinham sendo realizadas contribuíram para os estudos que passaram a embasar a proposta da criação dessa

nova turma em março de 2008. Essa turma foi criada com o propósito de acolher as crianças que não haviam sido contempladas com vaga no último sorteio para as turmas regulares, ampliando o número de vagas para um total de trinta, em um compromisso com o público. Além disso, pensou-se na criação dessa turma com o diferencial de ser composta por crianças de idades entre 1 ano a 4 anos e 9 meses, com crianças em processo de inclusão, proporcionando interação, trocas de experiências e aprendizado entre elas.

A experiência com esta turma legitimou as teorias que apontam para a importância de as crianças conviverem com outras de diferentes idades. Ao propor esta turma, pensou-se em consubstanciar a prática às fundamentações teóricas em prol de uma pedagogia das diferenças a ser construída, contestando as teorias de desenvolvimento único.

Havia a compreensão que era necessário implementar uma outra organização curricular e continuar estudando e retomando a teoria para compreender os desafios que a prática com uma turma multi-idade nos colocava, em um processo formativo constante. As famílias das crianças foram chamadas e, após terem sido apresentadas à proposta, foram escutadas e aceitaram viver essa experiência com o acordo de que, ao final do ano, fosse realizada uma avaliação para decidir a continuidade ou não da Turma Integração.

No final daquele ano, em conjunto, decidiu-se pela continuidade da turma, uma vez que a maioria das famílias avaliou a experiência positivamente. Essa organização curricular permanece até hoje na Ipê, ora com avanços, ora com recuos, pois busca-se respeitar os sujeitos envolvidos – crianças e adultos – em uma constante ruptura, pois ela desconstrói uma perspectiva curricular em que a docência de todos foi constituída.

O NEIIA demandava também um projeto de mobiliário para as salas das turmas, para a melhoria da infraestrutura, pois os móveis dessas salas estavam em péssimas condições. Num diálogo com diferentes Unidades de Ensino e diferentes cursos, a professora Lucienne Lopes Limberg, coordenadora do projeto de extensão do curso de Arquitetura que já havia projetado a brinquedoteca, a recepção e a sala de informática na gestão anterior, comprometeu-se a ajudar. A bolsista Lísian Varini, orientada pela professora Lucienne, desenvolveu projetos arquitetônicos de reformas, ampliação e construção de salas, além de projetos de arquitetura de interiores. Em tratativas com a Pró-reitoria de Planejamento, no final de 2008, conseguiu-se empenho financeiro para a execução do projeto, que contou com o apoio da direção do Centro de Educação. No início de 2009, o NEIIA já estava remodelado e com os novos móveis projetados.

Paralelamente a essas mudanças, os problemas em relação aos recursos humanos e financeiros continuavam e denunciavam a fragilidade do NEIIA, principalmente pelo fato de ser um

projeto que contava com as contribuições financeiras das famílias para manter as contratações. Ter caixa para pagamento dos contratados era um problema constante e os dissídios resultaram no aumento das remunerações. Muitas foram as reuniões internas na UFSM buscando saídas para a sobrevivência do Núcleo, pois muitas vezes as contribuições dos servidores, no valor de R\$ 380,00 ao mês, eram insuficientes para pagar os contratos, em função da inadimplência. Isso exigia conversar com os pais para que os pagamentos dos contratos pudessem ser honrados. Não se acreditava em um projeto em que se privatizava o público e, por outro lado, não se encontrava saída dentro da Universidade.

Havia a necessidade urgente de uma viabilidade institucionalizada, pois se entendia que a configuração histórica estava pautada nas soluções sempre urgentes para os problemas de ordem estrutural. Entendia-se, também, que esta era uma unidade de atendimento à Educação Infantil situada organicamente e institucionalmente dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

A coordenadora e a coordenadora adjunta do NEIIA, preocupadas com a fragilidade do projeto, realizaram então uma assembleia com as famílias, na qual contaram com a presença da professora Marilene Raupp, do NDI da UFSC, para discutir a situação das creches federais no Brasil e a possibilidade de institucionalização

do NEIIA, contando com o apoio de 100% dos pais que estavam presentes. No dia seguinte, realizou-se uma reunião da ANUFEEI, organizada em Porto Alegre, na Creche da UFRGS, com a presidente da ANUUFEEI e a representante da UNESP, Paulistinha, para conhecer a realidade brasileira e quais as formas encontradas por outras universidades. Nesta reunião, avaliou-se a situação das creches federais no Brasil e discutiu-se o fortalecimento da associação, deliberando ações junto de cada instituição participante e junto ao MEC.

O NEIIA, então, aliou-se mais ativamente à luta nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil nas IFES através da Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil (ANUUFEEI) em busca da regularização de vinte Unidades de Educação Infantil nas IFES. Essa luta só se consolidou a partir do momento em que se iniciou um diálogo com o MEC em 2009, com o lançamento do livro “Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos”⁷, em um evento no Ministério da Educação que contou com a participação da Coordenadora da Educação Infantil (COEDI) no MEC, Rita Coelho, e com representantes da SESU/MEC, da ANUUFEEI e das vinte Unidades de Educação Infantil. Nesse evento, a professora Viviane Ache Cancian proferiu a fala ‘Unidades Universitárias Federais: espaços de ensino, pesquisa e extensão?’⁸ e foi eleita

⁷ Livro organizado pela Professora Ione Mendes Silva Ferreira da UFG e pela professora Viviane Ache Cancian da UFSM.

⁸ Publicado no livro: FERREIRA, Ione Mendes Silva Ferreira; CANCIAN, Viviane Ache. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos.** Goiânia: FUNAPE, 2009.

Presidente Nacional das Unidades Federais de Educação Infantil, ANUUFEI, juntamente com a professora Matilde Alzeni dos Santos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), como vice-presidente.



Em 21 de janeiro de 2010, a professora Cleonice Maria Tomazzetti assumiu a Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação (CADE-PROGRAD) e a professora Taciana Camera Segat, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação e pertencente ao NDI/CE, passou a ser a vice-diretora e coordenadora adjunta do projeto. A professora Viviane Ache Cancian permaneceu como coordenadora do projeto e a professora Graziela Escandiel de Lima, como apoio pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Ainda em 2010, a diretora Vânia Maria Almeida da Silva foi aprovada na seleção do Mestrado em Educação do Programa de

Pós-graduação do Centro de Educação. Pelo fato de já estar à frente do projeto, a professora Viviane Ache Cancian foi indicada pelo reitor Clovis Lima para assumir a direção do Núcleo, juntamente com a professora Taciana Camera Segat. Em junho de 2010, Graziela Escandiel de Lima foi nomeada vice-diretora e, como apoio pedagógico do NEIIA, assumiram as atendentes de Educação Infantil contratadas pela FATEC Tatiane Negrini e Kelly Werle.

Em 2010, com o apoio da assessoria da Presidência da República e da Coordenação da COEDI/MEC, constituiu-se uma comissão com representantes da ANUUFEI, MEC/SESU/COEDI e ANDIFES para discutir a regularização, o financiamento e a carreira EBTT para as Unidades de Educação Infantil. Embora a ANUUFEI já estivesse constituída desde 2002, esse foi o primeiro encontro com representantes do MEC para discutir as questões relativas às Unidades. As muitas reuniões, discussões e a defesa das Unidades junto ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação em 2011 resultaram na resolução nº 1, de 10 de março de 2011, que reconheceu as Unidades de Educação Infantil dentro das IFES sob a responsabilidade da Secretaria do Ensino Superior MEC/SESU.

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino.

[...]

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Após a homologação da resolução, foi se construindo um trabalho junto à comunidade acadêmica para a transformação do projeto NEIIA em unidade de ensino, pesquisa e extensão. Tornou-se público, naquele momento, que ao longo de vinte e dois anos se fazia Educação Infantil e formação na UFSM. Pelo campus da UFSM, circulavam palhaços e acadêmicos com pernas de pau distribuindo flyers, com o objetivo de divulgar o NEIIA como espaço formativo na UFSM e o trabalho de ensino, pesquisa e extensão realizado no Núcleo. A campanha era intitulada “Institucionalização Já”.

No ano de 2011, o apoio pedagógico do NEIIA sofreu nova alteração: a atendente infantil Tatiane Negrini saiu do Núcleo e, em seu lugar, assumiu a atendente Laila Azize Souto Ahmad juntamente a Kelly Werle.

Em março de 2011, quando da aprovação da Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, que fixou as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, em audiência com o reitor Felipe Martins Müller e juntamente com a diretora e a vice-diretora do Centro de Educação, a diretora Viviane Ache Cancian apresentou a necessidade de pensar em novas formas de contratação caso

as vagas federais acordadas não chegassem. Naquele momento, a diretora comunicou que em março de 2012 ela encerraria o Projeto na FATEC, pois a UFSM tinha um ano para regularizar a situação do NEIIA. Afirmou, ainda, que como Presidente Nacional da ANUUFEl, não iria manter um projeto com contribuições financeiras das famílias após a normativa.

Com o apoio dos diferentes segmentos do NEIIA e da comunidade universitária, em dezembro de 2011 a Ipê Amarelo tornou-se uma Unidade de Educação Infantil na UFSM, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, UEIIA, pela resolução 044/2011, com vinculação administrativa à Coordenadoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e vinculação pedagógica ao Centro de Educação. Cabe ressaltar que essa aprovação foi com votação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e no Conselho Universitário (CONSU), por unanimidade.

No dia da votação no CONSU, um grupo esteve representando a Unidade na reitoria. Vestindo camisetas verdes da campanha “Institucionalização já!”, estiveram acompanhando a votação representantes da direção, ex-diretoras, educadoras, bolsistas, mães e um dos bebês do NEIIA.

Com a aprovação da Resolução pelo Conselho Nacional de Educação e homologação das normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil nas IFES, a UEIIA continuou a atender as exigências legais do Ministério de Educação para a Educação Infantil por meio da Política Nacional para a Educação Infantil (2009), das

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), de diferentes programas federais e, principalmente, dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

A regularização da Ipê Amarelo como Unidade de Educação Infantil tornou-a pública, buscando atender as exigências da negociação junto ao MEC no que se refere ao artigo 1º: “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”⁹. No memorando nº 48/13, enviado ao MEC, o reitor Felipe Martins Müller comprometeu-se a divulgar edital público de seleção de ingresso à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (como ocorre em todos os editais emitidos pelas demais unidades da UFSM), conforme acordado com a SESU. A partir dessa mudança, as vagas para as crianças deveriam ser abertas a toda a comunidade santa-mariense, e não apenas aos filhos de servidores e alunos da UFSM. Porém, devido à não-autorização do então reitor para a publicação de edital, por dois anos a contar da data da regularização, dezembro de 2011, não houve ingresso de novas crianças. Novo edital foi publicado somente em 2014, quando o professor Paulo Afonso Burmann assumiu a gestão da reitoria.

Desse modo, até 2014 o número de crianças atendidas reduziu significativamente, tendo em vista que as crianças que completavam seis anos ingressavam no Ensino Fundamental

e não era realizada seleção para ingresso de novas crianças. Além disso, a lista de crianças suplentes que havia era válido apenas para 2011, considerando que toda a lista de suplentes tinha e ainda tem a duração de um ano. Naquela época, por orientação do MEC, não foi reduzido o número de turmas, mesmo com poucas crianças em cada uma delas.

O que manteve a Unidade, mesmo nessas condições, foi o fato de que uma turma de berçário com bebês de 4 a 12 meses foi reaberta em 2011 no então Núcleo. Na época, face à institucionalização, à regularização do NEIIA em Unidade, entendeu-se que não se podia falar em Educação Infantil sem falar em bebês, sem que os acadêmicos da UFSM tivessem um espaço formativo para compreender a importância e a complexidade do trabalho pedagógico com essa faixa etária. Então, projetou-se uma sala para bebês.

Entre o tempo de projeto arquitetônico, licitação e execução, os bebês aguardavam; então, como forma de garantir os seus direitos, eles foram chamados mesmo sem a conclusão da obra arquitetônica. A sala da brinquedoteca foi transformada temporariamente em sala de berçário e as crianças foram sendo chamadas de acordo com o processo de adaptação; com isso, a construção da sala foi avançando para que se pudesse realizar o sonho de, depois de muito tempo, novamente voltar a atender bebês, pois

⁹ Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Fixa as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações.

a Ipê teve bebês na sua origem. Ao longo dos anos, porém, as turmas passaram a ser organizadas somente com crianças a partir de um ano e o atendimento a bebês menores encerrou-se em 1994.

Além da sala para bebês e do solário, alunos do curso de Paisagismo da UFSM projetaram o “Jardim das Sensações”, com diferentes pisos, plantas, cores, aromas e uma caixa de areia. Esse jardim levou o nome da professora Bruna Rigo, ex-professora da Unidade que faleceu em 2011 e que foi uma referência para a Ipê, uma defensora da Educação Infantil e dos bebês. Todas as salas dão acesso ao “Jardim das Sensações Bruna Rigo” e permitem as interações das crianças com a natureza, possibilitando um trabalho, junto a elas, de sustentabilidade do planeta.



Muitas foram as dificuldades enfrentadas nos anos de 2011 e 2012. No início de 2012, o prazo para encerramento do projeto estava acabando e sem a resolução da UFSM para a contratação de professores. Em reunião realizada no Salão Imembuí, no prédio da Reitoria, com a presença do Conselho Representativo da Ipê Amarelo – que participava de todas as decisões da Unidade, acompanhava as dificuldades e repassava para todos os segmentos –, diretora e vice-diretora do Centro de Educação, reitor, vice-reitor e diretora da Ipê Amarelo, ficou acordado e assinado em ata que a reitoria, ao término do projeto, ficaria responsável pela parte financeira do projeto, o que não ocorreu, resultando no fechamento negativo do projeto, pois em março de 2012 o projeto e as contribuições financeiras dos pais foram encerradas.

Após muita luta travada com o então reitor desde março de 2011, foi realizado um pregão¹⁰ para a contratação de dezoito educadores infantis para assumir as turmas.

A professora Graziela Escandiel de Lima permaneceu até julho de 2012 na vice-direção e, em agosto de 2012, assumiu esse cargo a professora Débora Teixeira de Mello, professora do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação, permanecendo na vice-direção até julho de 2018.

Como apoio pedagógico do NEIIA, Kelly Werle permaneceu até fevereiro de 2012 e Laila Azize Souto Ahmad até maio de 2012 (ambas ainda contratadas via projeto FATEC, como atendentes de Educação Infantil para atuar no apoio pedagógico). A partir de maio de 2012, a contratação de professoras passou a ser via empresa terceirizada (SULCLEAN) como educadoras infantis, contratadas para atuar no apoio pedagógico. A partir daquele momento, atuaram no apoio pedagógico da Unidade: Juliana Goelzer, de maio de 2012 a janeiro de 2015; Daliana Löffler, de maio de 2012 a maio de 2014; Liliane Madruga Prestes¹¹, de janeiro de 2013 a outubro de 2014; Clariane Nascimento de Freitas, de abril de 2013 a março de 2014¹²; Caroline da Silva

dos Santos, de julho a outubro de 2014; Karla Madrid Fonseca, de novembro de 2014 a outubro de 2016; Amanda Borges Ribeiro, de fevereiro de 2015 a maio de 2017; e Ana Carla Bayer da Silva, de junho de 2017 a maio 2018.

Em outubro de 2013, a unidade recebeu seis vagas para professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O concurso aconteceu no ano de 2014 e os candidatos aprovados tomaram posse em janeiro de 2015. Foi o maior concurso docente com prova discursiva da UFSM, com mais de 200 inscritos. Em acordo com as escolas vinculadas (Colégio Politécnico da UFSM e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM), em 2016 a UEIIA recebeu mais uma vaga para que pudesse haver uma professora referência responsável por cada turma.

A professora Juliana Goelzer, que permaneceu no apoio pedagógico da Unidade de maio de 2012 até assumir uma das seis vagas do concurso, em janeiro de 2015 assumiu a chefia do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEIIA, e, em agosto de 2018, a vice-direção da Unidade no lugar da professora Débora Teixeira de Mello, permanecendo até o momento na Direção da UEIIA com a professora Viviane Ache Cancian. O lugar de chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e

¹⁰ É uma modalidade de licitação criada pela lei 10.520 de 2002, que tem como características a rapidez no procedimento e a economia tanto para a administração pública como para o licitante.

¹¹ Diferentemente das demais contratações, Liliane era professora EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e assumiu a Coordenação Pedagógica da Unidade no período em que esteve em acompanhamento de cônjuge no município de Santa Maria, devido à sua larga experiência com a Educação Infantil e a seus estudos na área.

¹² A atuação de Clariane, neste período, era mais centrada no apoio às atividades que eram desenvolvidas com as crianças, como educadora volante, mas em muitos momentos ela contribuiu com o trabalho que era desenvolvido pelo apoio pedagógico.

Extensão, a partir de agosto de 2018, passou a ser ocupado pela professora Gabriela da Ros de Araújo, professora EBTT da Unidade.

A partir de janeiro de 2018 (até o presente momento), assumiram a direção do Centro de Educação as professoras Ane Carine Meurer Schmitt e Aruna Noal Correa (diretora e vice-diretora, respectivamente). Na Coordenadoria do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, estiveram como coordenadores de 2011 até o presente momento os professores Antonio Carlos Mortari, Luiz Fernando Sangoi e Marcelo Freitas da Silva.

Cabe destacar que, mesmo tendo acordado com o Ministério da Educação a necessidade de orçamento e vagas de docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico para todas as Unidades Federais de Educação Infantil, por meio da ANUFEI, COEDI/SESU/MEC e ANDIFES, ainda não se tem o orçamento e o quantitativo necessário de professores EBTT. Com o quadro de professores insuficiente para assumir a responsabilidade das turmas, a unidade ainda conta com professores terceirizados, contratados como professores de nível médio em função da legislação.

Esse contexto atual da UEIIA – no qual há professoras da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e ao mesmo tempo professoras contratadas via empresa terceirizada – traz à gestão desafios constantes, pois tratam-se de carreiras, remunerações, funções, direitos e deveres diferentes dentro da UEIIA.

Ainda se luta pela garantia dessas vagas e do orçamento da União, pois ‘o dever de casa foi cumprido’ ao se regularizar a situação da Ipê Amarelo na UFSM para atender às exigências da Resolução nº 1, de 10 de março de 2011; agora se aguarda que o MEC cumpra com o pactuado. Isso não significa que os contratos – ora de atendente, ora de educador infantil, ora de professor de educação infantil com nível médio – não tenham valor para a UEIIA, pelo contrário: a maior parte da história da UEIIA só foi possível porque, ao longo de todos esses anos, havia professores contratados (via FATEC e empresa terceirizada). As exigências na UEIIA para a garantia da proposta pedagógica e para manter a qualidade são cada vez maiores, e permanecer no contrato significa desejar estar nesse lugar, acreditar e se colocar no lugar de aprender constantemente. Esse é um coletivo que tem abraçado a causa e a defesa da UEIIA na UFSM e que alça voos através de concursos para fazer a diferença nas redes e sistemas de ensino, levando uma docência refletida e compreendida para esses espaços e tempos de garantia dos direitos das crianças.

Além do quadro de professoras, também há bolsistas de graduação e duas bolsistas de pós-graduação contratadas pela Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa também foi uma conquista muito importante para o trabalho realizado na área de Educação Especial dentro da UEIIA, pois permite à unidade contar com pessoas já com formação na área para

desenvolverem ações no AEE. Mas, ao mesmo tempo, todo esse contexto também traz muitos desafios na articulação do trabalho, uma vez que se tratam de quadros de pessoal que têm muitas especificidades e diferenças de funções, de direitos e deveres, o que requer um olhar muito singular em cada situação.

Nesse sentido, também cabe mencionar uma dificuldade importante que se enfrenta no contexto da UEIIA: a alta rotatividade de professoras terceirizadas e de bolsistas. Desde que se passou a contratar professoras via empresa terceirizada, essa rotatividade no grupo de professoras passou a ser constante, pois a unidade não possui autonomia para fazer seleções e contratar professores. O quadro de bolsistas também é bastante instável porque, a cada semestre, os horários das aulas são diferentes, o que faz com que os bolsistas/acadêmicos tenham que reorganizar suas atividades fora do curso. Essa rotatividade no quadro de professoras e bolsistas fragiliza o trabalho pedagógico realizado, tendo em vista que, quando se atinge um patamar de estudos que leva à consolidação de uma parte da proposta pedagógica, esse conteúdo precisa ser revisitado e reavaliado com o novo grupo que chega. A chegada das professoras efetivas deu maior estabilidade à proposta nesse sentido, mas esses desafios não deixam de existir porque a rotatividade ainda acontece muito.

Apontar essa realidade enfrentada no cotidiano da Ipê Amarelo se faz necessário e importante porque a unidade luta pelos direitos das crianças; em primeiro lugar pelo direito à educação e pelo direito de estar na escola. Na UEIIA, por

mais que exista essa realidade bastante desafiadora, esses diferentes grupos procuram garantir o atendimento ao máximo número de crianças no espaço físico disponível. A UEIIA tem um papel formativo fundamental dentro da universidade, e é isso que a faz seguir em frente e lutar pela manutenção desse espaço. Hoje são atendidas 113 crianças, divididas em sete turmas (quatorze, na verdade, considerando que são turmas manhã e tarde, com grupos diferentes), sendo que a maior parte delas permanece na unidade em turno integral. Para garantir um atendimento com qualidade, é necessário esse número de professoras e de bolsistas. Também são atendidas 23 crianças com alguma deficiência, o que requer o número de bolsistas AEE com as quais a unidade conta no dia a dia.

Ao longo dos últimos anos, também houve outras conquistas muito importantes no quadro de técnicos: duas assistentes em administração – uma exerce a chefia do Departamento de Administração e a outra é responsável pela secretaria escolar da unidade – uma nutricionista e uma enfermeira (que foi lotada na Unidade por termos recebido uma criança de 4 anos com diabetes e que necessita de acompanhamento constante), todas lotadas no Departamento de Administração da UEIIA. Também recebemos uma psicóloga cedida pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), uma Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) e duas pedagogas, lotadas no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEIIA. Na chefia do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, como já mencionado, contamos com

uma professora EBTT, que trabalha em turma 9 horas semanais e, na direção do departamento, 20 horas semanais. A professora EBTT que atua na vice-direção cumpre essa mesma carga horária: 20 horas na vice-direção e 9 horas em turma. O restante da carga horária é destinado às atividades de pesquisa e extensão.

Além disso, na coordenação do AEE da Unidade, como ainda não há um profissional concursado na área para a UEIIA, desde 2014 até o presente momento, está a professora Glaucimara Pires de Oliveira, do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação, que é cedida 4 horas semanais para trabalhar na unidade, orientando e acompanhando o trabalho desenvolvido pelas bolsistas que atuam no AEE. Essa cedência é possível porque a UEIIA é vinculada pedagogicamente ao Centro de Educação.

Essas importantes conquistas são mencionadas nesse contexto histórico porque há sete anos não existia todo esse quadro de pessoal, e as atividades de direção, coordenação e secretaria eram desenvolvidas pela diretora e pela vice-diretora, ambas professoras do Centro de Educação (que tinham uma extensa carga horária no Centro de Educação), e por duas professoras contratadas na época como educadoras infantis, que atuavam como apoio pedagógico. Havia uma carga horária grande de atendimento e muito trabalho para que a unidade mantivesse suas atividades, mas ainda assim, mesmo com pouco pessoal, foi possível manter as atividades com qualidade e lutar para que esse quadro fosse sendo gradativamente ampliado.

A questão orçamentária prevista pelo MEC também é uma dificuldade ainda enfrentada no cotidiano, pois muito embora a Ipê tenha se tornado Unidade há quase sete anos, ainda não tem um orçamento próprio designado pelo MEC. Ainda são utilizados recursos da UFSM para a manutenção realizada anualmente na unidade e para a compra de materiais de consumo, enquanto a Associação de Pais e Mestres (APM) contribui com materiais pedagógicos para as turmas e com tudo o que compreende que pode qualificar o trabalho desenvolvido com as crianças, além de atender às demandas mais urgentes que surgem e que não permitem aguardar um processo licitatório (ou realizar a dispensa de licitação).

Além desses desafios e dificuldades enfrentados no cotidiano da Ipê Amarelo enquanto uma Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, cabe destacar também que houve muitas conquistas desde que a instituição se tornou Unidade. Entre estas conquistas, destaca-se o vínculo que foi fortalecido com os demais centros e cursos da Universidade, das mais diversas áreas do conhecimento, tais como Pedagogia, Educação Especial, Artes, Música, Teatro, Educação Física, Odontologia, Medicina, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fonoaudiologia e Engenharia Sanitária e Ambiental, que buscam na Unidade apoio para a formação de seus profissionais, que aqui desejam ampliar seus conhecimentos acerca do trabalho pedagógico para e com as crianças e as infâncias.

Hoje, passados 30 anos dessa história, pode-se afirmar que se atingiu um reconhecimento muito importante junto à comunidade interna e externa da UFSM. Interna porque, como citado, os mais diversos cursos procuram a unidade para visitação e para a realização de muitas a es junto às crianças, e sua equipe pedagógica atua visando   orienta o e ao acompanhamento desses acadêmicos, em um diálogo constante com os diferentes cursos, junto aos quais construímos conhecimentos fundamentais para a prática pedagógica com as crianças. E externamente esse reconhecimento se revela tanto pelo número de inscritos a cada edital para o ingresso de novas crianças, que nos últimos anos esteve sempre próximo de 600 inscritos para em torno de 30 vagas, quanto pelo reconhecimento de colegas de outras institui es de Educa o Infantil e de cursos relacionados   área que realizam visita es frequentes   UEIIA, buscando um apoio formativo para que possam avançar na qualifica o de práticas pedagógicas que atendam a legisla o vigente para a Educa o Infantil.

Uma dessas formas de reconhecimento foi ter participado, junto do Centro de Educa o, do Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às redes e sistemas de ensino na implementa o do Proinfância em municípios da região central, norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Esse foi um projeto de Coopera o Técnica firmado entre a Secretaria de Educa o Básica (SEB), Coordenadoria de Educa o Infantil (COEDI), Ministério da Educa o (MEC), Universidade Federal de

Santa Maria (UFSM), executado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CE) em parceria com a Unidade de Educa o Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), a Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e a Universidade de Passo Fundo (UPF).

Desta forma, o projeto permitiu o desenvolvimento de parcerias entre a Universidade e a Educa o Básica, articulando a es da pesquisa, da gestão e das práticas pedagógicas para a Educa o Infantil. O projeto teve início no final do ano de 2012, quando se assumiu o desafio de dialogar com mais de cento e cinquenta municípios do estado que receberam Unidades Proinfância, as quais já estavam em funcionamento em alguns municípios, em fase de implementa o em outros, e, ainda, em fase de constru o em outros. Tais municípios já contavam com a obra física, e o desafio, naquele momento, era assessorar a constru o da proposta pedagógica destas institui es, expresso pela consultora do MEC na época, Regina Mello, como “a obra pedagógica”.

O projeto, através de suas a es, realizou a forma o continuada de gestores e docentes das redes e sistemas públicos de Educa o Infantil, das institui es do Proinfância, com vistas   implementa o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Infantil (DCNEI), abrangendo um total de 150 municípios da região centro, noroeste e norte do Estado do Rio Grande do Sul. Os municípios foram organizados em três municípios-polo: um para a região central, um para a região noroeste e um para a região norte. Além da forma o para

professores e gestores dos 150 municípios, 24 deles (oito de cada polo) receberam visitas técnicas e participaram da formação em contexto nas Unidades do Proinfância. Buscou-se acompanhar a organização da estrutura e o funcionamento das instituições de Educação Infantil e contribuir para o fortalecimento das políticas públicas municipais de Educação Infantil. Por meio desse estudo, constatou-se que a universidade cumpriu sua função de ensino, pesquisa e extensão assessorando as redes e sistemas de ensino na implementação do Proinfância e qualificando a Educação Infantil nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul para alcançar a excelência em qualidade no atendimento à criança de zero a seis anos.

A UEIIA também concorreu em edital e, no período de 2014 e 2015, como parceira do MEC e do CE, assumiu o Curso de Extensão em Docência na Educação Infantil, que privilegiava a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contando como público-alvo professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil dos sistemas públicos de ensino. Tratava-se de um curso de Extensão da Educação Infantil que fazia parte do Catálogo dos Cursos da Secretaria de Educação Básica do MEC.

O curso compunha a Rede Nacional de Formação Docente (RENAFOR), instituída pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, coordenada pela Coordenação de Formação Continuada de

Professores – CFCP/DAGE/SEB/MEC – e atendia as normas estipuladas e aprovadas pela diretoria do MEC. O curso presencial selecionou três turmas, com aulas presenciais no Centro de Educação da UFSM, na UNIJUÍ e na Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul. Foram realizadas atividades que promoviam o aprofundamento teórico-metodológico e estimulavam processos de análise e reflexões sobre as práticas, o cotidiano de trabalho e sobre o campo da Educação Infantil.

A análise dos instrumentos de avaliação contínua deu-se de forma qualitativa através de questionários respondidos por cursistas e docentes. Os dados produzidos voltaram o olhar para a perspectiva dos alunos e docentes quanto à realização do curso e das disciplinas, aos docentes, aos seminários realizados, bem como livre sugestões ou depoimentos. Destacou-se como contribuições a validade do curso de formação continuada através das transformações teórico-práticas para os professores de instituições de Educação Infantil da região de abrangência do curso.

Esse reconhecimento é fruto de uma luta intensa vivida ao longo de 30 anos em prol das crianças, da formação dos professores que com elas atuam e do importante papel formativo que a Ipê Amarelo exerce hoje para a toda a comunidade de Santa Maria, tanto para profissionais das mais diversas áreas quanto das famílias, que contam com a Ipê Amarelo no processo de educação de seus filhos e filhas.

A luta pelas crianças e pelos seus direitos é compromisso de todas as instituições de Educação Infantil e de todos os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos. É por isso que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – mesmo com todos os desafios e dificuldades vividos em seu cotidiano após a regularização, e que antes dela já eram vividos de outras formas pelas tantas pessoas que ajudaram a construir essa história ao longo desses últimos 30 anos – luta diariamente pelas crianças e por suas infâncias, o que implica lutar por instituições de Educação Infantil de qualidade e por processos de formação de professores que atendam às especificidades dessa etapa da Educação Básica. Por esses motivos, nossa luta é para que a Ipê Amarelo se consolide, cada vez mais, como um espaço de ensino, pesquisa e extensão na e da UFSM, por acreditar na importância de expandir os conhecimentos já construídos e consolidados, e de se unir a outras instituições e a outros profissionais nessa luta.

Uma das ações das quais a Unidade participou foi de um movimento nacional de luta no ano de 2016, na Semana das Crianças, momento em que todo o país levantou a bandeira em defesa da educação, participando de manifestações em defesa dos direitos das crianças e em defesa das Unidades de Educação da Infância nas Universidades. Na Ipê Amarelo, grande parte da comunidade se mobilizou para participar da manifestação, que contou com propostas prévias de integração com as famílias,

para que elas compreendessem o motivo da luta, com carreata pelo campus – inclusive com a Marinete (primeiro ônibus que transportava as crianças da creche desde sua inauguração) – e confraternização entre toda a comunidade escolar ao término da carreata.





UMA HISTÓRIA QUE NÃO TEM FIM

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, ao longo desses 30 anos, foi construindo sua identidade na UFSM e superando desafios diários, numa compreensão teórico-prática de que a Ipê é o lugar da ousadia, da inovação, da possibilidade, o lugar em que a todo momento se é convidado a pensar nas práticas pedagógicas, a pensar nos direitos das crianças e no melhor modo de elas viverem suas infâncias.

Isso se deve ao fato de a unidade ser marcada pela convivência com os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, pelo privilégio de se aprender e maravilhar com eles e elas, e porque ser um espaço formativo – com uma circulação diária de, dependendo o dia, até 50 acadêmicos de diferentes unidades de ensino e cursos –, coloca todos os envolvidos num lugar ético, de responsabilidade, um lugar em que se é referência para quem chega e quer aprender como se constitui uma escola da infância que respeita as crianças e seus direitos.

Ter se consolidado ao longo dos anos em um espaço formativo não permite à unidade acomodação nem a cristalização de práticas, mas pelo contrário, convida-a a estar em constante processo de compreensão da prática pedagógica, em um movimento constante de estudo e reflexão, pois a docência que se construiu na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo tem o compromisso de ser uma docência com um diferencial, haja vista estar se constituindo permanentemente em um campo de ensino, pesquisa e extensão, no contexto de uma universidade pública.

Não apenas as crianças esperam da unidade que assuma esse compromisso com a Educação Infantil, mas também os colegas professores atuantes nas mais diversas instituições da infância, acadêmicos em formação inicial, famílias da comunidade interna e externa à UEIIA e a comunidade em geral.

Nesse contexto, cabe salientar o papel fundamental das atividades de extensão, que tem o papel de socializar, para as redes e sistemas de ensino, por meio de cursos e visitas, os conhecimentos produzidos mediante a pesquisa e a formação em contexto. A interlocução com quem busca a UEIIA, o diálogo, as trocas, os questionamentos convidam a continuar construindo a história da Ipê em defesa de uma escola pública para todas as crianças, uma escola que respeita as diferenças e acredita na potencialidade das crianças.

A UEIIA, hoje, está mais viva do que nunca. É uma escola da infância em que crianças, acadêmicos, professores e demais segmentos tecem juntos os conhecimentos e se constituem em docentes que, ao saírem da UEIIA, compreendem a prática pedagógica vivida e fazem a diferença por onde passam. Busca-se no coletivo o respeito à natureza da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo na Universidade com a respectiva razão da sua existência: exercer a função acadêmica de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão com foco na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIALOZOR, Simone. **Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo**: um estudo de caso. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 01**, de 10 de março de 2011. http://portal.in.gov.br/leitura_jornais

CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva. (Org.) **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

CANCIAN, Viviane Ache. **Projeto de ensino, pesquisa e extensão**: Uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Santa Maria, Agosto, 2007.

CANCIAN, Viviane Ache. **Relatório GAP 020497**. UFSM, Santa Maria, dez, 07, 08, 09, 2010, 2011; março de 2012.

CANCIAN, Viviane Ache. **Relatório FATEC**. UFSM, Santa Maria, dez, 07, 08, 09, 2010, 2011; março de 2012.

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

LUZ, Ana Maria da. **Flexibilização curricular e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão**. Palestra proferida no XV Encontro Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas. Vitória, 2001.

RAUPP, M. D. **A Educação Infantil nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REVISTA FATOS. **Órgão Informativo da UFSM**. Ano III, nº 26, out. 1982.

_____. **Órgão Informativo da UFSM**. Ano V, Especial, jul. 1984.

_____. **Órgão Informativo da UFSM**. jul./set. 1985.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A Trajetória da Educação Infantil na UFSM: 23 anos de história do Ipê Amarelo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Parecer 05/89 do Conselho Universitário da UFSM**. Santa Maria, 21 de março de 1989.

_____. **Projeto de Atividade**. Núcleo de Creche e Pré-escola Ipê Amarelo I e II, PRAE, COPLACOM. Santa Maria, julho de 1990.

_____. **Normas que regem o funcionamento da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo**. Santa Maria, julho de 1991.

_____. **Plano de Assistência Pré-escolar**. Departamento Pessoal. Santa Maria, maio de 1994.

_____. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. PRAE, COPLACOM, Comissão Pré-Escolar, NEIIA, NDI, CE. Santa Maria, 1994.

_____. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. PRAE, COPLACOM, Comissão Pré-Escolar, NEIIA, NDI, CE. Santa Maria, 1997.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Santa Maria, 2019.

_____. **Regulamento geral do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo**. Santa Maria, outubro de 1997.

_____. **Regimento Interno da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo da UFSM**. Sem data.

_____. **Regimento Interno da Creche e Pré-escola Ipê Amarelo**. COPLAD, PROPLAN. Sem data.

_____. **Resolução 0050/89**. Institui o Programa de estágio supervisionado no âmbito da creche/UFSM. Santa Maria, 1989.

_____. **Resolução 012/2002**. Extingue o Núcleo de educação Infantil Ipê Amarelo da Pró-reitoria de recursos Humanos e transfere a sua infra-estrutura para o Centro de educação. UFSM, Santa Maria, 2002.

02

BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Daliana Löffler, Vivian Jamile Beling, Fernanda Puntel Rutsatz, Letícia Silveira da Silveira e Janaíne Baldissera Frare

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, os bebês e as crianças pequenas ocuparam um lugar social marcado pela fragilidade, incapacidade e imaturidade (BARBOSA, 2010), mas atualmente pesquisas e estudos têm mostrado o quão ativos e potentes os bebês são em suas ações (GOBATTO, 2011; PEREIRA, 2015). Atuar em turmas de bebês e crianças pequenas, com base nessas compreensões, tem sido um desafio que nos move constantemente a estudar e refletir sobre a ação docente para com eles, procurando compreender como este espaço vem se constituindo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Considerando a necessidade de valorizar as práticas educativas com bebês e crianças pequenas e procurando romper com ausência destes nas pesquisas, propusemos dois projetos que envolvem esse grupo social, os quais têm contribuído tanto para o processo formativo das pessoas que participam como para dar visibilidade a este grupo social em espaços não pensados para eles, como a Universidade.

O projeto de pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na UEIIA” teve início em 2017, partindo do pressuposto de que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa na Unidade e que, portanto, faz-se necessário investigar como vem ocorrendo esse processo ao longo da sua história. Desenvolver um processo de escuta dos bebês e crianças pequena demanda comprometimento e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças, pois, tratando-se dessa especificidade, essa tarefa de ‘escuta’ ocorre de modo mais intenso, que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (RINALDI, 2012). Este é, portanto, um desafio quando se trata da docência com bebês e crianças pequenas. A pesquisa caracteriza-se como uma investigação da experiência educativa que, na perspectiva de Contreras e Lara (2010, p. 23), implica em estar próximo do que se vive, pois independentemente do foco da investigação, ele somente poderá ser compreendido se for percebido, antes de tudo como “vida vivida, como experiência vivida”, colocando em primeiro plano as múltiplas faces das vivências que compõem a experiência educativa.

Paralelamente às atividades de pesquisa, no decorrer do segundo semestre de 2017 organizamos encontros mensais de estudo com temáticas relacionadas aos bebês e às crianças pequenas, com leituras, reflexões e discussões sobre diversos temas relacionados ao trabalho pedagógico com este grupo social. No primeiro ano, tivemos a participação das pessoas vinculadas à escola, em especial às turmas de berçário (aproximadamente 7 pessoas). Em 2018, tivemos também a presença de acadêmicos dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (que não estavam vinculados à escola e que buscaram os encontros pelo fato de terem colegas que atuavam na escola e os frequentavam) e da diretora da Unidade (aproximadamente 12 pessoas). Em 2019, nosso grupo se ampliou, contando com a participação de professoras da rede Municipal de Santa Maria, que são gestoras e/ou docentes em turmas de berçário e representam duas escolas municipais. Hoje, somos em torno de 25 pessoas que se reúnem uma vez ao mês, no final da tarde, para discutir e pensar teoricamente os bebês, pois para cada encontro temos um texto que subsidia nossas discussões.



Encontros de estudo 2018 e 2019

Por entender que “os bebês estão em todos os espaços”, fazendo uma referência à pesquisa de Gobatto (2011), no ano de 2018 propusemos ações de extensão vinculadas ao projeto de pesquisa. Uma delas foi o projeto de extensão “Espaço de leitura para e com bebês e crianças pequenas”, que tem o objetivo de oportunizar espaços acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas, sensibilizando a comunidade em geral sobre a importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura e dando visibilidade para bebês e crianças pequenas em espaços que não costumam ser pensados para eles.

Neste texto, pretendemos refletir sobre as contribuições desses projetos para as acadêmicas envolvidas diretamente e para a comunidade externa à Unidade que tem participado de ambos. Além disso, o envolvimento nas ações de pesquisa e de extensão nos levam a perceber que elas têm sido oportunidades para refletir pedagogicamente sobre a construção do processo de escuta das crianças na UEIIA. Ao nos colocarmos como investigadores que observam a vida e que também a ocupam, fazemos valer a tríade ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa com os bebês e as crianças pequenas.

AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

Ao longo do tempo que estamos envolvidas nos projetos, muitas pessoas compuseram os grupos de trabalho, envolvendo-se de diferen-

tes formas tanto nas ações de pesquisa quanto nas de extensão. Não podemos mensurar com exatidão o impacto que o envolvimento teve nas suas trajetórias formativas, mas podemos perceber que, especialmente para o grupo de pessoas da Ipê Amarelo, a participação nesses encontros contribuiu para fortalecer alguns posicionamentos em defesa dos bebês e crianças pequenas. Durante as reuniões pedagógicas em que assuntos relacionados aos bebês e crianças pequenas estavam em pauta, reconhecíamos na fala das colegas elementos discutidos nos encontros de estudo.

De modo semelhante, percebíamos um diferencial nas bolsistas e estagiárias que, envolvidas nas discussões dos encontros de estudos, desempenhavam no dia a dia com as crianças uma postura mais acolhedora e compreensiva sobre as ações infantis. E, para além da atuação com as crianças, percebíamos nas bolsistas e estagiárias uma sensação de empoderamento ao dialogarem com a equipe da sala, especialmente com as professoras, sobre possibilidades de trabalho com as crianças com críticas e sugestões para qualificar a prática pedagógica.

Em 2018, uma das participantes dos encontros submeteu um texto para o 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) em que narra a experiência vivida no grupo e as contribuições para o seu processo formativo, o qual compartilhamos a seguir:

No segundo semestre de 2017 ingressei como bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, em uma turma de bebês, estando também no primeiro semestre do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. Estar em contato com os bebês desde o início do meu curso fora um grande desafio que possibilitou-me, desde então, relacionar a teoria e a prática. Contudo, até o momento do meu processo formativo, não tive oportunidade de estudar e falar de assuntos específicos como bebês e/ou crianças pequenas em sala de aula, quiçá os próximos semestres ofereçam a nós, estudantes de Pedagogia, essa possibilidade. Deste modo, ingressei no projeto de pesquisa “A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”, que fez com que a partir da leitura dos materiais e conversas com os demais educadores e bolsistas da UEIIA eu voltasse meu olhar e reflexão sobre minhas ações enquanto bolsista de uma turma de bebês e, no semestre seguinte, em uma turma de bebês e crianças pequenas. Assim, busquei aprimorar minhas ações enquanto bolsista e adulto-referência para com as crianças, buscando cotidianamente acolher a voz, as falas e expressividades de cada uma das crianças; essa compreensão levou-me a perceber os bebês para além do paradigma de que a comunicação acontece somente pela fala, ou que os bebês não se comunicam porque não falam, mas que a sua comunicação transcende para a voz corporal, gestual e única de cada um dos bebês e crianças pequenas. Ao analisarmos os materiais da UEIIA e ler os textos que nos levavam a nos questionarmos sobre nossas práticas enquanto profissionais de turmas de bebês e crianças pequenas, era inevitável lembrar dos momentos junto às crianças. Fazendo com que a reflexão e procura constante em compreender o porquê de algumas ações e, também, a busca em cada vez mais respeitar integralmente as individualidades de cada criança e ouvir ela em sua linguagem global. O fazer, pensar e refletir sobre nossas ações cotidianas nos levam à busca por estabelecer um olhar sensível sobre cada bebê e criança pequena, possibilitando que a escuta seja de fato efetivada. Essa busca por um olhar sensível e de escuta para com os bebês e crianças pequenas nos remete também aos espaços que foram oportunizados através da extensão, onde foram constituídos espaços de leitura para com os bebês e crianças pequenas junto às suas famílias. Estar em contato com crianças em outros espaços e também junto a suas famílias oportunizou que o olhar e a escuta perante cada criança fosse constituído em um olhar amplo abordando a relação dessa criança com sua família. Constituindo que a prática docente transcende ao espaço físico, mas que está disposta ao espaço natural, colaborando para a formulação de um espaço fictício, lúdico e real. Essas práticas vivenciadas tanto na pesquisa quanto na extensão firmam o tripé de ensino-pesquisa-extensão e trazem ressalvas a importância no processo de formação acadêmica.

Relato de uma participante, 2018.

A narrativa desta participante reforça o compromisso da Ipê Amarelo enquanto um espaço formativo, não só porque recebe bolsistas e estagiários(as), mas porque oferece a eles(as) oportunidades para envolverem-se na pesquisa e na extensão, qualificando seu processo formativo, fazendo deste um profissional diferenciado, porque compreendeu a relação entre a teoria e a prática.

Entendemos que pelo fato de o grupo ser composto por pessoas que vivenciam diferentes momentos formativos (formação inicial, pós-graduação ou formação continuada) e atuam em outras instituições, como as escolas municipais e/ou privadas, a troca das experiências foi revelando que a discussão sobre bebês e crianças pequenas está ausente ou aparece de forma superficial nos processos formativos. E, assim como constatamos algumas mudanças na postura das pessoas que atuam conosco na Unidade, acreditamos que isso também se estende às participantes da comunidade externa, pois suas contribuições durante os encontros também revelavam um sentimento de empoderamento sobre o seu trabalho.

Em relação às ações de extensão, buscamos a promoção de ambientes culturais de apreciação e valorização da leitura para e com bebês e crianças pequenas em ações como a participação no estande da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Feira do Livro de Santa Maria/RS,

no campus da UFSM, em parceria com o evento “Viva o Campus”¹. Nos dois eventos, este foi o único espaço em que os bebês e crianças pequenas puderam desfrutar de um espaço de leitura pensado para elas com as suas famílias.



Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas no “Viva o Campus”, 2018

¹ Programa que objetiva potencializar as habilidades e as experiências movimentadas pela instituição nas suas grandes áreas de atuação, mediando essas práticas com a comunidade que frequenta o campus nos finais de semana e pretende constituir-se como espaço alternativo à comunidade, baseando-se em experiências bem sucedidas, onde o trabalho nas dimensões artística, cultural, educacional e esportiva tem colaborado para a construção de espaços de lazer e cidadania. Mais informações em <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/viva-o-campus/>.



Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas na 46ª Feira do Livro de Santa Maria, 2019



Por contar com financiamento do FIEIX, ao longo de 2019 foi possível oferecer espaços acolhedores para leitura e contação de histórias às crianças da Ipê Amarelo e de outras escolas municipais de educação infantil. Nessas oportunidades, selecionamos livros adequados à faixa etária e de acordo com alguma curiosidade das crianças. Durante os encontros, percebemos o envolvimento das crianças na manipulação dos livros e a curiosidade em saber do que se tratava a história, quem eram as personagens e o que acontece com elas. Também percebemos que, na interação entre as crianças, durante os encontros, umas narravam as histórias para outras utilizando-se da sua memória e também agregando elementos da sua imaginação às narrativas.

Com as ações de extensão, pretendemos estender aos bebês e crianças pequenas da comunidade em geral a oportunidade ter acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem, em seu currículo, seguir os eixos norteadores de interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p. 25)”.

Os estudos de Mantovani (2014) mostram que os livros se colocam como instrumentos acessíveis, prazerosos e essenciais para estimular a curiosidade e a compreensão verbal para as crianças. Explorar livros infantis, em família, nos espaços educativos ou culturais, é uma oportunidade para criar situações prazerosas e ampliar os repertórios das crianças. Em um primeiro momento o livro é visto pelos bebês e crianças pequenas como um objeto a ser explorado e, aos poucos, mediante as formas de apresentação desse objeto e a mediação dos adultos, eles começam a perceber as imagens e a relacionar as palavras a elas. Os livros chamam atenção dos bebês e das crianças pequenas e, quanto mais prazeroso e acolhedor os espaços para leitura com eles, respeitando seu protagonismo na escolha dos livros e de um corpo que fala através de suas expressões, mais gosto se terá pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto apresentamos as contribuições das ações de pesquisa e extensão que vêm sendo desenvolvidas por professoras e bolsistas da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, centralizadas nos bebês e nas crianças pequenas. Compreendemos que tanto a pesquisa quanto a extensão são uma possibilidade de qualificar e complementar os processos formativos de cada uma das participantes, cumprindo assim com uma das finalidades da Ipê Amarelo enquanto um espaço formativo não só para as crianças, mas também para os adultos.

Ao percebermos a ausência de espaços culturais pensados para as crianças menores de três anos de idade e o estranhamento gerado à comunidade ao deparar-se com espaços de leitura organizados para elas, percebemos nossa contribuição para o desenvolvimento da função social da universidade pública. Acreditamos que as ações de extensão provocam todos os participantes, sejam eles educadores ou não, a construir novos olhares sobre os lugares destinados aos bebês e crianças pequenas em nossa sociedade.

Até o momento, percebemos que o envolvimento na pesquisa e na extensão tem sido, para a comunidade interna, uma possibilidade de autorreflexão sobre a experiência educativa. Também é uma oportunidade para qualificar os processos formativos e estendê-los a outras instituições, pois quando bolsistas e estagiários(as) finalizam sua passagem pela Ipê Amarelo, levam consigo as marcas de um processo formativo

diferenciado, o qual resultará em uma prática distinta nas demais instâncias em que atuarão, abrangendo também a comunidade externa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CONTRERAS, José D.; LARA, Nuria P. de (Comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

GOBATTO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!” um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In FARIA, Ana Lucia Goulart; VITA, Anastasia de. (Org.) **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Régio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

03

ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: O(S) PROCESSO(S) DE ESCUTA NA UEIIA

Daliana Löffler e Maria Talita Fleig

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo pensar sobre a escuta das crianças, desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, enquanto um processo que nos leva a observar e refletir teoricamente sobre as ações desenvolvidas na Unidade, fazendo com que aprender e exercitar a escuta das crianças nos conduza a um processo de reconstrução diário das nossas aprendizagens docentes¹. Nesse sentido, entendemos que falar de escuta pressupõe a compreensão da existência de um contexto de escuta (RINALDI, 2012) em que, além das crianças, principais sujeitos da ação pedagógica, faz-se necessário o direcionamento de um olhar atento e sensível também para os(as) bolsistas, os(as) estagiários(as) e demais colegas que atuam na Unidade.

Destacamos que escutar as crianças é um processo singular, construído e vivenciado por cada professor e professora a partir das suas

vivências formativas iniciais e continuadas, da instituição em que atua, do grupo de crianças e demais profissionais que compõem esse grupo. Escutá-las pressupõe conhecer, teoricamente, sobre as crianças, seu desenvolvimento, suas interações, suas culturas e seus contextos de vida, mas perpassa pela individualidade de cada um(a) junto às crianças, em que é preciso haver abertura ao seu universo e a suspensão das certezas durante os encontros com elas.

Nesse sentido, compartilhamos o que fomos aprendendo sobre o que é e como escutar as crianças na Ipê Amarelo, processos tão individuais e singulares, construídos em tempos e de jeitos diferentes, mas ao mesmo tempo tão coletivos e similares, uma vez que foram sendo compartilhados com as demais colegas da Unidade, levando-nos a reconhecer a existência desse contexto de escuta também entre os(as) adultos(as). No decorrer da escrita, apresentamos os aspectos teóricos que

¹ Falamos como docentes na Unidade, mas também como pesquisadoras com crianças. Desenvolvemos os projetos *O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (2016-2019)*, que surgiu das demandas de investigação relacionadas à organização multietária, para as quais utilizamos questionários, entrevistas, observações participantes e registros; e *A escuta dos bebês e das crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo*.

subsidiar a compreensão da Unidade sobre a escuta das crianças e compartilhamos, do ponto de vista prático, como estamos construindo esse contexto de escuta e quais são as aprendizagens docentes decorrentes desse processo. Por essas razões, o texto não será uma receita sobre como escutar as crianças, mas abordará reflexões sobre as interações entre as crianças e a presença das culturas infantis enquanto elementos que foram nos desafiando a repensar a docência junto a elas.

ESCUA DAS CRIANÇAS: O QUE É? COMO E POR QUE FAZER?

Desenvolver um trabalho pedagógico baseado na escuta das crianças implica em refletirmos e compreendermos diariamente sobre as diferentes formas de comunicação utilizadas por elas. A comunicação das crianças não é algo novo no universo educacional, mas é novo o fato de realizar a escuta desses sujeitos e, a partir dela, pensar e problematizar a prática educativa. Frente a essas questões, deparamo-nos com o paradoxo apontado por Sarmiento (2011) sobre o que é ouvir as crianças:

No entanto, o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão

literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).

Considerando o expresso por Sarmiento (2011), entendemos que assumir a escuta das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento da ação pedagógica está relacionado com o fato de que a docência precisa ser e estar amparada teoricamente, mas também considerar a individualidade de cada professor(a). Do ponto de vista individual, não podemos trazer certezas e definições, mas do ponto de vista teórico, entendemos que escutar as crianças perpassa, inicialmente, pela compreensão dela enquanto sujeito histórico e de direitos, capaz de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer, observar, fantasiar, imaginar, observar, aprender e produzir cultura (BRASIL, 2009; 2017).

Nesse sentido, coloca-se como desafio articular a ação docente com um processo de escuta que vai além das rodas de conversa ou da emissão de opiniões sobre determinados assuntos. A escuta da qual falamos se dá em uma perspectiva mais ampla – a de ouvir com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012) e a todas as linguagens das crianças. No dia a dia, escutar as crianças significa, para nós, estar com elas, observá-las, anotar de maneira rápida e objetiva suas falas, ações, olhares, choros, movimentos, gerar material audiovisual como fotografias em sequência e vídeos das ações das crianças e das suas expressões, recolher desenhos, colagens e demais materiais produzidos pelas crianças para

posteriormente, dedicar tempo para apreciar o que foi construído junto com o grupo de crianças e construir narrativas sobre o vivido.

É no momento de contemplar todo esse material que nós, professoras, surpreendemo-nos com as capacidades inventivas e criativas das crianças, imprimimos nossas interpretações sobre suas ações e fazemos delas nossas parceiras para pensar as próximas ações pedagógicas. As interpretações dadas ao vivido pelas e com as crianças fundamentam-se nos caminhos teóricos de cada professora, fazendo com que cada grupo construa a sua identidade. Algumas das nossas experiências nos levaram a construir, com um determinado grupo e em certos momentos do ano letivo, um trabalho mais voltado para a exploração dos espaços externos; com outro, um trabalho voltado ao universo das fantasias e da imaginação; com outro, ainda, desenvolvemos um sistema complexo de construções em três dimensões com muitas fitas e papéis coloridos – porque identificávamos esses elementos nas ações das crianças e os articulávamos com as nossas habilidades.

Nesse processo, nem sempre era possível fazer somente aquilo que sabíamos, pois, ao identificarmos determinada demanda por parte das crianças, foi preciso saber mais. Sobre a variação dos movimentos corporais, foi preciso uma interlocução com o campo teórico da Educação Física e executar algumas corridas e

saltos a fim de conhecer melhor o nosso corpo, bem como estudar a melhor forma de propor os desafios às crianças, independentemente de sua idade. Da mesma forma, foi preciso buscar aporte na Engenharia para saber qual a melhor forma de estruturar uma construção mais alta, para que ficasse resistente e pudesse ser levada para casa sem ser danificada.

Com essas experiências, vivenciamos diariamente o que Rinaldi (2012) pontua sobre as aprendizagens, as dificuldades e os esforços empregados para desenvolver um processo de escuta às crianças, processo este que não nos é inato, mas é construído e lapidado diariamente enquanto estamos com as crianças. Nem sempre será possível escutar todas as crianças no mesmo dia; em algumas situações, passamos boa parte do turno envolvidas com um determinado grupo, e muitas vezes não conseguimos nos apropriar do que outros estavam fazendo.

Talvez aqui você esteja se questionando: “*Mas como a professora não sabe o que as crianças estão fazendo?*”. Frente a isso, destacamos que, ao longo dos anos, a Ipê Amarelo foi construindo um jeito próprio de desenvolver o seu trabalho, apostando em diferentes formas de organizações etárias e em um número adequado de adultos em cada agrupamento², de modo a garantir um trabalho de qualidade, visando o respeito aos direitos das crianças. Nesse sentido, por estarmos trabalhando com as crianças e também com adultos em processo

² Em 2019 as turmas estavam assim organizadas: uma turma com 8 bebês em cada turno, de 4 meses a 1 ano e 2 meses, uma turma com 10 crianças pequenas em cada turno de 1 ano e 4 meses a 3 anos e 3 meses, e 5 turmas multi-idades, de 2 anos e 1 mês a 5 anos e 11 meses. Para cada agrupamento temos uma professora com formação mínima em Pedagogia e dois bolsistas em processo de formação inicial. Além disso, as turmas recebem, ao longo do ano, diversos estagiários de diferentes cursos, para pequenas inserções, observações e estágios finais.

de formação inicial, ressaltamos a necessidade de igualmente escutar essas pessoas, pois muitas vezes elas adentram às turmas com dúvidas e angústias que precisam ser acolhidas para garantir o seu bem-estar junto às crianças. Outrossim, vivenciamos situações em que recebemos estagiários com inúmeras ideias, todas prontas para serem executadas com as crianças; nesse momento, torna-se pertinente um exercício de escuta da sua trajetória formativa para que também sejam acolhidos e, gradativamente, a partir da vivência com as crianças, aprendam a escutá-las e a desenvolver com e a partir delas as propostas pedagógicas.

Por tudo isso, corroboramos Rinaldi (2012) e afirmamos que escutar não é fácil; implica uma abertura para o novo, a suspensão de certezas e a abertura para o inusitado. Para várias situações não temos respostas, mas muitas questões que nos levam a repensar a docência, a acolher as crianças e a orientar as demais pessoas adultas que compõem o grupo com o qual estamos envolvidas. Para que possamos construir esse contexto de escuta, vivenciamos diariamente muitos desafios, com crianças e adultos, principalmente para que todas as pessoas envolvidas no processo sintam-se seguras do seu trabalho e comprometidas com as suas tarefas, não dando espaço para dúvidas sobre a ação docente.

A partir do exposto sobre como fomos vivenciando o processo de escuta ao longo da vida profissional na Ipê Amarelo, compartilhamos algumas situações bem específicas: uma delas relacionada

à escuta daqueles que não falam, mas que nem por isso deixam de comunicar-se, e outra em que as crianças redimensionam a ação docente.

ELAS NÃO FALAM; ENTÃO, COMO ESCUTÁ-LAS?

Conforme mencionamos, a organização dos grupos na Ipê Amarelo prevê a presença de crianças com diferentes idades. Para organizar esses grupos, consideram-se os processos de escuta desenvolvidos pelas professoras ao longo do ano letivo, uma vez que, conhecendo as crianças e seus modos de interagir, suas preferências e dificuldades são escutadas sobre qual a melhor forma de dispor as crianças. Nesse processo, a fala não configura-se um critério determinante para que a criança permaneça em uma turma de crianças pequenas ou em uma turma de multi-idade – considera-se, sim, a intencionalidade comunicativa, expressa de diversas formas, para além das palavras.

Para Oliveira (2014, p. 93), “a criança pequena ‘pensa’ e se comunica primeiramente com o corpo”, o que é notadamente perceptível nas crianças menores, especialmente nos agrupamentos com crianças entre 4 meses e 2 anos de idade, pois elas vivenciam um processo intenso de conquista e controle dos movimentos corporais – entre eles o caminhar e posteriormente variações como subir, descer e saltar. Neste período, a fala também começa a se desenvolver, mas ainda é o corpo quem nos mostra os desejos e necessidades das crianças, conforme podemos observar na reflexão elaborada por uma professora ao final do ano letivo:

O que mais fizemos este ano foi pular. Todos os dias eu precisava montar algo para que as crianças pudessem subir e pular. No início, dois colchonetes eram o suficiente, logo, já não tinha mais graça, então começamos a qualificar os circuitos, envolvendo elementos como rampas, cadeiras, pneus até que em novembro, eles utilizavam a cadeira como escada para acessar um dos armários móveis. Demorei um tempo a perceber isso, e a “ficha caiu” no dia em que observei Vitor, com um ano e seis meses, mais ou menos, puxando as cadeiras e levando-as de um lado ao outro, enfileirando-as; isso me deixou intrigada, me aproximei e prestei mais atenção. Eu não conseguia entender o que ele estava fazendo, mas ele, ao perceber a minha presença e a dúvida estampada no meu rosto, encarou-me com seus grandes olhos azuis e disse “*Vô puiã*” (Vou pular). Naquele dia, não havia um espaço para pular, mas isso não foi um problema, pois logo Vitor organizou o espaço e, posterior a sua explicação, com minha ajuda, o deixamos mais seguro e todos puderam pular. Ao longo do ano, ao mesmo tempo que eu entendia essa curiosidade e necessidade dos movimentos corporais, tanto dentro quanto fora do espaço da sala, ficava preocupada com sua segurança e comecei a elaborar alguns combinados sobre a possibilidade de pular, desde que houvesse um adulto presente e uma organização de colchonetes, tatames e almofadas que garantissem a segurança durante o salto. Isso não foi fácil, levou o ano todo, pois sempre havia alguém que insistia em subir na pilha de colchonetes e saltar sozinho, até que um dia Lavínia, já com dois anos e meio, mais ou menos, segurou sua colega, que estava prestes a subir na bancada, apontou o dedo e advertiu “*Não tem ‘cochoetes’, não pula*” (Não tem colchonetes, não pula).

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Turma Laranja em 2018.

É no espaço de vida coletiva da Educação Infantil que muitas crianças têm as suas primeiras experiências ou vivenciam situações que talvez jamais vivenciassem em casa. A situação apresentada evidencia o quanto as crianças constroem e compartilham significados no ambiente em que vivem. Vitor sentiu-se seguro e autônomo para expressar a sua necessidade, bem como Lavínia evidenciou a elaboração de um conjunto de normas e regras construídas coletivamente e vivenciadas diariamente para garantir a segurança dela e dos colegas durante as brincadeiras.

Sobre esses processos, Oliveira (2014) destaca alguns princípios a serem considerados durante as brincadeiras. Entre eles, reconhecer e valorizar as conquistas das crianças, oportunizar momentos de interação entre as crianças, para que possam criar brincadeiras e desafios, favorecer a autonomia das crianças na exploração dos ambientes, garantir cotidianamente uma diversidade de propostas para que as crianças possam qualificar seus movimentos e assegurar a regularidade nas propostas para que possam explorar repetidas vezes os materiais, variando suas formas de organização e experimentação. Nesse sentido, as crianças têm a oportunidade

de se expressar corporal e verbalmente, de aprender a cuidar de si e do outro (OLIVEIRA, 2012), ao mesmo tempo que têm garantido o seu direito à brincadeira.

Com base em Fortunatti (2017), procuramos investir diariamente em um quadro de oportunidades capaz de gerar experiências, descobertas, dúvidas, medos e alegrias, enquanto nos comprometemos a registrar tais experiências como um respeito pela parte da vida vivida na escola infantil. Ao longo do tempo em que atuamos na Ipê Amarelo, estamos certas de que as certezas não têm lugar no universo infantil. Outrossim, foi preciso nos abrir para conhecer e compreender as diferentes formas de comunicação das crianças; foi necessário desconstruir saberes para reconstruir possibilidades de escuta das crianças.

ESCUTANDO AS CRIANÇAS MAIORES

Nosso dia a dia nas turmas multi-idades é constituído por muitos momentos, que envolvem pensar e organizar espaços, tempos e materialidades para as crianças brincarem e interajam. As crianças se expressam de diferentes modos, de acordo com seu desenvolvimento, seus interesses e suas necessidades, tornando o processo de escuta e observação complexo, pois exige foco e distanciamento, para compreender como as crianças brincam, convivem, exploram, participam e se conhecem (BRASIL, 2017).

Essa dinâmica relacional pressupõe mobilização e sensibilidade para o encontro, com abertura para o inesperado. É necessário parar, silenciar, entender os acontecimentos. O que sentimos quando não somos percebidas pelas crianças que brincam e conseguimos acompanhar o processo? Como reagimos quando somos convidadas a participar das brincadeiras? Como registramos quando estamos envolvidas nas propostas e somos surpreendidas com questionamentos e respostas inusitadas? Em cada uma das situações, nossas condições de registro são diferenciadas, mas, na maioria das vezes, não temos muito tempo para pensar, precisamos decidir com rapidez e sabedoria para não perder os fios das narrativas. Mesmo não realizando registros audiovisuais ou escritos em todos os momentos que consideramos significativos, o fato de estarmos com as crianças e vivermos as emoções são fundamentais para lembrarmos das expressões, do entusiasmo e das falas que ecoam na nossa memória, o que, posterior ao encontro com as crianças, tentamos sistematizar através do sistema de registro que temos utilizado³.

A seguir, apresentamos um registro da Turma Verde que contempla as sugestões das crianças, a abertura para novas possibilidades e a construção de vínculos.

³ Atualmente trabalhamos com arquivos no *Google Drive*, um instrumento que permite uma boa quantidade de armazenamento de dados. As professoras possuem carga horária semanal para dedicar-se aos registros, que são compartilhados com todas as pessoas da escola, dando a todos a possibilidade de registrar o que vivem com as crianças.

Hoje estava muito quente e com muito pó no pátio, vento norte típico de Santa Maria. No planejamento, tínhamos previsto um espaço de restaurante, com grãos, farinhas, panelas e utensílios. Considerando o clima/tempo propício, conversamos com as crianças e lembramos que, alguns dias antes, Lara e Pedro pediram para brincar com água e terra, e Eduarda havia sugerido uma brincadeira com meleca até nos pés, pois tínhamos explorado água, corantes e amido de milho com as mãos. Decidimos levar panelinhas e utensílios de cozinha para brincar de fazer comidinhas com água e terra. Com o passar do tempo, as crianças foram colocando mais água na terra e fizeram lama, que ficou escorregadia. De repente Arthur caiu sentado, ficou por segundos com expressão de bravo, mas logo começou a rir e todas as crianças que estavam envolvidas e interessadas em ampliar a exploração perguntaram: “*Dá para sentar no barro?*”. Respondemos que sim. A partir deste momento os rostos sorridentes evidenciaram a satisfação em estar na brincadeira. Lara estava praticamente toda cheia de lama, e a Helena G., a Luísa e a Eduarda também. Samanta brincou pela primeira vez no barro, estava mais receosa, mas depois se divertiu. Algumas crianças participaram por um tempo, mas preferiram brincar com a lama, e não na lama. As crianças que mais se envolveram na lama precisaram tomar banho antes do almoço, que foi atrasado para dar tempo para finalizar a exploração.

Registro da Turma Verde em 2019.

As crianças da Ipê Amarelo sabem que suas ideias e sugestões são acolhidas; deste modo, nosso olhar e escuta são direcionados para as surpresas e as oportunidades decorrentes dessas sugestões. As possibilidades de exploração com o corpo ampliam as relações entre as crianças, pois a partir do momento em que Arthur, com 4 anos de idade, caiu sentado na lama, ele iniciou uma exploração mais ampla e criou um vínculo com as colegas mais velhas, com 6 anos de idade, que queriam fazer o que ele fez. Essas meninas diariamente lideram as brincadeiras e, neste momento (in)esperado, estabeleceram uma relação de afeto, aproximando-se por interesses comuns. Evidenciamos nas propostas de exploração

e experimentação ao ar livre aproximação espontânea de crianças com diferentes idades, indo além do previsível.

Pontuamos que, para se compreender as interações, as brincadeiras e a constituição dos grupos de crianças, é necessário focar nosso olhar nas ações infantis. Se as crianças são ativas e compartilham brincadeiras com parceiros diversos, é na convivência com a diversidade – etária, social, racial, cultural, no respeito e na valorização da individualidade, que é possível potencializar a produção das culturas infantis, de entender e de promover as aproximações e as possibilidades de organização alternativas de grupos de pares e da interconexão entre as faixas etárias.

Para Corsaro (2011, p. 15), “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Elas vão além da imitação e da internalização do que ocorre no mundo ao seu redor, pois as crianças sabem e tomam decisões, escolhem e interagem nas suas atividades, transgredindo, produzindo e participando na cultura de pares. Nesse sentido, o autor usa o termo “[...] pares especificamente para referir a coorte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias” (CORSARO, 2011, p. 127).

As preferências, os interesses e as necessidades infantis caracterizam as turmas berçários e os agrupamentos multietários, com especificidades de acordo com o perfil do grupo e das crianças. Nessa convivência com crianças de mesma e de diferentes idades, sustentamos nossa proposta curricular. Os encontros no coletivo da turma e na interação entre turmas oportunizam às crianças conhecer e explorar diferentes ambientes, dentro e fora da Ipê Amarelo, na companhia de colegas, favorecendo a ampliação dos vínculos e a possibilidade de fazer escolhas. A iniciativa infantil para tomar decisões e convidar colegas para iniciar ou dar continuidade às brincadeiras está relacionada ao perfil de cada uma e às características da brincadeira.

Independentemente da maneira como os agrupamentos infantis são organizados, evidenciamos a necessidade de se respeitar os interesses individuais e valorizar os interesses

coletivos, de modo que todas as crianças possam, a partir dos espaços e dos materiais disponíveis, organizar suas brincadeiras ou participar das propostas e, no transcorrer das interações, reelaborar os enredos, as regras e o andamento das brincadeiras. Essa atitude de escuta sensível, que acolhe as descobertas das crianças, também as valoriza enquanto sujeitos produtores de cultura. As crianças, por sua vez, ao perceberem-se acolhidas e valorizadas nas suas dúvidas, descobertas e criações, sentem-se parte do contexto educativo, motivando-se cada vez mais nas suas interações e aprendizagens.

CONCLUSÃO

Pensar sobre o processo de escuta das crianças desenvolvido na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo foi uma oportunidade para compreendermos a importância de um contexto de escuta no cotidiano da escola. Contexto este que, ao acolher adultos e crianças, possibilita que todos sintam-se parte viva da escola, que estejam engajados com a proposta pedagógica e com os desafios que ela diariamente nos coloca.

O que vivemos com as crianças, bolsistas, estagiários(as) e demais colegas envolve tempos diferentes no sentido de que nos educamos, formamos e aprendemos na coletividade. Destacamos a necessidade de ser e estar disponível não só para escutar e registrar, mas para conhecer, do ponto de vista teórico e prático, as crianças, seu desenvolvimento e suas interações, para que possamos desenvolver, de fato, um trabalho que acredita

e aposta nas crianças enquanto sujeitos de direitos e produtores de cultura, indispensável para construirmos e darmos sustentação à Proposta Pedagógica da Ipê Amarelo.

Queremos dizer que somos responsáveis pelos processos vivenciados, envolvendo os planejamentos, registros e reflexões, mas a colaboração é diária, pois bolsistas, estagiários(as) e demais colegas criam vínculos afetivos com as crianças, escutam-nas quando estão próximos ou interagindo com elas e, em um contexto de escuta, ouvir as suas narrativas é muito importante.

Acreditamos e apostamos na construção de uma docência a partir das vozes das crianças, mas essa construção se depara com alguns desafios: conseguir observar um processo do início ao fim, sem ser interrompida, e sem estar “preocupada” com os outros acontecimentos do grupo, o que implica na necessidade de haver uma articulação entre todas as pessoas que atuam na turma; compreender que os muitos acontecimentos em um mesmo dia requerem discernimento e sabedoria para fazer escolhas sobre o que e como registrar, qual a melhor maneira de conduzir a situação, as melhores palavras para dar uma resposta que instigue a continuar pensando ao mesmo tempo em que precisamos perceber as particularidades, incentivar a construção de percursos, evidenciando as conquistas e narrando as histórias vividas; vivenciar um processo de formação continuada que nos desafie a trabalhar a partir da perspectiva das crianças e à superação/transformação de um processo de formação inicial que não nos apresenta essa perspectiva; e, por fim, ter tempo para aprender

a escutar as crianças e os adultos, pois este é um processo muito individual, que cada uma de nós vai aprendendo e qualificando à medida que se tem condições para isso. Finalmente, entendemos que um dos grandes desafios que esse contexto de escuta nos coloca é dar conta da multiplicidade de relações que se estabelecem a todo o momento, entre crianças e adultos, e de perceber e registrar as sutilezas e as vicissitudes das vivências infantis e docentes.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. O pensamento, a prática, as ferramentas. Tradução Paula Baggio. San Miniato: La Bottega di Geppetto, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a). p. 27-60.

04

O COTIDIANO DE TURMAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA UEIIA: EXPERIÊNCIAS, ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

Daniela Dal Ongaro, Rosa Maria Messias Padilha e Vívian Jamile Beling

O presente artigo tem como objetivo narrar situações cotidianas e experiências vividas pelas professoras das turmas de bebês e crianças bem pequenas, seguindo a cronologia de um dia na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Tal proposta surge com a intenção de compartilhar e refletir sobre como vem sendo tecida a dinâmica destes espaços e tempos pautados pelas experiências compartilhadas entre adultos e crianças, suas especificidades e seus desafios diários. Nesse sentido, a discussão terá como bases a organização dos espaços e tempos em turmas de bebês e crianças bem pequenas, a participação ativa e transformadora dessas crianças e as mediações propostas pelas professoras.

Partindo do momento de acolhida, no início da manhã, até a despedida, no final da tarde, pretendemos refletir acerca da organização e transformação dos espaços a partir das interpretações e relações feitas pelas crianças e das mediações das professoras, considerando as demandas individuais e coletivas nos grupos com base em uma escuta sensível.

Entendemos que este artigo não pretende esgotar as discussões no que tange a dinâmica cotidiana vivenciada em turmas de bebês e crianças bem pequenas, mas tão somente narrar experiências vivenciadas por nós, professoras, acerca da ação pedagógica em um exercício constante de reflexão e estudos na busca por um trabalho de qualidade na Educação Infantil. Vemos neste artigo também uma oportunidade de valorizar uma proposta pautada no respeito aos bebês e às crianças bem pequenas e a necessidade de uma escuta que vai para além de ouvir o que está sendo dito por meio de palavras, considerando que a expressão se dá por múltiplas linguagens no cotidiano compartilhado com outros bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e adultos.

CADA NOVO DIA TRAZ CONSIGO EXPECTATIVAS, ENCONTROS, EMOÇÕES E NOVAS EXPERIÊNCIAS

A professora é a primeira a chegar à sala e iniciar a organização dos espaços e das propostas que irão compô-los para acolher as crianças que em seguida começarão a chegar. A escolha

dos materiais e a forma como serão organizados leva em consideração as observações e os registros feitos pelas professoras anteriormente, e são previstos no planejamento da turma. Dessa forma, as professoras procuram organizar propostas com materiais diversos e que considerem os interesses de explorações e brincadeiras daquele grupo de crianças, com a intenção de potencializar e qualificar suas experiências.

As crianças começam a chegar à sala junto de seus familiares e encontram três propostas organizadas; por exemplo, quase no centro da sala, uma barraca construída com um grande tecido de malha laranja, dentro da qual há um armário móvel, uma mesa, cadeiras e diversos livros; a segunda proposta está organizada no tatame, em frente ao espelho com bolsas e sacolas de papel; e a terceira proposta se encontra na abertura/vão do armário onde fica o trocador, onde estão dispostos eletrônicos que não funcionam mais, tais como teclados de computador, telefones e máquinas fotográficas. Além disso, a sala é composta por armários e gavetas dentro dos quais as crianças têm acesso a materiais e brinquedos diversos, que podem ser explorados, utilizados na construção de novas brincadeiras ou inseridos nos espaços organizados pelas professoras no início da manhã.

Cada bebê e criança bem pequena tem uma forma única de chegar e se despedir do adulto que a trouxe até a Unidade. Algumas chegam empolgadas e logo pedem para descer do colo, outras já chegam caminhando e há ainda aquelas que correm para descobrir quais são as

propostas organizadas na sala, se há alguma novidade ou se aquele brinquedo de que tanto gostam permanece no mesmo lugar.

O encontro com os colegas na sala é permeado por sorrisos, abraços e comemoração, algumas vezes correspondidos, outras não. Algumas crianças gostam de ser acolhidas pelos colegas ao chegar, outras precisam da atenção de uma professora. É importante que se estabeleça um canal de comunicação e parceria com as famílias, pois elas podem nos ajudar a entender o que acontece em dias atípicos, especialmente se tratando de bebês e crianças bem pequenas – uma visita que ficou em casa; um resfriado; uma ida ao dentista; uma noite mal dormida; um brinquedo que não trouxe para a escola... São inúmeras situações que podem ocorrer; tentar entendê-las é um modo de respeitar a criança e ajudá-la a lidar com a situação, oferecendo um colo, uma conversa, um brinquedo e um “tempo” de escuta sensível. Desta forma, pais e professoras procuram respeitar o tempo que os bebês e as crianças bem pequenas precisam para sentir segurança e interagir nos espaços junto aos colegas. Para Rinaldi (2012), o processo de escuta de bebês e crianças bem pequenas demanda comprometimento e disposição de todos os responsáveis pela educação dessas crianças, pois, tratando dessa especificidade, essa tarefa de ‘*escuta*’ requer muita sensibilidade e olhar atento. Nesse caso, cabe realizar de modo mais intenso uma escuta que não se dá apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos, sendo este, portanto, um desafio quando se trata da docência em turmas de berçários.

Às vezes o choro é inevitável, e os colegas logo percebem, observam, aproximam-se, trazem brinquedos. O choro faz parte das múltiplas linguagens pelas quais bebês e crianças bem pequenas se expressam, e ele pode nos dizer muitas coisas. Explicar para os colegas o que está acontecendo também é um exercício importante na construção de empatia e cuidado com o outro. Com o tempo, as crianças começam a criar estratégias para ajudar os colegas, levando o bico, brinquedos que sabem que gostam e, conversando, explicam, por exemplo, “*mamãe foi tabalhá*”.

Os bebês têm uma forma própria de se comunicar e muitas vezes nos mostram isso através de um olhar, um dedo apontando para foto do colega ou um gesto com os braços. No começo do ano, as professoras costumavam conversar com a turma identificando as crianças que tinham vindo à escola e as que, por algum motivo, não estavam vindo. À medida que o tempo foi passando, esta observação passou a ser feita pelas próprias crianças, que identificavam os colegas apontando e/ou chamando pelo nome e citando também os nomes de quem ainda não havia chegado, complementando com justificativas como “*não veio*”, “*tá duenti*”, “*foi no dentista*”.

Aos poucos os espaços da sala vão sendo ocupados e transformados pelas crianças, que escolhem o que mais lhes chama a atenção, seja pelo som, pela cor, formato, textura ou funcionalidade. Passam então a realizar explorações, experimentações, brincadeiras individuais e encontros com os colegas que, com o passar do tempo, vão se intensificando. Os livros que

estavam dentro da barraca no início da manhã começam a ser folheados e levados até o tatame, e as crianças solicitam que as professoras leiam algumas das histórias. Outros livros que ficam expostos na prateleira e em uma das gavetas dos balcões da sala também passam a ser manuseados. Os telefones ganham espaços dentro das bolsas, e as interações acontecem através dos movimentos e acenos feitos entre as crianças, que caminham pela sala com suas bolsas nos braços. Elas acenam, jogam beijos e dizem “*tchau*” olhando para seus parceiros no jogo simbólico, sejam eles os colegas ou as professoras, e aguardam atentas até receberem uma resposta.





Por volta das 8 horas e 30 minutos chega a colação, e algumas crianças comemoram e recebem com entusiasmo e alegria as profissionais do lactário que levam o alimento até a sala. As crianças bem pequenas começam a se dirigir para a pia; uma das professoras auxilia na higienização das mãos, alcança os sabonetes e ajuda quem tem necessidade ou a solicita. Os bebês se dirigem às mesas, alguns apontando para o alimento, outros engatinhando para perto da pia. Esse momento é prazeroso e agradável para todos os bebês e crianças bem pequenas.

Na mesa onde ficam os alimentos, outra professora começa a servir a colação e aos poucos as crianças que permaneceram brincando são convidadas para vir fazer companhia para os colegas e experimentar o alimento, mas sempre sendo respeitados o tempo de exploração e brincadeira em que a criança está envolvida. A partir da observação das professoras e no trabalho em parceria com Susana, a nutricionista da Unidade, as frutas têm vindo inteiras, e as crianças são convidadas a observar a fruta e participar dos momentos de descascar e repartir o alimento com os colegas. Olhamos as cores da casca, as crianças tocam a fruta para sentir sua textura e temperatura, depois a descascamos e cortamos, observando sua nova cor da fruta, se tem sementes, caroço, ou se não tem nada; por fim, as crianças comem. Nesse momento, os bebês têm a liberdade de tocar no alimento e experimentá-lo, segurando-o na mão, tendo a autonomia de poder perceber, sentir e provar o alimento. As crianças que ainda precisam de

maior atenção da professora têm, da mesma forma, o seu próprio tempo levado em consideração, podendo realizar essa refeição tendo o tempo como um aliado. À medida que estão satisfeitas, saem da mesa e se dirigem à pia para lavar as mãos e voltar a brincar. Algumas crianças demoram a vir, outras comem bastante, ou ficam na mesa para fazer companhia para os colegas, conversar, imitar, e todo esse processo leva o tempo que for necessário para que todos se alimentem e vivam a experiência cultural de partilha ao alimentar-se.

A alimentação é uma prática cultural repleta de simbolismo. A escolha dos alimentos, a forma como se organizam as cadeiras, o lugar onde se come – sala ou refeitório –, os instrumentos que se usam para comer, tudo isso diz respeito à formação cultural e social. Também o modo como se inicia e finaliza a alimentação faz parte de um ritual, um ritual que não é igual ao doméstico e que, na escola, pode ser construído com a participação das crianças e transmitido aos bebês (BARBOSA, 2010, p. 12).

Ao longo da manhã, as crianças vão ocupando e transformando os espaços de interações e brincadeiras na sala. Agregam novos elementos que estão ao seu alcance ou solicitam brinquedos que não conseguem pegar às professoras. Os espaços são organizados de acordo com o interesse dos bebês e crianças bem pequenas tanto no ambiente da sala como na área externa da Unidade. Esses espaços são pensados intencionalmente de forma a criar um clima acolhedor e adequado para que os bebês e crianças bem pequenas os experimentem, explorem e vivenciem tendo a liberdade de escolher objetos, brinquedos e parceiros.

As professoras observam e registram em textos e fotos as experiências vivenciadas pelas crianças, desafiando-se a realizar uma escuta atenta e sensível, centrando seu planejamento e sua ação pedagógica na criança. Para Fortunati e Zingoni (2014, p. 65),

O papel do adulto se distancia definitivamente do animador e mais ainda daquele que distrai e socorre crianças carentes e incapazes de superar os obstáculos; se aproxima, no entanto, do papel de pesquisador constantemente envolvido na criação de condições nas quais se deve experimentar as possibilidades, considerando que as crianças são os principais atores aos quais se deve liberar potencialidade e protagonismo.

Nessa lógica, o papel do professor no berçário, na educação dos bebês e crianças bem pequenas, é o de ser um guia, nas palavras de Russo (2008), ou um mediador especial, na perspectiva de Oliveira (2014), mas não o centro do processo. Porém, muitas vezes, sair deste lugar é difícil para quem está atuando no berçário, considerando a predominância histórica da concepção de bebê enquanto sujeito única e exclusivamente dependente.

Os educadores compartilham o valor de encontrar o equilíbrio certo entre qualidade e quantidade de objetos à disposição, prevenindo também os tempos para reorganização dos cantinhos, fazendo com que estes estejam sempre acolhedores e prontos para serem usados, de modo a permitir a qualquer criança deixar nela suas próprias marcas (FORTUNATI; ZINGONI, 2014, p. 65).

Diante disso, afirmamos que ser professoras de bebês e crianças bem pequenas é viver num constante processo de aprendizagem em que a disponibilidade para ouvir, refletir, compreender e agir são elementos essenciais que viabilizam o trabalho nas turmas de berçário das quais fazemos parte. As materialidades, as propostas organizadas na sala ou em outros espaços e também os momentos de atenção individual, como os momentos de higienização e descanso, perpassam por esse processo de aprendizagem. O professor, na posição de observador da vida cotidiana, deve considerar também o bem estar dos bebês e das crianças bem pequenas no espaço de vida coletiva, colaborando para que possam se sentir mais confortáveis no ambiente, sugerindo, por exemplo, trocas de roupa e convidando as crianças para realizar a troca de fraldas. A higienização também é um processo que demanda cuidado e que precisa da sensibilidade do adulto em perceber as necessidades do bebê nesse momento. É necessário haver carinho e atenção; na conversa com o bebê, o adulto deve demonstrar e explicar para cada criança o que vai ser feito na troca da fralda, na troca da roupa, do calçado e até mesmo no banho.

O almoço é servido por volta das 10 horas e 30 minutos e, assim como a colação, é recebido com muito entusiasmo. Algumas crianças já se dirigem à pia, outras para a mesa oferecendo ajuda para sua higienização com álcool. Para os bebês, os pratos vêm servidos com a variedade de alimentos disponível no cardápio do dia, e as crianças bem pequenas já iniciam a transição para que possam servir seus pratos com o acompanhamento dos professores.

O almoço, portanto, define um tempo de convivência durante o qual alimentar-se em companhia pelo simples prazer do momento e consolidar a aquisição de progressivas autonomias. As crianças manifestam desde o início um forte interesse pelo outro e o desejo de imitar dos menores corresponde a desejo igualmente fortes dos maiores emprestar suas habilidades a eles [...] (PARRINI, 2016, p. 93).



À medida que as crianças vão terminando de almoçar, vão se dirigindo à pia para realizar a escovação ou para um espaço de brincadeira, deixando para realizar sua higienização posteriormente, quando o espaço da pia estiver desocupado. Os bebês estão explorando e conhecendo as possibilidades de seu corpo e a escovação acontece com progressiva autonomia, e se constitui como um momento de higiene e cuidado importante para construção de hábitos saudáveis e manutenção da saúde.

Por volta do meio dia, chega o mamá, e as professoras em conjunto com as crianças organizam os espaços para que as crianças possam mamar em posição confortável. Algumas crianças solicitam que as professoras arrumem uma cama, outras apenas os travesseiros. Alguma preferem mamar sentadas, ou em lugares mais reservados da sala, alguns precisam de um colo ou algum objeto de transição para lhe proporcionar segurança.

O espaço da barraca já citado anteriormente foi explorado ao longo de toda a semana pelas crianças bem pequenas, recebendo diferentes materiais e compondo espaços diversos para brincadeiras. No quarto dia, depois do mamá, uma criança alcançou a mamadeira para a professora e abriu a gaveta em que estão guardados os utensílios de cozinha; selecionou alguns materiais (copo e colheres) e os levou até a mesa que estava na barraca. As outras crianças começaram a se aproximar e pegar outros objetos da gaveta. Observando esse interesse, a professora sugeriu acrescentar as frutas com velcro neste espaço. Logo todas

as crianças estavam envolvidas e uma delas perguntou: “*Cadê as massas?*”; então fomos procurar massas para acrescentar à nossa “cozinha”. Outras duas crianças escolheram panela, chaleira, algumas frutas com velcro e colheres para levar até a mesa redonda da sala e sentaram nas cadeiras para brincar. Um colega de uma turma multi-idade que observava da porta do jardim também entrou em nossa sala e ficou neste espaço explorando um batedor de ovos e as frutas de velcro. Assim, o espaço foi sendo reorganizado pelas crianças e professoras.

Considerando este registro, destacamos a importância da flexibilização no planejamento, de uma escuta atenta e ação dos professores como parceiros que auxiliam na construção desses espaços de interações e brincadeiras valorizando a autonomia das crianças em suas escolhas. As crianças demonstram progressiva autonomia em suas ações ao escolher materiais e participar da organização de espaços de brincadeiras com o grupo. Nos espaços sugeridos e organizados pelas crianças com ajuda das professoras, o interesse pela brincadeira é mais intenso.



UM DIA INTEIRO NA ESCOLA: AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS EM DIFERENTES MOMENTOS

A maioria das crianças permanece durante todo o dia na escola, então a troca de professoras acontece em meio às brincadeiras e interações, pois quando a “outra profe” chega, as crianças já estão envolvidas nas propostas e com os brinquedos que compõem o espaço/ambiente naquele dia. Nesse momento de troca das professoras, as crianças sabem que a professora que estava até então na sala vai sair e a outra professora vai permanecer, vai brincar, vai dar colo, vai dançar, vai trazer propostas novas, vai estar na sala para atender as demandas de cada criança, assim como fez a professora que estava pela manhã, mas de um modo diferente, pois à tarde surgem outras necessidades, das quais trataremos adiante.

Por ora, vamos ver o que acontece quando essa professora chega à sala e encontra todas as crianças já brincando, choramingando por

conta do sono ou por conta do brinquedo que o colega tem e ela quer, ou por tantos outros motivos que permeiam o espaço e o tempo da turma. Essa chegada da professora é diferente do período da manhã, quando é a professora quem recebe as crianças. Agora, são as crianças que recebem a professora e vão apresentando as suas demandas individuais e coletivas que se entrelaçam em uma turma onde diferentes vozes, gestos, sentimentos, expressões estão presentes.

As crianças brincam pela sala e, quando ouvem o ranger da porta se abrindo, param o que estão fazendo e observam, na expectativa de ver quem vai entrar. Quando a professora surge, muitas correm ao seu encontro, abraçam, mostram um brinquedo, observam alguns detalhes na professora (calçado, roupa, adereço de cabelo), contam algum acontecimento, tentam subir no colo, entre outras ações. É hora, então, de acolher esses movimentos e formas de expressão, mas como são onze crianças, a professora precisa criar estratégias para que ninguém se sinta deixado de lado. Às vezes senta-se no chão e algumas crianças sentam em suas pernas, outras ficam em pé, ao lado e outros, como o Lucas, observam um pouco distante, e numa oportunidade, sorriem e vão ao seu encontro para também ganhar um colinho. Obviamente, não é possível que todos sentem ao mesmo tempo no colo da professora, então algumas crianças se frustram, choram e insistem em ter sua vontade também atendida. Porém, como convivemos num espaço de vida coletivo, vamos construindo estratégias para atender as

demandas de cada uma, de modo a respeitar a vez e a voz (desejos, sentimentos) do “outro”. É então que o diálogo com as crianças se constitui como um modo respeitoso e acolhedor de atender a todas, pois conversamos e juntas encontramos soluções, fazemos combinados e aprendemos a conviver coletivamente. *“A profe está com quatro colegas no colo, vai conversar um pouquinho e já já você também poderá sentar no colinho. Só um pouquinho, fica aqui pertinho da profe que logo é sua vez”*. Então, entre um choro e um novo pedido, a professora continua conversando. Após esse movimento de acolher as crianças, a professora vai acompanhando pequenos grupos, assim como as bolsistas também fazem. Um elemento/brinquedo diferente é agregado ao espaço da sala, a partir do planejamento ou da solicitação de uma ou mais crianças. Nesse sentido

[...] o adulto que está junto com essas crianças ocupa papel fundamental, pois ele oferece a elas modos de vida, formas de brincar, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com os bebês e as crianças pequeninas, narrativas que dirão a esses recém-chegados como é o mundo, como funciona, e elas irão atribuindo a este mundo sentidos e significados (BARBOSA e FOCHI, 2015, p. 60).

Segundo reflexão pautada nesses autores e nas vivências cotidianas, compreendemos que a vida dinâmica que se (trans)forma no espaço coletivo da sala está alicerçada na escuta sensível do professor e na ação reflexiva. Logo, as crianças com as quais convivemos têm seus direitos respeitados e valorizados, além de

terem a oportunidade de viver sendo protagonistas de seus processos de construção do conhecimento.

QUANDO SURGEM AS NECESSIDADES GRUPAIS E INDIVIDUAIS: AS CRIANÇAS NO CENTRO DA DINÂMICA PEDAGÓGICA

Durante o encontro com as crianças e a permanência da professora e dos bolsistas na turma, começam a surgir demandas individuais, como uma troca de fralda – que às vezes é só um xixi, mas que outras vezes é um cocô que vazou na roupa e que exige dar um banho na criança –, um colinho para dormir, uma disputa por brinquedo, outra criança que precisa ir ao banheiro, um nariz que precisa ser higienizado, um chorinho de ciúmes porque o colega está no colo da professora e o outro queria estar também, dentre outros acontecimentos que diariamente emergem nas turmas de bebês e crianças bem pequenas onde o tempo, a individualidade e o protagonismo de cada uma é respeitado. Aqui fica evidenciada a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, aspectos vitais no trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Tendo o conhecimento de que cada bebê possui a sua singularidade, os seus desejos, as suas escolhas, os seus tempos, consideramos imprescindível salientar e refletir, neste trabalho, a questão do sono, uma necessidade humana que para algumas crianças se torna essencial no decurso do dia na escola. Cada

bebê, criança bem pequena e criança pequena tem um momento de sentir e reagir sobre esse processo fazendo com que o adulto que está na sala, seu parceiro mais experiente, tenha um olhar e uma escuta sensível para perceber aquilo que a criança está sinalizando, ou seja, a necessidade do sono. Diante disso, a professora acolhe o bebê, a criança bem pequena ou a criança pequena em seus braços, ou caso a criança prefira, organiza uma cama para deitar e ninar, enquanto os demais adultos da sala acompanham os grupos em suas brincadeiras. Às vezes, o tempo que uma criança leva para adormecer é bem rápido, mas outras vezes leva mais tempo, exigindo presença do adulto que a acompanha. Essa parceria se constitui num gesto de respeito e acolhimento a uma necessidade humana tão importante para as crianças, que sentem-se seguras, aconchegadas, tranquilas e respeitadas nesse espaço e tempo que vivem diariamente. Desse modo, elas também começam a aprender sobre as questões de cuidado, afeto, carinho, atenção com o outro. Por isso,

O educador não pode usar o tempo que tem com as crianças apenas vigiando (...). Na Educação Infantil, o tempo privilegiado é o de estar junto, de fazer-se presente, isto é, estar com as crianças com atenção, interesse, tranquilidade, de modo solícito, acompanhando, perguntando, inventando com elas (BARBOSA e FOCHI, 2015, p. 64).

É então que, nesse tempo de dormir, disponíveis para acolher a demanda do sono, fazemo-nos presentes, permanecemos juntos e respeitamos cada menina e cada menino,

entendendo que viver *a* e *na* Educação Infantil é participar de uma infância em que se aprende, em que se “ensina” e em que nos tornamos parte da história de cada um(a).

E assim vai acontecendo a vida na sala da turma. Por volta das 13h30min é servido o lanche da tarde; é também a hora de higienizar as mãos na pia e sentar nas cadeiras ao lado da mesa para alimentar-se e compartilhar com os colegas o alimento que é oferecido. Semelhante ao que é realizado na parte da manhã, aos poucos algumas crianças vão se aproximando da mesa, ou da pia, outras permanecem brincando e precisam ser chamadas para a refeição; porém, são respeitadas quanto ao seu tempo de exploração, concentração e brincadeira. O lanche vai sendo servido, as crianças comem, pedem para repetir ou então, quando satisfeitas, saem da mesa e buscam um brinquedo num espaço para explorar. Após o lanche, por volta das 14 horas, vamos organizar um espaço com outros brinquedos, ou então vamos participar de uma brincadeira, de uma produção culinária, de um experimento, de uma exploração sensorial, de algumas brincadeiras no pátio, no jardim das sensações, na pracinha ou realizar um passeio pelo Campus da Universidade – cada dia pensado a partir das demandas individuais e grupais. Mas também não podemos deixar de considerar todas as especificidades que permeiam esse tempo que não é cronológico, não é marcado por rotina rígida, engessada, mas é um tempo em que sentimentos, necessidades, desejos, silêncios e vozes estão presentes no aqui e no

agora. Isso não significa que aquilo que foi pensado no momento de construir o planejamento não seja desenvolvido, mas talvez não seja hoje, não seja depois, talvez seja amanhã e seja de um outro modo, daquele modo que as crianças indicaram que seria possível.

Assim como realizamos brincadeiras com ingredientes culinários na sala, também pensamos e organizamos propostas na área externa, como no jardim das sensações, onde temos uma caixa (cimentada) de areia, espaço muito rico para explorações, brincadeiras, criações e protagonismo infantil. Como os bebês e as crianças bem pequenas da turma adoram brincar, criar, fantasiar e explorar materiais e utensílios de cozinha, além de elementos culinários como farinha, macarrão, feijão, frutas, legumes e temperos, organizamos na sala, muitas vezes, propostas com esses materiais. Outras vezes, dentre uma brincadeira e outra, as crianças buscam por esses materiais para compor suas brincadeiras, seus enredos de faz de conta. Tais materiais, utensílios de cozinha, ficam dispostos em uma gaveta do balcão da sala ao alcance das crianças para que, quando sentirem necessidade, possam pegar e utilizar nas suas construções individuais e coletivas.

O espaço, com as diversas situações que contém e oferece, representa um formidável gerador de experiências compartilhadas quando é aberto e projetado com a intenção de favorecer o diálogo e a interação entre as diferentes oportunidades presentes. Assim, o desenrolar das brincadeiras livres se nutrem das surpreendentes interpretações simbólicas que se multiplicam na medida em que se oferecem às crianças as ocasiões para experimentar diferentes possibilidades e

maneiras de interpretar os espaços, o mobiliário e os materiais. Por isso não pode ser considerada inadequada aquela prática das crianças, não muito apreciada pelos adultos que chegam até a proibir, que é carregar os brinquedos de um canto para o outro. Como se a organização apresentada fosse a única possível em qualquer circunstância. Não é difícil compreender como, mesmo considerando que é indispensável uma organização estável e previsível dos materiais, seja fundamental poder torná-los temporariamente a serviço das brincadeiras realizadas, funcionais para o desenvolvimento de tramas simbólicas inspiradas que surgem através desses mesmo materiais e das relações que entre eles acontecem (PERRINI, 2016, p. 85-86).

As brincadeiras que acontecem na sala transformam o cenário e aquilo que para o adulto muitas vezes parece uma “bagunça” é a transformação de um ideal em um real, a partir da óptica infantil que cria, recria, transforma e explora sem medo, sem vaidades, sem preconceitos, sem tempo certo, mas que faz tudo isso como um modo de ser e estar no mundo.

Diante desse pensar, buscamos ampliar o repertório de materialidades e espaços onde as crianças possam brincar, ser felizes e explorar diferentes elementos e formas de criação. Assim, numa tarde ensolarada, convidamos as crianças a ir até o jardim das sensações para brincar na caixa de areia ou nos demais espaços e com os demais materiais que outras turmas, que também ocupavam o jardim, haviam trazido. Alguns brinquedos foram levados junto: panelas, colheres, copos, potes e outros. Entre uma corridinha pelo jardim e uma olhadinha no que havia por lá, os bebês e as crianças pequenas começaram a brincar na areia, fazendo bolos e colocando velinhas para cantar parabéns, experimentando o sabor da areia, sentindo sua textura na mão e nos pés.



Em seguida, a cozinheira que prepara os alimentos para as refeições se aproximou da porta da sala e informou que o jantar estava servido. A maioria das crianças correu para a porta e, como combinamos quando vamos para a areia, retiraram os calçados e bateram a roupa para não carregar areia para a sala. Algumas crianças logo se dirigiram à pia para lavar as mãos, enquanto outras sentaram nas cadeiras próximas da mesa aguardando ser chamadas; outras, também esperando a sua vez, buscaram algum brinquedo das propostas que estavam na sala antes da saída para o jardim das sensações. Aos poucos, todas estavam na sala e organizando-se para o jantar, assim como acontece nos momentos das demais refeições. Jantaram e saíram para brincar; depois, aos poucos, as professoras foram convidando para a escovação e higienização das mãos e boca. Nesse tempo entre brincadeiras, trocas de fraldas, higienização pós refeição, um colinho para dormir ou apenas descansar, começam a chegar algumas famílias para buscar as crianças. “*A mamãe da Nati chegô!*”, diz Joana, apontando para a colega que está por ali ou então informando à mãe que “*a Nati tá dumindo, ó, ali!*”.

Em meio a esses acontecimentos, uma professora organiza os materiais que retornam para casa com a criança, especialmente a agenda, na qual anotamos informações rotineiras: quantas vezes fez cocô, se comeu ou não, se dormiu, se aconteceu algo diferente naquele dia, como um passeio, um machucado. Porém, vale destacar que as agendas são preenchidas enquanto os demais adultos da sala acompanham as crianças

em suas brincadeiras e demandas; caso as crianças necessitem que todas professoras estejam envolvidas com o grupo, as agendas ficam sem serem preenchidas e as informações são passadas oralmente no momento que o familiar busca a criança, no final da tarde.

Agendas preenchidas ou não, guardadas nas mochilas, brincadeiras acontecendo e demandas sendo atendidas, os pais chegam e, ao abrir a porta, são recebidos com esplendorosos sorrisos da criança que o aguardava. Algumas crianças correm ao encontro do familiar, outras esboçam um sorriso e continuam a brincar e outras, que estão a dormir, são levadas ainda meio adormecidas. Tchau para as profes e um até amanhã.

Assim vivemos um dia na turma de berçário da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e, sustentadas por esse modo de organizar nosso trabalho é que afirmamos que vivemos num espaço escolar sem escolarizar as infâncias (BARBOSA, FOCHI, 2015). Vivemos, compreendemos, refletimos, aprendemos todos os encantos de ser professores de bebês e crianças bem pequenas.

PROVISORIEDADE DE IDEIAS

O campo da Educação Infantil, especialmente os bebês e crianças bem pequenas, passou por significativas transformações e conquistas ao longo dos tempos. De um local para deixar as crianças enquanto as famílias trabalhavam, as creches e pré-escolas passaram a ser consideradas instituições educativas de direito das crianças e dever dos órgãos responsáveis. Porém, temos

muito a dizer, a mostrar e a fazer a respeito da Educação Infantil, uma etapa na vida das crianças que carrega as marcas da construção social, coletiva e pessoal de cada uma. Diante disso, trouxemos no decorrer de nosso trabalho, experiências, vivências, ações concretas que pautam o trabalho pedagógico na UEIIA e que denotam o importante papel da Educação Infantil na vida dos bebês e crianças bem pequenas.

Nesse contexto onde diferentes bebês e crianças pequenas se encontram, onde diferentes gostos, modos de ser, sentir, agir, perceber o mundo se fazem presentes, percebemos a importância de nos colocarmos como pessoas, profissionais disponíveis para ver, para ouvir, para refletir, para conhecer, para pesquisar, para agir e para transformar essas vidas que a nós são confiadas pelos pais no decorrer de um dia, uma semana, um mês, um ano e talvez ao longo de todo o período de sua Educação Infantil. É, pois, um compromisso e um desafio enorme compreender cada bebê, cada criança bem pequena em suas diferentes linguagens, em suas diferentes formas de aprender e de viver, mas é também um trabalho magnífico, por meio do qual aprendemos todos os dias a sermos mais: mais humanos, mais sensíveis, mais atentos, mais compreensíveis, mais calmos, mais criativos, mais pacientes, mais abertos ao novo, ao surpreendente, ao belo que se encontra nas entrelinhas da vida.

À medida que fomos tecendo a narrativa de nosso trabalho pedagógico na turma de berçário, refletimos e compreendemos ainda mais acerca do imperioso trabalho que buscamos

realizar com os bebês e crianças bem pequenas. Logo, refletir a partir das e para as crianças, ou seja, para que elas aprendam a viver e se desenvolver individual e coletivamente, precisamos oferecer-lhes “as oportunidades e possibilidades” para que possam experimentar diferentes modos de ser, estar e agir no espaço de vida coletivo, na sociedade, no mundo. Um trabalho pedagógico intencional, contextualizado e reflexivo, permitindo a todos os meninos e meninas aprendizagens plenas, felizes, significativas, intensas, prazerosas e desafiadoras, que mobilizem na busca por novos conhecimentos.

Enfim, neste artigo trouxemos nosso trabalho com bebês e crianças bem pequenas, as marcas da sensibilidade na construção de uma escuta sensível, de uma ação reflexiva, e da disponibilidade docente ao estar junto com as crianças. Esperamos que a narrativa compartilhada possa inspirar outras práticas, em outros contextos, com outros grupos de bebês e crianças bem pequenas, que são únicos e especiais assim como os nossos. Que a partilha das especificidades da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas nos fortaleça na busca por uma Educação Infantil de qualidade, que respeite as crianças independentemente de sua faixa etária. Que os muitos desafios, incertezas e medos possam impulsionar nossos estudos na busca pela qualidade e os significados do verdadeiro trabalho na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FORTUNATI, Aldo; ZINGONI, Sara. Provocar com oportunidades as experiências. In: FORTUNATI, Aldo (Org.). **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. 2014. p. 69–70.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.) **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PARRINI, C. Ocasões e protagonismo. O fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATI, Aldo. (Org.). **Por um currículo aberto ao possível**. Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. San Miniato: Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega di Geppetto, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). In: **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCar/PPGE, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/23/23>>. Acesso em: abr. 2017.

TURMAS MULTI-IDADES NA UEIIA: 11 ANOS DE ENCONTROS, DESAFIOS E MARAVILHAMENTOS COM AS CRIANÇAS

Juliana Goelzer, Viviane Ache Cancian e Karla Madrid Fonseca

ENCONTROS EM UMA TARDE DE PRIMAVERA

Estávamos no final de setembro, o dia estava ensolarado e fazia um calor agradável. Um dia típico de primavera. Para aquele dia, havíamos planejado que, se não chovesse, os espaços para as brincadeiras e interações das crianças da Turma Amarela da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), no turno da tarde, seriam organizados no pátio gramado da escola, um espaço amplo e com bastante sombra. E assim aconteceu.

Três espaços foram organizados. Em seguida, convidamos as crianças, que estavam na companhia das bolsistas¹ dentro da sala concluindo as brincadeiras que haviam iniciado ainda no turno da manhã, para que fossem conhecer e explorar os espaços organizados no pátio. O mesmo convite fizemos às crianças do turno parcial tarde, que estavam chegando à escola naquele momento. Aos poucos as crianças foram chegando no pátio e se inserindo nos

espaços propostos. Conforme nosso planejamento, em um dos três espaços disponíveis naquela tarde, dispusemos duas bacias grandes, amido de milho, farinha de trigo, vasilhas com água e potes com tintas de diferentes cores. À medida que as crianças se interessavam em explorar esse espaço, nós as convidávamos para vestirem um camiseta, para que protegessem sua roupa da mistura.

Como na Unidade o ato de planejar decorre de uma escuta atenta do grupo e de cada criança, é praticamente impossível planejar os materiais e os espaços sem que nosso pensamento esteja lá na frente, em todas as possibilidades de explorações e interações que possam ser vividas pelas diferentes crianças. Mas cabe aqui um alerta que representa uma preocupação levantada pelo coletivo da Ipê Amarelo em muitos momentos de planejamento e estudo: o fato de nosso pensamento nos levar a imaginar as

¹ As/os bolsistas são acadêmicas/os do Curso de Pedagogia ou de Educação Especial da UFSM que atuam nas turmas apoiando o trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças.

explorações e interações possíveis das e entre as crianças enquanto planejamos não significa que ficamos à espera ou que direcionamos as crianças para tais explorações e interações, fechando-nos para todas as demais respostas que não foram de antemão imaginadas por nós. De modo algum. Isso porque uma das principais aprendizagens construídas pelo grupo de professoras e professores, ao longo desses últimos anos, é de que devemos nos manter disponíveis, atentos, escutando todas as possibilidades apresentadas pelas crianças, afinal, são elas que nos mostram, cotidianamente, os caminhos possíveis para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, e nos surpreendem de tal forma que nos sentimos pequenos diante das inúmeras possibilidades que apresentam em cada interação com o outro – colega ou professor/a –, com o material, com o espaço.

Um dos referenciais teóricos que tem nos apoiado e provocado reflexões importantes acerca dessa questão em nossos estudos diz respeito à Didática da Maravilha, proposta por Elisabetta Nigris (2014). A autora escreve que há uma espécie de ponto de maravilhamento nas crianças, que significa o momento em que elas estão maravilhadas, interessadas em conhecer e aprender algo, momento este que precisa ser captado, valorizado e potencializado pelo/a professor/a, de modo que o planejamento não o/a aprisione e ele/a possa, a partir da escuta da criança, permitir, incentivar e qualificar suas

explorações e descobertas, as quais geram aprendizagens significativas e, muitas vezes, não previstas por nós.

Mas voltando para aquela tarde ensolarada de setembro, um dos motivos que nos levou a pensar naquela proposta com bacias e mistura de farinha de trigo, água, amido de milho e tintas foi a necessidade de desafiar algumas crianças da turma a realizarem mais explorações de meleca. Pensamos no espaço gramado para isso porque lá as crianças sentem-se mais livres para uma proposta dessa natureza, e a organização/reorganização do espaço desse tipo de brincadeira torna-se mais acessível.

Os espaços organizados com esse tipo de material são bastante distintos na UEIIA: em alguns momentos preparamos algumas misturas e as colocamos à disposição nos espaços para a descoberta das crianças; em outros momentos, ao lado dessas misturas, organizamos contextos diferenciados, tais como espaços de casas com bonecas, restaurantes com espaço de cozinha, espaços com diversos elementos naturais, buscando a cada planejamento desafiar as crianças a diferentes olhares. Mas os “ingredientes” das misturas, independentemente do contexto, ficam à disposição para que elas explorem de diferentes maneiras conforme seus interesses e inspirações naquele momento. Nesses momentos, nós, professoras, colocamo-nos a postos para incrementar o espaço da brincadeira, qualificando-a a partir da escuta, da exploração, invenção e de todo o contexto de brincadeira das crianças.

Para Fortunati (2014), há um trabalho importante a ser realizado “nos bastidores” por um adulto envolvido na estruturação do ambiente físico, na organização de espaços que comunicam e que são potencialmente interpretáveis, transformáveis, espaços que permitem e apoiam as diferentes dimensões sociais da experiência e que são orientados por escolhas, um espaço com seleção intencional de materiais. Nesse sentido, esta é uma “[...] forma de Pedagogia que constrói contextos antes mesmo de se tornar uma parte ativa da ação” (FORTUNATI, 2014, p. 27).

Dessa forma, acreditamos que nosso papel enquanto educadoras/es, ao mesmo tempo que consiste em planejar espaços e propostas qualificadas para a interação e a brincadeira das crianças a partir da escuta realizada no cotidiano da turma, é seguir as crianças, e não os planos (MALAGUZZI, 1999). Por isso mesmo, há uma necessidade constante de sensibilizar o nosso olhar para o que acontece com e entre as crianças, de modo que possamos acolher e potencializar as propostas que elas próprias criam nos espaços que organizamos. Isso significa que, mesmo que o espaço organizado lembre um restaurante, as crianças não necessariamente irão “cozinhar” com os ingredientes e com as misturas oferecidas. Elas podem criar, com esses materiais e misturas, enredos inimagináveis por nós, construindo muitas outras possibilidades de brincadeiras, que serão muito mais significativas para elas do que “cozinhar no restaurante”, como pensamos que poderia acontecer em um primeiro momento. Acreditamos que nosso

planejamento de espaços e materiais – que são sempre escolhas intencionais baseadas na escuta realizada – consiste em um convite à exploração, à descoberta, à aprendizagem e à ampliação do conhecimento das crianças. Mas, para que isso se concretize, há uma necessidade constante de abertura, de abertura que leva à escuta, escuta essa que aprendemos todos os dias com as próprias crianças, pois acreditamos que

[...] as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso, – um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação (RINALDI, 2012, p. 126-7).

E naquela tarde de primavera as crianças provaram que, de fato, são predispostas a viverem em relação, mas que, para isso, precisam de tempo e de espaço para nos mostrarem o quanto são capazes de se comunicar e de se relacionar, mesmo sem dizer uma palavra.

Naquela tarde, muitas crianças, de imediato, chegavam e iam até o espaço das bacias com farinha, amido de milho, água e tinta, fazendo as misturas mais diversas possíveis, sempre acrescentando mais e mais ingredientes. O resultado foi uma massa homogênea com pigmentos coloridos. Depois de ter sido bastante explorado pela maioria das crianças, aquele espaço

ficou, por um curto espaço de tempo, vazio, pois as crianças haviam se agrupado nos outros dois espaços de brincadeiras.

Foi nesse momento que Arthur, um menino de três anos que havia ingressado aquele ano na Ipê Amarelo e que recém estava demonstrando algum interesse por esse tipo de proposta – e que, por isso mesmo, era uma das principais crianças que pensávamos em desafiar com a proposição daquele espaço –, foi se aproximando das bacias com as misturas. Ele foi chegando devagar, observando e, depois de um tempo, colocou as mãos na bacia. Nós o convidamos para vestir o camiseta e ele prontamente aceitou – na verdade, por muito tempo ele sequer aceitava vestir o camiseta, sendo esta uma conquista recente naquele momento.

Tão logo ele o vestiu, colocou as mãos novamente dentro da mistura, demonstrando estar surpreso com a textura que encontrou, pois a observava esfregando-a entre mãos e dedos, deixando escorrer e observando com atenção a mistura que ficava grudada em sua mão. Ele brincou ali por um período sozinho, até que Rafaella, sua colega de dois anos, aproximou-se e ficou observando-o por algum tempo até desafiar-se a também colocar as mãos na mistura. Os dois então brincaram explorando a mistura com as mãos até chegar Sophia, uma colega de cinco anos cuja brincadeira preferida era se melecar, embora naquele dia tenha preferido brincar primeiro no espaço de cozinha que havia sido montado no pátio.

Sophia chegou sem cerimônias: prontamente começou a melecar mãos, braços e, ao perceber que Arthur a observava com alegria e interesse, começou a bater a mão dentro da bacia, fazendo a meleca respingar no rosto dele, o que o divertiu muito. Sem demora, Sophia sentou dentro de uma das bacias e Arthur, após observá-la, aos poucos também começou a experimentar a meleca nos braços, agachado ao lado da bacia. Rafaella, que com muita atenção e por um espaço de tempo significativo observou Arthur e Sophia, também aos poucos começou a fazer o mesmo.





Registro 1

Após um tempo de exploração de Arthur e Rafaella apenas com mãos e braços, perguntamos para Arthur se ele desejava tirar o tênis para colocar os pés na bacia, ao que ele respondeu “é”. Então o ajudamos a tirar os dois tênis e ele aceitou de imediato entrar na bacia. Começou a passar a meleca pelas pernas, tal como Sophia. Rafaella, tão logo viu Arthur realizando tal movimento, veio em nossa direção apontando para a sandália, sem nada dizer. Logo compreendemos que ela queria fazer como fizeram Sophia e Arthur: entrar nas bacias para se melecar. Não foi possível atendê-la de

imediatamente, tendo em vista que a professora que os acompanhava estava com alguns materiais em mãos e precisava colocá-los sobre um suporte, mas a pressa de Rafaella fez com que se sentasse no gramado e tirasse sozinha suas sandálias. Sophia, nesse momento, resolveu sair do espaço e ir para o banheiro, mas Arthur e Rafaella ficaram dentro das bacias, brincando, melecando-se e interagindo um com o outro, trocando olhares e dando as mãos, melecando-se juntos. Ali ficaram por tempo suficiente para viverem uma interação repleta de sentido e significado, em um momento de maravilhamento provocado a partir do encontro e das descobertas que ele proporcionou.



Registro 2

Em torno de uma hora depois, após Arthur e Rafaella terem tomado banho e se vestido, era hora do jantar, e para esse momento foram com toda a turma para o refeitório. Arthur tinha uma alimentação bastante diferenciada das demais crianças, tendo em vista que sua sensibilidade alimentar tornava difícil para ele mastigar e engolir alimentos mais sólidos. Por esse motivo, desde o início do ano vínhamos buscando diferentes formas de incentivá-lo a provar alimentos diferentes, mas seu processo de aceitação ainda era bastante lento.

Naquele dia, a refeição oferecida foi sopa de massa e legumes. Como das outras vezes, ele se sentou à mesa junto aos colegas, mas no primeiro momento não aceitou provar a sopa. Cecília, uma colega de cinco anos, parceira de muitas brincadeiras de Arthur, ao observar o movimento de rejeição dele, propôs-se a oferecer a sopa para Arthur, que aceitou o desafio proposto pela colega e se alimentou. Cecília não cabia em si de alegria e contou para todas as pessoas da escola que havia ajudado Arthur a se alimentar naquele dia.



Registro 3

No final da tarde, após o jantar das crianças da Turma Amarela, oferecemos duas propostas no jardim da Unidade; entre elas, pintura com giz de quadro no muro colorido do jardim. Cecília, que já sabia escrever seu nome e adorava registrá-lo em todos os lugares da escola, prontamente pegou um dos gizes e começou a escrever seu nome no muro. Enquanto o fazia, Rafaella, a mesma colega de dois anos que anteriormente havia se melecado com Arthur, aproximou-se e começou a desenhar próximo de onde ela estava. Em determinado momento, o giz que Rafaella usava acabou e ela tentou pegar um

dos gizos que estavam na mão de Cecília, ao que Cecília se abaixou à altura da colega, dizendo-lhe que ela não poderia pegar o giz de sua mão, mas que deveria pedir emprestado. Disse que emprestaria um giz para Rafaella, que o pegou e retomou seu desenho. Em seguida, Cecília observou os desenhos da colega e se abaixou para desenhar com ela.



Registro 4

Esses momentos vividos por essas crianças da Turma Amarela nesse dia de primavera somente aconteceram porque a elas foi dada a oportunidade de conviver com colegas de diferentes idades e, nesse caso, em uma turma multi-idade, organização curricular colocada em prática na Ipê Amarelo há onze anos. Não menos importante, cabe destacar que esses registros só foram possíveis porque havia uma professora disponível, preocupada em obser-

var as crianças, em ficar “nos bastidores”, em fazer os registros e olhar sensivelmente para todas as suas ações.

As turmas multi-idades têm uma forte centralidade na escuta das crianças, com um foco importante no respeito às suas diferenças e singularidades, na aposta em suas capacidades e nas relações que estabelecem no cotidiano ao longo das interações e brincadeiras que vivenciam. Nas turmas multi-idades muitos encontros como estes acontecem todos os dias, e é sobre essa proposta e suas possibilidades que iremos refletir neste artigo.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR TURMAS MULTI-IDADES NA UEIIA: UMA PROPOSTA PAUTADA NA ESCUTA, NAS SINGULARIDADES E NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

Por se basear em um referencial teórico que defende a escuta de cada criança, o respeito às suas singularidades e que acredita no potencial das interações e brincadeiras entre crianças de todas as idades, a Ipê Amarelo, desde o ano de 2008, tem uma organização curricular por turmas multi-idades, ou seja, por turmas compostas por crianças de várias idades, aproximadamente de dois a seis anos.

O Parecer 20/2009, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 14), orienta de forma clara sobre a importância de se organizar diferentes formas de agrupamentos, de modo a proporcionar às crianças as mais diversas experiências de interações na instituição:

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

Essa é uma prática que traz consigo muitos desafios e conquistas tanto para as crianças quanto para os adultos. Não se constitui uma organização simples, muito menos fácil, mas compreendemos ser uma organização possível em nosso contexto, que tem transformado nossas práticas, nossos modos de ver e de viver a infância, que tem nos instigado a estudar cada vez mais, e que tem, de forma muito intensa, qualificado os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ampliando suas interações e seu conhecimento acerca de si, do outro e do mundo.

A proposta pedagógica da UEIIA prevê que a organização de cada turma (berçários e multi-idades), no início do ano letivo, seja realizada mediante um processo de escuta atenta de cada criança e de muito diálogo entre toda a equipe pedagógica da escola. Isso significa que, muito embora as turmas multi-idades hoje sejam pensadas na Ipê Amarelo para crianças a partir de dois anos, a idade não é, desde que apostamos nas turmas multi-idades, o critério que define em qual turma cada criança deve estar. Os critérios são: os vínculos construídos na turma do ano anterior; os processos de aprendizagem e desenvolvimento já vivido por cada criança – tomando a

idade como uma referência para se pensar esse desenvolvimento, mas jamais como um “ponto de corte”; os desafios que são necessários que essa criança viva na nova turma; a equipe de adultos que a acompanhará; e, acima de tudo, a nossa aposta é de que esse será o melhor espaço para a criança estar ao longo do ano, um espaço que acreditamos que lhe proporcionará alegrias e as melhores possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe destacar que se em algum momento ao longo do ano a equipe de profissionais da Unidade perceber que essa criança, por algum motivo, não está feliz, ou que ela está encontrando muitos limitadores para o seu desenvolvimento nessa turma, a equipe avalia a necessidade de trocá-la para outra turma que conseguirá atender a esses desafios. Uma vez tendo sido realizada essa identificação, a equipe de profissionais da Unidade (professoras/es da turma e outras/os profissionais da equipe pedagógica que podem contribuir com essa decisão), em diálogo com a família, e a partir da escuta da criança, decide no que acredita que poderá ser o melhor para ela naquele momento.

Dessa forma, a idade, na Ipê Amarelo, não é o único, tampouco o mais importante critério na organização das turmas, pois a equipe, ao longo dos últimos onze anos, avançou nas análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas, nos estudos, nas pesquisas e na produção do conhecimento, apropriando-se cada vez mais da discussão sobre as singularidades e sobre a escuta das crianças. Assim, o critério é a criança e seus processos vividos.

Com relação à idade como principal critério de organização de turmas de crianças na escola, essa discussão é levantada e questionada por autores, tais como Ariès (1981), Rogoff (2005) e Varela (1999), autores que apontam a noção de idade como uma construção social, como uma medida de desenvolvimento, e como um critério que serve para controlar e disciplinar o processo de aprendizagem, respectivamente.

Para Corsaro (2011), os adultos se concentram na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, raramente apreciando a satisfação emocional que as crianças obtêm com a participação. Na UEIIA, ao longo de onze anos, muitas foram as perguntas e respostas acerca dos processos vividos nas turmas multi-idades, e uma das questões levantadas é que as crianças maiores muitas vezes não aceitam as crianças menores nas brincadeiras, principalmente nos espaços externos. No entanto, não observamos isso em todos os grupos e, quando as resistências acontecem, poderíamos nos perguntar se de fato compreendemos as relações que se estabelecem numa cultura de pares ou se idealizamos um desenvolvimento e buscamos sempre que as crianças respondam do mesmo lugar, numa perspectiva de classificação em faixas etárias.

As interações das crianças em turmas multi-idades, em grupos de mesma faixa etária, não podem ser justificadas pelas dificuldades nas relações, independentemente da idade das crianças, pois para Corsaro (2011) é difícil o acesso a grupos de brincadeiras, é difícil manter interações, pois as crianças protegem seus espaços, objetos, negando a participação em

alguns momentos. Para o autor, adultos, professoras/es e famílias enxergam essa resistência como não cooperativa ou egoísta; no entanto, as crianças querem continuar partilhando o que já estão partilhando e encaram o outro como ameaça. Com o passar do tempo, as crianças que querem participar do grupo, das brincadeiras, percebem que as interações com os colegas são frágeis e encontram estratégias complexas de acesso, resistem, insistem, criativamente se apropriam, ampliam o conhecimento social apresentado pela rotina e começam a entender e ter controle sobre suas vidas.

Essa é uma observação muito presente nas turmas multi-idades. Observamos o quanto, na maioria das vezes, as crianças menores preferem a companhia dos maiores nas brincadeiras, com os quais aprendem novas habilidades e formas de se relacionar. Na cena que citamos no início desse texto, podemos observar que Rafaella, em duas das três cenas citadas, preferiu estar na companhia de colegas maiores, observando suas ações para agir, com ou sem eles. Observamos que as crianças menores geralmente começam apenas observando, aos poucos vão se aproximando, momentos nos quais enfrentam as resistências mencionadas, mas é a partir dessas resistências, muitas vezes impostas pelas crianças maiores, que as menores aprendem formas de se posicionar, de solicitar, de argumentar, encontram jeitos diferentes de participar. As crianças maiores, por sua vez, aprendem formas de resistir, de argumentar, de expressar o seu ponto de vista, de acolher e de compreender o lado do outro, ainda que isso as incomode ou frustre um pouco.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 22) deixa muito clara a importância da interação entre crianças maiores e menores, ao destacar que “Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências” e que “Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas”.

Sophia e Cecília, as crianças já citadas, são duas crianças maiores com características muito diferentes. Podemos observar que Sophia, mesmo ao interagir sem dizer nenhuma palavra, foi uma referência importante para o movimento de se melear de Arthur e de Rafaella, o que ela não deixou de observar, compreendendo que essa foi uma forma de incentivá-los à exploração (registro 1). Cecília, por sua vez, encontrou outra forma de comunicar a Rafaella que ela não podia lhe tirar o giz da mão, o que fez abaixando-se para conversar com ela, e depois compartilhando o espaço do desenho (registro 4). Todas essas crianças viveram diferentes experiências que ampliaram seus conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Essas observações, dentre muitas outras realizadas na UEIIA ao longo dos últimos onze anos, mostram-nos que a multi-idade, ao promover esses encontros, momentos de maravilhamento e mediação entre todos, possibilita a ampliação do conhecimento pelas crianças, que é tão fundamental e prioritário

na instituição de Educação Infantil. As crianças aprendem, na interação, a se comunicar, a expressar e lidar com os mais diversos sentimentos – entre eles a alegria, a frustração, a tristeza, a dor, a surpresa –, a se relacionar com todas as pessoas, a reconhecer e superar desafios – pois ao conviver com pares e com colegas de maior idade são capazes de avançar constantemente em suas conquistas.

O conhecimento dos processos vividos e a convicção de que as crianças, ao serem incentivadas, participam da sociedade, produzem cultura e contribuem para o mundo dos adultos, desafiam-nos a pensar nas influências da psicologia do desenvolvimento na Educação Infantil. De acordo com Corsaro (2011), as teorias do desenvolvimento humano falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças. Poderíamos nos perguntar sobre de onde surgem as organizações curriculares propostas nas organizações das turmas, nas distribuições das crianças pelo critério idade, e sobre o porquê de as escolas separarem as crianças definindo, inclusive, horários em que cada turma – faixa etária – pode ocupar as áreas externas para não se encontrarem. Essas concepções e práticas que fazem parte da Educação Infantil assumem em alguns momentos novos discursos, teorias, novas roupagens; no entanto, estamos longe de superar uma visão psicologizante e adultocêntrica nos contextos institucionais.

Na UEIIA, ao avaliarmos a proposta de turmas multi-idades, é evidente que temos proporcionado uma maior interação entre

todas as crianças da escola, o compartilhamento de experiências entre elas e, com este, uma grande aprendizagem para as crianças e adultos de cada turma. Essas inter-relações transcendem os muros da Ipê Amarelo, pois nos contextos externos é comum ouvir as crianças se reconhecerem e terem uma noção de coletivo não só das crianças da sua sala. Ao mesmo tempo, escutamos de muitas famílias relatos de que as crianças, a partir do momento em que ingressaram nas turmas multi-idades, superaram a inibição e passaram a ter mais disposição para conhecer, interagir e brincar com crianças de qualquer idade que encontram em parques, festas, reuniões e nos demais lugares pelos quais circulam.

A experiência com estas turmas vem reforçando, ao longo do tempo, a importância das crianças conviverem com crianças de diferentes idades, e não apenas com seus coetâneos. Na família e na comunidade, as crianças convivem apenas com crianças de sua faixa etária ou com crianças de todas as idades? Compreendemos que quanto mais pudermos aproximar a vida na escola da vida que há fora dela, mais as crianças terão a oportunidade de construir aprendizagens para a vida, para a vida coletiva, e o que nós buscamos garantir para as nossas crianças, a partir do desenvolvimento integral por meio das interações e brincadeiras, é que elas aprendam a conviver, a colaborar, a respeitar, a ser solidários e a cuidar de si, do outro e do mundo.

Para Prestes (2012), em seus estudos e traduções sobre Vigotski, “[...] as atividades realizadas em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento” (p. 206), e ainda, as crianças possuem um *desenvolvimento atual, real*, o possível, aquilo que elas já fazem, que conseguem fazer de forma independente. Isso é visível em uma turma multi-idade, em que há crianças de dois a seis anos na mesma turma, crianças cujo desenvolvimento já está mais amadurecido e crianças em que seus processos estão em curso de desenvolvimento. A isso, Vigotski denominou zona de desenvolvimento iminente, ou seja, o que está em curso de desenvolvimento mas ainda não amadurecido. Logo, são funções que vão amadurecendo, encontram-se em processo. Assim, a criança torna-se independente e capaz amanhã, mas hoje ela faz com a colaboração e orientação de adultos e em colaboração com outras crianças. Vale destacar que esse distanciamento entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente em um grupo de crianças de uma turma de multi-idade, dependendo de como são os processos colaborativos, criam possibilidades para que os estágios iminentes de desenvolvimento, as funções intelectuais, amadureçam e encurtem o distanciamento entre o que já sabem e o que ainda vão aprender.

Caroline (registro 5), com dois anos, ao viver sua primeira experiência na turma multi-idade, em muitos momentos foi apoiada, especialmente nos primeiros meses do ano, a montar quebra-cabeças. As crianças maiores, ao brincar, muitas vezes a convidavam para brincar com elas, e outras vezes a professora incentivava essa interação. À medida que os colegas maiores a apoiavam e orientavam, Caroline foi se desafiando a montar sozinha e, no ano seguinte, quando já não era mais a menor criança da turma, passou a fazer o mesmo com os colegas menores, orientando-os e apoiando-os na construção de seus quebra-cabeças. As fotos abaixo revelam esse processo de desenvolvimento de Caroline – possível por ela estar em uma turma multi-idade. Na sequência, apresentamos o trecho de um registro elaborado por sua professora, acerca de suas vivências e conquistas na turma multi-idade naquele segundo ano de experiências nessa turma:



Registro 5

Esse ano, Caroline está se sentindo “grande” e, por isso, tem realizado um movimento de estar com as crianças grandes compartilhando brinquedos e brincadeiras, mas ela também gosta muito de estar com os menores “dando colo”, ensinando-os a fazer muitas coisas, como a montar quebra-cabeças, o que fez com alguma frequência com a colega Isabel. O momento de transição que ela está vivendo é bastante claro: com os colegas menores, por vezes ela brincava por um período significativo de brincadeiras de faz de conta, e em outros momentos ela dedicava-se a ajudá-los em suas tarefas. Em outros momentos – na maioria deles, na verdade –, ela preferia a companhia dos colegas de sua idade e maiores, com quem compartilhava brincadeiras de faz de conta mais elaboradas, momentos de jogos e outras brincadeiras coletivas. (Registro individual de Caroline do ano de 2018).

Nesse sentido, a proposta de turmas multi-idades surge para potencializar essas interações, oferecendo às crianças as experiências mais diversas possíveis, possibilitando a aprendizagem com o outro, seja com o outro que já

tem uma bagagem maior de conhecimento ou com o outro que ainda não a tem, o que possibilita a revisão e ampliação do conhecimento quando as crianças buscam ensinar ao outro aquilo que ele ainda não conhece.

No registro a seguir, apresentamos a proposta de brincadeira de “banho nas bonecas” utilizando materiais reais, do cotidiano das crianças: bacia, água, sabão e esponja. Observamos, então, duas crianças de diferentes idades explorando o mesmo espaço de brincadeira, contudo, de distintas maneiras. Enquanto Luiza, com quatro anos, cuidadosamente ensaboava sua boneca, a pequena Sofia, com dois anos, participou da brincadeira dando sentido e significado ao que para ela ainda era necessário: sentir com o próprio corpo. Assim, ao observar a colega passando a esponja com sabão na boneca, Sofia aproximou-se e logo quis

experimentar as diferentes sensações que a água com sabão na esponja poderiam despertar em seu corpo.



Registro 6

Com isso, queremos destacar que uma mesma proposta de brincadeira foi ofertada para todas as crianças da turma e o desafio esteve, também, em sensibilizar o olhar dos professores para as diferentes formas como as crianças iriam explorar aquele espaço levando em consideração que todas, entre dois e seis anos, estariam brincando juntas.

Segundo Oliveira (2018), no documento que trata dos campos de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

A construção social de conhecimentos pela criança pequena depende das situações criadas pelos parceiros mais experientes para mediar suas aprendizagens. Em outras palavras, nas interações cotidianas, eles lhe emprestam sua maneira de selecionar e relacionar elementos ou seu modo de explicar algo, recorrendo a uma fala que inclui descrições (“Isto é azedo.”) ou hipóteses (“Se o carrinho não anda, é porque sua pilha

acabou.”), até que ela própria crie um jeito autônomo de apreender a tarefa comunicativa e de responder às próprias perguntas (BRASIL, 2018, p. 89).

Dia após dia, observamos que nesse espaço as crianças aprendem a conviver colaborando com o outro, e não competindo, o que muitas vezes acontece quando a convivência se dá apenas entre coetâneos. Buscamos garantir o desenvolvimento integral das crianças respeitando a especificidade de cada uma delas, de cada grupo e de cada turma. Assim, a escolha das propostas de interações e brincadeiras acontece acompanhando o desenvolvimento das crianças, e os nossos registros mostram que estas, em alguns espaços, brincam apenas com seus coetâneos, mas que geralmente preferem a companhia das outras crianças, geralmente das maiores que elas. Por esse motivo, organizamos as turmas sempre com um grupo maior de crianças maiores, e quanto menor a idade, menos crianças em cada turma, pois os maiores desafiam-se uns aos outros, ao mesmo tempo em que desafiam os menores.

Com essa proposta, buscamos consubstanciar uma prática condizente em prol de uma pedagogia das diferenças a ser construída, e contestando as teorias de desenvolvimento único. O que está em jogo, além de garantir o desenvolvimento integral de cada criança, é a aprendizagem do respeito, da convivência, da tolerância, da solidariedade, da amizade e da colaboração. As diferenças entre o que cada uma consegue fazer são observadas e valorizadas pelas crianças, que

geralmente sem demora aprendem esses valores e os ensinam às demais.

Os estudos de Pezzini (2013) e de Prado (2015) vêm ao encontro dessas nossas observações, mostrando o grande potencial de aprendizagens e de construção das relações entre as crianças na convivência com colegas de diferentes idades. Prado (2015), em sua pesquisa de doutoramento, investigou as relações entre as crianças de diferentes idades em contextos de brincadeiras e interações coletivas, buscando compreender a infância para além desse recorte etário que se faz dentro da escola, buscando conhecer de fato as crianças e “[...] rompendo com as determinações etapistas e delimitações cronológicas impostas” (ibid, p. 2). Para essa autora, ao conviverem com outras crianças de diferentes idades, as crianças desenvolvem a capacidade de

[...] construir uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas [somente entre as crianças de sua turma e idade] (ibid, p. 6).

Em nossas observações e nas pesquisas citadas, observa-se o fato de as crianças relacionarem-se umas com as outras de modo amoroso, cuidando, zelando pelo outro, esforçando-se para se fazer entender, desenvolvendo empatia. É visível o quanto elas aprendem nessas interações sobre a prática social e sobre modos de se relacionar.

Tognetti (2016), educadora da Região de San Miniato, ao relatar as experiências vividas na região com turmas mistas (de 0 a 3 e de 3 a 6 anos), dá destaque ao fato de que é somente em tempos mais recentes que propostas que superem a tendência de dividir as crianças em grupos homogêneos por idade começam a aparecer. Ela também destaca, a partir das experiências com turmas mistas em sua escola, que “Nossas observações e reflexões sobre o tema nos permitem interpretar a relação entre as diversidades como um elemento positivo e poderoso, capaz de introduzir conflitos pessoais, afetivos e cognitivos de extraordinária importância” (ibid, p. 25).

Além das diferenças que as distintas faixas etárias englobam, em todos os anos e em todas as turmas, crianças público alvo da Educação Especial também fazem parte dos grupos. Nesse ano de 2019, por exemplo, atendemos 28 crianças, uma média que tem se mantido ao longo dos últimos anos. O que temos observado é que, após a convivência nas turmas multi-idades, a deficiência passou a ser vista como algo natural pelas crianças, uma diferença como todas as outras que já existem no grupo. Em uma turma multi-idade, por exemplo, existem as crianças que já conseguem se expressar verbalmente com clareza e as que ainda não conseguem; existem as crianças que já se locomovem com velocidade, agilidade e destreza pelo espaço e as que ainda não se locomovem dessa forma; existem as crianças que conseguem rapidamente montar um quebra-cabeça de muitas peças

e há aquelas que ainda estão iniciando nessa brincadeira. Todas essas diferenças são parte do cotidiano, o que possibilita que as crianças estejam, ao mesmo tempo, interagindo com o diferente e ampliando suas aprendizagens.

A Proposta da Multi-idade tem potencial para romper com alguns paradigmas da escola capitalista: seriação, hierarquização, padronização, classificação. O agrupamento de crianças de diferentes idades promove maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, imitação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural, trabalho coletivo (MATA, 2015, p. 193).

Grandes estão sendo os desafios da prática pedagógica, da formação e do acompanhamento sistemático deste trabalho que rompe com paradigmas arraigados. Nessa direção, o trabalho que está sendo realizado nas turmas multi-idades tem se constituído em um desafio no sentido de que é novo planejar para atender as especificidades das interações entre as diferentes idades, respeitando a autonomia das crianças, suas demandas e interesses, além de documentar os processos vividos por cada criança e pelo grupo.

Dessa forma, planejar para turmas multi-idades considerando os diferentes contextos caracteriza-se como um processo complexo, uma vez que a docência nas turmas multi-idades implica reconhecer que os tempos, as necessidades, os interesses e as curiosidades das crianças são sempre diferentes, independentemente da idade delas, e que essas especificidades precisam ser escutadas e apoiadas.

Por isso mesmo, aos professores cabe escutar as crianças e, a partir dessa escuta sensível, organizar um planejamento que leve em conta os desafios que elas demandam, bem como que possibilite o desenvolvimento das diferentes linguagens para todos os grupos.

Assim, diariamente são organizados espaços que visam primeiramente potencializar as interações e as brincadeiras, as quais são eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Qualificam-se as experiências das crianças, ampliando o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, bem como as relações entre o grupo de crianças. Nesses espaços, as/os professoras/es dão continuidade ao processo de escuta das crianças, qualificando suas brincadeiras e desafiando-as a ampliar suas aprendizagens. Nesse processo, as relações de respeito e de cooperação vão sendo estabelecidas ao longo da convivência das crianças maiores e das menores; as maiores, ao mesmo tempo em que vão constituindo-se referência para as menores, buscando fortalecer suas aprendizagens, também enfrentam o desafio de se comunicar, de compreender e também de aprender com este outro, aprendendo outras formas de se relacionar.

E assim, ao longo desses últimos onze anos, constantemente aprendemos com as crianças nas turmas multi-idades. A escuta, as singularidades e as relações entre as crianças estão na base dessa proposta, com a qual nos maravilhamos nesses tantos encontros que

acontecem. Encontros que carregam consigo inúmeras possibilidades: a possibilidade do desafio, da conquista, da aprendizagem, da construção, do rompimento, da superação e, acima de tudo, a possibilidade de uma vivência mais humana, do sonho em um futuro mais humano, democrático, com existências mais carregadas de sentido.

AFINAL, POR QUE DEFENDEMOS AS TURMAS MULTI-IDADES?

A padronização e a cultura da “normalidade” estão arraigadas em nossa sociedade, como nos lembram Rinaldi (2012), Oliveira-Formosinho (2007) e Formosinho; Machado (2013). Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na UEIIA rompe com contextos de padronização de turmas, os quais, em nossa compreensão, acabam segregando de alguma maneira as relações entre as crianças. Assim, objetivamos, com essa proposta de organização curricular por turmas multi-idades, dar mais visibilidade às crianças e aos processos singulares que vivenciam, propiciando maiores desafios à ampliação do conhecimento na Educação Infantil e a construção de outra compreensão da infância e das práticas pedagógicas, buscando por práticas que respeitem as singularidades de cada criança, de modo que essas sejam levadas em conta desde o momento em que se observa até o momento em que se registra e avalia os seus percursos.

Com esta forma de organização curricular, também buscamos colocar em evidência a possibilidade de ampliar as interações das

crianças de modo que estas se constituam como sujeitos sociais e históricos, convivendo com as diferenças. Essa forma de agrupamento na Educação Infantil também permite que as crianças vivam experiências variadas de/para conviver, conhecer, brincar, participar, cooperar e motivar a compreensão e o respeito às diferenças, à colaboração, a tolerância, constituindo uma sociedade mais humana.

Logo, busca-se colocar em evidência a garantia dos direitos das crianças, respeito às diferenças, vivências entre crianças de diferentes classes sociais, justiça social, novas formas de sociabilidade, rompendo com as relações de dominação etária, étnico-racial e religiosa. Uma construção de infância que, em diálogo com a *Carta da Terra e a Agenda 2030*, possa ser vivida em ambiente coletivo respeitando as diferenças e as diferentes formas de vida do planeta.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº20 de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

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

_____. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Tradução Lia Gabriele R. Reis. Revisão Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011

FORMOSINHO, João. MACHADO, Joaquim. Da pedagogia burocrática à educação intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças.** Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo aberto ao possível. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto, 2014.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATA, A. S. **Multi-idade na educação infantil.** Curitiba, PR: Editora Appris, 2015.

NIGRIS, E. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEZZINI, Patrícia Nunes. **Os agrupamentos multietários e a proposta pedagógica das turmas integração na Unidade de Educação infantil Ipê Amarelo.** Santa Maria, RS: 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Maria.

PRADO, P. D. **Educação infantil:** contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

TOGNETTI, G. Protagonismo das crianças e pedagogia indireta: dar vida às experiências das crianças através das relações. In: FORTUNATI, A. **Por um currículo aberto ao possível** – Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega Di Geppetto. 2016, p. 22-35.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

06

LUGAR ONDE OS TEMPOS E OS ESPAÇOS SÃO ORIENTADOS PELA ESCUTA SENSÍVEL DAS PROFESSORAS: A UEIIA COMO CENÁRIO DESSE PENSAR

Daniela Dal Ongaro, Thaís Leites Rodriguez, Maria Talita Fleig e Ana Carla Bayer da Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço onde as crianças brincam, interagem, aprendem, compartilham e vivenciam a infância. Tempos, materiais diversos e contextos favoráveis possibilitam às crianças explorar, expressar suas singularidades, seus modos de ser, sentir e agir no mundo. Ao nos respaldarmos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009), consideramos a criança como um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações que vai estabelecendo desde cedo com o outro, tornando possíveis as compreensões acerca do mundo em que vive. A partir das oportunidades de se conhecer, interagir e participar, do surgimento de questionamentos e das diferentes maneiras de interpretação dos acontecimentos é que os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas (re)produzem sua(s) cultura(s) e (re)criam o mundo a sua volta.

As crianças são potentes, ativas e participativas, manifestam suas necessidades e seus desejos, referências para organização dos espaços e propostas pensadas no planejamento. Nesse sentido, buscamos organizar e disponibilizar espaços para o brincar, com diferentes materiais e propostas, respeitando e valorizando o tempo da criança. Quando falamos em espaços e tempos nos remetemos a nossa intencionalidade em oferecer oportunidades para que as crianças possam ter alternativas ao interagir e explorar materiais diversificados, fazer escolhas, sendo protagonistas¹ do processo de construção e apropriação do conhecimento. O reconhecimento desse protagonismo envolve disponibilidade docente para observar, escutar e propor possibilidades de construção individual e coletiva. Nesses contextos, acolhemos os interesses e as curiosidades infantis a partir de diferentes movimentos, como a observação das brincadeiras e interações, momentos de escuta de cada

¹ Fortunati (2016) defende que a criação e o engajamento das crianças nas suas experiências, em um contexto relacional e aberto, possibilitam o protagonismo infantil. Requer que o papel do adulto seja transformado, no sentido de estar disponível e organizar propostas que apoiem e desafiem as crianças a mobilizarem-se considerando suas características e motivações.

criança e do coletivo, quando são realizados ‘encontros ou rodas de conversa no tatame’ – como mencionam as crianças –, envolvendo-as na deliberação do planejamento.

Nesse acolhimento também consideramos as relações e os movimentos espontâneos que acontecem nos ‘pontos de encontro’, como o pátio, o jardim das sensações, a pracinha e até mesmo as salas, por onde as crianças podem circular livremente; porém, sempre observadas por um adulto que as acompanha em seus movimentos e manifestações a fim de garantir a segurança delas. A exemplo dessa circulação pelas salas, destacamos a autonomia que as crianças têm para se deslocar a outra sala quando sentem necessidade, ou para buscar um brinquedo, ou para brincar com um colega, ou para ver o(a) irmão(ã) que está em outra turma. Assim, buscamos valorizar as diferentes formas de ser, viver e experimentar as maravilhas da infância que se entrelaçam no contexto de vida coletivo.

Neste texto, problematizamos e compartilhamos inquietações, concepções e reflexões construídas na docência, pesquisa e formação que referenciam nosso modo de propor e compreender a organização dos espaços, dos tempos e das materialidades nas turmas de berçários e de multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Consoante os eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) preconiza que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nessa direção, as relações entre criança-criança, criança-adulto e criança-materialidade, a (auto) organização de grupos, o tempo para ouvi-las e os registros individuais e coletivos (registros fotográficos e escritos) são fundamentais à construção futura do planejamento, base da reflexão e documentação. Para a garantia desses direitos precisamos considerar que deve haver uma escuta sensível, um tempo que é marcado por sutilezas do adulto no modo de olhar, ver, sentir e perceber cada modo que a criança expressa ao manifestar-se e explorar o mundo a sua volta. Em todas as turmas, multi-idades e berçários, observamos que as crianças apresentam demandas distintas, desde o modo como são acolhidas em sua chegada, como interação e participam, como criam papéis e enredos, como exploram as coisas ao seu entorno, até o modo como expressam suas vivências socioculturais, requerendo a organização de diferentes propostas simultâneas. Da participação em um brincar mais heurístico, de exploração do objeto em si e suas diferentes formas de manipulação, as crianças começam a utilizar as materialidades para transformar os espaços, criando enredos nas brincadeiras de faz de conta, sozinhas ou com seus pares.

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS: A UEIIA COMO CENÁRIO

Ao falarmos em espaços, nos reportamos a uma ideia de dimensão física e de como este “físico” é organizado quando partimos da ideia de uma criança que transforma, que cria, que imagina, que sente, que é protagonista de seus processos de construção do conhecimento. Logo, a organização das propostas nestes espaços na Educação Infantil, e aqui tratando especificamente da UEIIA, acontece por meio da distribuição dos móveis, materiais (estruturados e não-estruturados) e brinquedos que cotidianamente são pensados para que as crianças possam explorar, seja dentro da sala referência ou em outros locais de uso coletivo: jardim das sensações, pracinha, casa da árvore, corredor, gramado, refeitório, brinquedoteca, ateliê.

Compreendemos que as propostas nos diferentes espaços são inicialmente pensadas e organizadas partindo da escuta e reflexão acerca das demandas de cada criança e dos grupos. Por essa razão, os espaços são transformados e as propostas se reconfiguram, ganhando novas facetas, novos enredos, outras perspectivas do ponto de vista infantil. Compreendemos então que o espaço não é imutável, engessado, rigorosamente mantido no decurso do dia ou da semana, mas pelo contrário, se modifica a partir das construções, criações e necessidades individuais e dos grupos. Nesse espaço que se modifica a todo instante, o professor, adulto mais experiente, se coloca como alguém que observa, ouve, reflete, cria estratégias mentais (e intervém, quando lhe é sinalizado) para propor novos e desafiadores elementos que ampliem e favoreçam a construção de novos e

elaborados conhecimentos. Vale destacar que esta sinalização não parte da criança que diz a hora certa, mas do adulto que observa e reflete sobre o momento de inserir-se para desafiar que a continuidade da brincadeira seja prazerosa, ao mesmo tempo que contribua com a ampliação dos conhecimentos que já foram conquistados.

Na UEIIA, organizar o contexto físico – ou seja, os espaços com diferentes materialidades – para possibilitar a ampliação do repertório de conhecimentos, os diferentes modos de exploração e de construção de enredos de faz de conta é uma maneira de valorizar as escolhas infantis na criação de tramas simbólicas, garantir que seus direitos sejam respeitados, além de acolher as crianças em um contexto circundante que oferece oportunidades múltiplas e significados distintos.

Quanto mais o contexto físico garante um quadro de oportunidades organizadas, dentro das quais explicitar os próprios interesses, mais se assiste ao aparecimento e desenvolvimento de processos evolutivos repletos de individualidade e pontilhados com interpretações originais (Parrini, 2016, p. 76).

É nesse espaço que as crianças começam a criar, recriar, experimentar, fantasiar e descobrir um modo próprio de agir no mundo. Para que essas ações aconteçam, precisamos pensar e organizar propostas em espaços físicos que sejam apropriados e possam ser transformados pelo grupo de crianças, apoiando-as e desafiando-as nos seus percursos.

O espaço, com as diversas situações que contém e oferece, representa um formidável gerador de experiências compartilhadas quando é aberto e projetado com a intenção de favorecer o diálogo e a integração entre as diferentes oportunidades presentes (PARRINI, 2016, p. 85-86).



Na UEIIA as propostas são organizadas a partir de diferentes materiais que compõem os “espaços”, como o espaço do salão de beleza, o espaço de cozinha e o espaço dos livros. Observamos que as crianças necessitam fazer escolhas e recriar. Pensando nisso, deixamos “espaços de livre escolha”, os quais as crianças ocupam para tecer novos enredos, realizar experimentos e efetuar descobertas. Muitas vezes, utilizam-nos até mesmo para dar sequência a um enredo em que já estavam organizadas, no turno inverso ou no dia anterior, e solicitam a possibilidade da continuidade de tal exploração. Compreendemos que estes espaços de livre escolha são os espaços disponíveis que as crianças podem ocupar, tanto na sala referência como em outra sala ou espaço da Unidade.

Sexta-feira nublada, as crianças bem pequenas e pequenas da Turma Laranja transitavam entre as propostas que compunham os espaços da sala: um espaço com utensílios de cozinha, outro espaço com bonecas e roupas de bebê, e outro ainda com materiais eletrônicos. De repente, Lucas encontrou um telefone, pegou para si e dirigiu-se para baixo de uma abertura de um armário, onde sentou-se, observou ao seu entorno e, percebendo que ninguém o avistava, fez uma ligação imaginária, balbuciando um diálogo com outra pessoa, do outro lado da linha telefônica (Registro – setembro/2018).

A abertura do armário geralmente é ocupada com alguns materiais que ficam disponíveis para que as crianças possam utilizar no decorrer do dia, como ursos de pelúcia, bonecas, carrinhos e outros objetos pensados a partir das propostas que organizamos. Porém, quando a intenção foi deixar tal abertura disponível para que as crianças a utilizassem livremente, Lucas percebeu que poderia ocupá-lo, e foi o que aconteceu, pois ele e depois outros colegas de fato o fizeram. Quando os colegas começaram a interagir com Lucas, faziam de conta de esconder-se e assustar a professora, que estava próxima. Nesse momento, a professora, percebendo o sinal de que poderia entrar na brincadeira, começou a brincar e instantes depois saiu, dizendo que logo voltaria, pois iria pegar um material. Ao retornar trouxe um tecido escuro, o qual serviu para cobrir a abertura onde estavam as crianças. Esse material trouxe novas possibilidades para a brincadeira, que se estendeu por mais tempo, e levou à participação de outros colegas.

Essa participação/intervenção da professora partiu das crianças e logo esse adulto mais experiente conferiu novas possibilidades ao grupo, agregando elementos para potencializar o brincar, a criação espontânea, a fantasia, a construção de novos enredos.

Dando continuidade à temática de organização dos espaços, a maneira como eles são arranjados parte, então, dos registros de cada criança, os quais são realizados semanalmente durante um período destinado a esse propósito. Registramos o modo como as crianças inventam novos usos para os materiais e elementos da natureza – terra, areia e pedras transformam-se em ingredientes para novas receitas ou construções de castelos e pontes; a sala vira, assim, parque de diversões, cinema, posto médico, laboratório ou ateliê. Enfim, registramos a articulação entre o previsível e o inusitado.



A partir desses registros que contemplam as especificidades e nos mostram o percurso de cada criança, por meio das suas interações, da escolha dos materiais que utilizam, das relações que constroem e das necessidades de ampliar o repertório simbólico de brincadeiras, é que pensamos e elaboramos o planejamento. Esse não é um documento de mera formalidade, mas um documento com registros da escuta das crianças, do desenvolvimento de suas potencialidades, do olhar atento que oferece “a possibilidade”. Apresentamos, a seguir, um excerto de um registro que suscitou reflexões e desencadeou planejamentos:

Após observar as crianças levando alguns frascos de xampu de um lado a outro da sala, fazendo de conta que passavam o xampu no cabelo dos colegas, nós, adultos que observamos essas ações, pensamos em organizar um espaço com materiais de higiene pessoal (embalagens de sabonete, frascos de xampu, esponjas de banho, banheiras), outro espaço com bonecas e, ainda, um espaço de salão de beleza. Na possibilidade de fazer uso desses diferentes espaços e elementos, Alana teve a

ideia de “dar banho” no colega Vitor, dentro da banheira das bonecas, ao invés de banhar as mesmas, simbolizando, assim, sua vivência de tomar banho. Ela buscou os materiais necessários para esse enredo e ambos vivenciaram a experiência de tomar banho na banheira, até então, das bonecas (Registro – julho/2018).



Com o intuito de ainda potencializar essa experiência, trazendo modos diferentes de tomar banho em diferentes culturas, pensamos em levar imagens de crianças tomando banho em diferentes lugares: no rio, no balde, na cachoeira, de torneira, etc. Ao ver essas imagens, outras possibilidades foram apresentadas às crianças pequenas da Turma Laranja. Nessa situação, semelhante ao que foi destacado no registro da abertura do balcão, a observação,

a escuta e a intervenção do professor são a base para o planejamento, para potencializar as criações individuais e coletivas das crianças.

Como podemos observar no registro citado, as crianças realizaram um movimento de elaboração e criação de uma brincadeira, a qual foi possível a partir da oferta de materiais oferecidos nos espaços cuidadosamente organizados. Observando essa ação infantil e refletindo sobre o modo de potencializar essas brincadeiras, propusemos outros espaços, de outras cenas, que possibilitassem a ampliação do repertório de brincadeiras. Além de construírem enredos diferenciados, as crianças puderam expressar suas formas de ser e fazer cultura, bem como observar outros movimentos culturais.

A composição do cenário, do espaço que possibilitou a construção dessa e de outras brincadeiras, partiu da compreensão que temos sobre a importância de pensar esse lugar/espço como um gerador de possíveis interpretações, criações e reelaborações infantis. Para tanto, fundamentamos nosso trabalho na ideia de alguns “espaços permanentes”, os quais, segundo Oliveira (2014), que os chama de espaços fixos, permitem às crianças imaginarem e buscarem os elementos para a criação e construção de suas brincadeiras, de modo que possam ser protagonistas de seus processos criativos a partir do olhar atento e ação reflexiva do adulto que oferece a possibilidade.





Buscamos pensar a organização e oferta de materiais de um modo que as crianças possam circular pelos espaços da sala referência à procura de elementos para compor os seus enredos, como espaços com diferentes fontes de luz (luz do sol, pisca-pisca, globos, laser, lanternas, retro projetor, velas, computador interativo e lousa digital). São materiais que, com a sala escurecida, promovem jogos de sombras, focos de luzes, apresentações onde as crianças fazem pequenos teatros ou jogos como mímica. Também realizamos as composições de cenários luminosos com lâmpadas incandescente, fluorescente e neon, projetadas em tecidos, texturas e cores, para que as crianças possam manipular e experienciar as diferentes luminosidades, tipos de sombras e de movimentos.



Nos dias chuvosos, as crianças com frequência sugerem almoços e jantares à luz de velas na sala, transformando-a em um espaço aconchegante e familiar. Quando não está chovendo, as fogueiras surgem com os gravetos coletados no pátio ou nos passeios pelos arredores, aproximando as crianças de diferentes turmas à beira do fogo, possibilitando aventuras nos acampamentos – improvisados

ou não. Os aromas, o calor, a fumaça, a cor das chamas, o carvão e as cinzas produzidos pela transformação dos elementos naturais chamam a atenção das crianças. Elas aprendem os cuidados na manipulação de elementos inflamáveis para se proteger e proteger o planeta.

As brincadeiras envolvendo exploração e construção com diferentes elementos da natureza são diárias, oportunizando às crianças conhecer suas características e propriedades. Quando é possível e viável, elas se divertem em misturar água, terra e areia, escorregar, cair sentadas e lambuzar-se na lama ou na areia molhada. Elas semeiam ou plantam no espaço da horta, observam o desenvolvimento, colhem e saboreiam as hortaliças nas refeições.

Nesse sentido, para dar visibilidade aos interesses e às curiosidades infantis, consideramos alguns aspectos importantes, por exemplo: que as crianças possam brincar diariamente nos espaços externos; que nos dias chuvosos, elas possam ter acesso ao jardim, usando vestuário e calçados adequados; que os materiais estejam ao acesso das crianças; que haja uma boa circulação entre os espaços para favorecer a construção da autonomia; o uso ou não de mesas e a organização destas em grupos ou isoladas, conforme os objetivos da proposta; a limpeza e manutenção dos materiais visando à saúde, segurança e integridade das crianças.

Não menos importante do que o espaço gerador de novas experiências, aberto ao imaginário e a interação, está o tempo, compreendido por nós como um tempo sem espera, sem ponteiro,

sem vigias, um tempo onde o olhar da criança é quem comanda a sequência. É sobre esse tempo que vamos falar na sequência do nosso estudo.

PENSAR E ORGANIZAR O TEMPO A PARTIR DA ESCUTA DAS CRIANÇAS NA UEIIA

Quando falamos em *tempo*, na linguagem adulta, logo pensamos em um tempo que precisa ser cumprido, que tem suas demandas para serem sanadas, um tempo em que eventos iniciam, desenvolvem-se e se findam. Porém, quando falamos no tempo da criança, falamos de outro tempo, aquele

[...] que não pode de forma alguma faltar no experimentar a experimentar-se, tentar e corrigir-se, provando novamente e mais uma vez depois de inserir certa margem, às vezes mínima, de mudança que leva a um êxito progressivo e novo. Os tempos das crianças não são os tempos adultos: observações, questionamentos e estupores que atravessam o mundo adulto quase sem deixar vestígios, sedimentam-se em crianças dilatando o tempo e tornando-o hospitaleiro para interrupções e retomadas dentro das quais retornar sem pressa com o corpo, o pensamento e mais tarde a linguagem, para percorrer a mesma exploração, a mesma pela sua natureza e, no entanto, diferente, porque é realizada em outro tempo. Aquela tempo em que o pensamento é ganancioso (PARRINI, 2016, p. 76).

Quanta beleza e quantos significados estão imersos nesse tempo da criança, nesse *tempo* de construir as suas próprias significações, nesse tempo de experimentar a experimentar-se, de sentir a sentir-se, de ver e interpretar para além do que o adulto é capaz de enxergar, um tempo cuja principal regra é brincar, é criar, é sentir.



Muitas vezes as crianças se envolvem em brincadeiras com água e outros elementos naturais ao ar livre, e quando chega o horário da refeição, por exemplo, optamos por mantê-las por mais tempo nas explorações e produção de enredos, sem interromper os processos vivenciados. Essa flexibilidade na organização dos tempos institucionais possibilita às crianças permanecer envolvidas e dar um desfecho às brincadeiras, facilitando a transição na rotina diária.

Nós, adultos, marcados por uma cultura, por uma história e por um contexto social, temos muitas vezes uma tendência a apressar o tempo da criança, de prever o que irá acontecer e de mostrar a nossa forma de fazer. Porém, precisamos, a cada dia, desfazer essa prerrogativa adultocêntrica, buscando assim respeitar a criança, que precisa de tempo para fruir, ser criança e construir suas significações sobre o mundo que a rodeia. Para isso,

precisamos escutá-la, e essa escuta só é possível quando refletimos e acreditamos, concordando com Parrini (2016) ao afirmar que “o tempo disponibilizado às crianças não é diferente do tempo que os educadores devem conceder a si mesmos a fim de cumprir suas próprias demandas educacionais” (p. 76-77). Ou seja, o tempo para observar, acompanhar, refletir, sentir e criar novos e desafiadores espaços onde as crianças possam ser protagonistas de seu desenvolvimento.

Respaldadas por essa compreensão acerca do “tempo”, na UEIIA dispomos às crianças, além do tempo de brincar e interagir, o tempo em que podem manifestar suas alegrias e tristezas, seus desejos e insatisfações, seus choros e sorrisos, seus modos de sentir, ver, ouvir, experimentar e conhecer todos os encantos e desencantos que permeiam o espaço da educação infantil, um espaço de vida coletivo. As pesquisas de Gariboldi (2004) nos auxiliam a pensar o (des)encadeamento das propostas, considerando os espaços disponíveis no sentido de analisar a experiência social vivida pelas crianças nas e entre turmas, na variabilidade da composição dos grupos e no tempo vivido pelas crianças ao longo de um dia na Educação Infantil. Por isso, precisamos ficar atentas para que as mudanças contínuas entre propostas e as formas de agregação das crianças lhes possibilitem tempo para relações e vivências significativas.



Nessa direção, o trabalho pedagógico organizado na UEIIA parte da compreensão de que o tempo envolvendo o cuidar e o educar são aspectos integrados e indissociáveis, semelhante ao modo como organizamos o espaço e o tempo de acolhida das crianças, em um ambiente em que elas se sintam seguras, satisfeitas em suas necessidades. A criança é acolhida em sua maneira de ser; ela deve ter tempo para perceber suas emoções, lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia e elaborar hipóteses sobre o mundo, construindo sua identidade sem pressa e antecipação.

Com base nessas condições, as DCNEIs apontam que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Ancoradas nessa perspectiva flexível e inovadora no nosso cotidiano, também optamos por fazer integrações entre as crianças com diferentes faixas etárias. Com frequência, após as crianças se adaptarem às suas turmas referências, são planejados momentos de integração com uma, duas ou mais turmas da UEIIA, com o intuito de favorecer o contato e a interação entre todas as crianças: os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas. Essas interações acontecem, na maioria das vezes, de forma planejada; quando não planejadas, acontecem nos pontos de encontros espontâneos pela UEIIA. Para planejar as integrações, as professoras se reúnem nos dias de planejamento e conversam sobre as demandas de suas turmas e, quando elas se assemelham, pensam e organizam propostas para integrar as turmas. Realizamos, por exemplo, propostas sobre as diferentes culturas – italiana, gaúcha, africana, indígena, dentre outras – que envolveram a maioria das turmas. No decorrer de cada estudo sobre essas culturas, as integrações foram acontecendo por meio de encontros para, por exemplo, apreciar

e dançar as músicas típicas, produzir a massa para o macarrão, brincar com as brincadeiras típicas de cada cultura, ler e ouvir histórias sobre os diferentes povos. Nesse sentido, as relações que se estabelecem e as trocas de experiências que acontecem servem para melhor abranger diferentes aspectos culturais, formas de relacionamentos e interações como foco de desenvolvimento das potencialidades.

ENCAMINHAMENTOS POSSÍVEIS

Nosso olhar atento e disponível às necessidades e às especificidades de cada criança acompanha e atribui sentido às ações infantis em diferentes situações e momentos, nas e entre turmas de berçários e multi-idades, constituindo-se em um dos nossos desafios docentes na UEIIA. Superar nossas inseguranças e resistências exige sensibilidade, flexibilidade e disponibilidade em planejar para e com as crianças, ampliando as possibilidades de brincadeiras, interações, exploração e experimentação.

Ao confiarmos e acreditarmos na capacidade das crianças, vamos nos encorajando a elaborar um referencial que ressignifica continuamente nosso modo de ser e estar com elas, de propor e desconstruir, reinventar todos os dias. As crianças constroem narrativas individuais e compartilhadas. Convites, frustrações, transgressão, iniciativa e auto-organização articulam-se, envolvendo os contextos sociais e culturais das suas origens àqueles do universo das outras crianças e adultos.

As propostas organizadas nos espaços internos e/ou externos possibilitam experiências diversificadas, que desafiam as crianças à experimentação e à imaginação, tornando visível que o tempo vivido por elas deve ser prioridade. Percebemos então que, além da ação protagonista da brincadeira, outras questões permeiam o “espaço” de brincar, dentre elas a ação reflexiva de pensar outros elementos para compor a brincadeira, a interação entre as crianças, a possibilidade de criação e expressão cultural.

E para isso é preciso desenvolver uma escuta sensível, uma escuta feita com olhos e ouvidos de quem vê a criança como sujeito ativo e capaz. É durante a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos bebês, crianças bem pequenas e pequenas – o que se corporifica nos registros individuais e coletivos – que surgem as propostas, as quais podem conferir às crianças a possibilidade de criarem e fazerem conexões e relações com os diferentes materiais, propostas e espaços oferecidos.

Assim, compreendemos que os espaços e tempos na Educação Infantil são caracterizados pelas crianças, que os exploram e os transformam com a disponibilidade dos adultos em propor, participar, brincar, intervir, registrar e/ou observar nos momentos necessários. Pelas crianças, esses espaços e tempos ganham novas cores, novos aromas e novas nuances, diferentes sentidos, sentimentos e interpretações, tornando-se geradores de novas experiências, sensações, construções e realizações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB N° 05/2009, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. 2009.

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

PARRINI, C. Ocasões e protagonismo. O fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATI, Aldo. (Org.). **Por um currículo aberto ao possível**. Protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. San Miniato: Centro de Pesquisa e Documentação sobre a Infância La Bottega di Geppetto, 2016.

07

OS PASSEIOS DA UEIIA COMO COMPOSIÇÕES NO PLANEJAMENTO DE ESPAÇOS

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti, Ana Carla Bayer da Silva, Franciele Willms, Karen Machado e Micheli Ruviaro Girardi



INTRODUÇÃO

A UEIIA tem se firmado como um local que luta para se posicionar em favor ao direito que as crianças têm em relação ao brincar e interagir. Na instituição, as crianças são mobilizadas para a brincadeira e a interação a partir de espaços pensados para proporcionar às crianças um encontro com a imaginação, alegria, cheiros, criatividade, escutas e sensações das mais diversas.

As propostas realizadas nesse espaço são pensadas procurando respeitar os tempos das crianças. Isso significa que, com os espaços

organizados, as crianças têm oportunidade de brincarem, interagirem, construir relações e adentrarem no mundo da imaginação sem um controle rígido de um tempo estabelecido pelo adulto. Nesse sentido, um dos papéis fundamentais do professor é o de planejamento desses espaços, que se constituem através da escuta atenta e ativa, bem como a realização dos registros como fonte para refletir a prática e projetar os espaços que serão explorados pelas crianças posteriormente.

Pensar as estratégias realizadas em relação à exploração de espaços planejados fora do prédio da Unidade é um desafio que apresentaremos neste texto. Aqui disseminaremos a ideia de como pensamos a realização desses acontecimentos e de como essa sistematização dos espaços pode ser possível na realidade da nossa escola.

O conceito que nos ajuda a pensar essa perspectiva é o de *educação difusa*, uma proposta do filósofo italiano Paolo Mottana juntamente com o arquiteto Giuseppe Campagnoli. O tema principal da *educação difusa* para os autores é

o de restituir às crianças o contato com as situações reais de mundo, o que só seria possível no contato direto na relação com a cidade. Então, a cidade é vista como propagadora de aprendizagens possíveis, possibilitando às crianças o direito ao contato direto com experiências reais e, desse modo, trazer corpo e sentido concreto às propostas realizadas durante os passeios.

A *educação difusa* é uma proposta de dedicar nosso tempo às descobertas, à procura, ao jogo, às brincadeiras, ao tempo livre, à evolução, ao desenvolvimento, ao envolvimento, à autenticidade e ao protagonismo, libertando-nos das amarras burocráticas que nos prendem de experimentar outras possibilidades e nos distancia cada vez mais das relações entre humanos, que é o que deveria ser o fundamento do processo educacional.

O percurso feito durante o dia em uma educação difusa não será sobre a descrição da construção de um projeto arquitetônico, mas sim da jornada escolar na cidade do ponto de vista da criança, do adolescente, do estudante universitário, do professor, etc. As “aulas” serão conduzidas pelo ponto de vista dos protagonistas desta história, nas quais o papel do professor será o de acompanhar os processos criativos e potencializar suas descobertas.

Na *educação difusa*, diferente do projeto educacional tradicional, temos uma noção diferente da visão de professor, e é aqui que um processo de formação diferencial pode atuar. A participação do “guia” ou do “mentor” atravessa e ultrapassa a noção de professor.

O mentor é aquele que tem por direção acompanhar os processos realizados pelo grupo, colaborar na organização da sistematização da rotina. Uma figura que faz serem possíveis as experiências, que consegue suportá-las, que sabe negociar com o grupo e sabe seguir.

O mentor é esse personagem que se faz múltiplo, com um pensamento sempre jovem e animado. Sabe problematizar as perguntas do grupo, pois sabe que essa experiência é única e nova para todos aqueles que estão implicados nela. Tem consciência dos riscos, mas não faz previsão deles como forma de anular um percurso de experimentação; ele apresenta e problematiza as possibilidades para que, enfim, o grupo como um todo possa decidir o modo de atuação frente ao risco.



Com a sensibilidade das professoras, bolsistas, estagiários e estagiárias, traremos a seguir breves relatos de deslocamentos realizados pela turma Azul por diferentes locais. Nos relatos a seguir, vemos três diferentes propostas de passeios. No primeiro, é apresentado o relato da visita à Floricultura da UFSM, parte de um projeto desenvolvido pelas crianças do turno da

tarde que girava em torno de plantas e cuidados com a natureza. Em seguida, um passeio até o quartel dos bombeiros, para satisfazer o interesse das crianças por caminhões. Os relatos das bolsistas vem compor este artigo no sentido de apresentar perspectivas de diferentes pontos de vista, enriquecendo e compondo os olhares como um todo em relação à turma sobre o passeio até o quartel de bombeiros, e dois outros passeios sugeridos pelas crianças até a “árvore escorrega” e “ponte seca”.

VISITA À FLORICULTURA DO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFSM: MAIS DO QUE FLORES E PLANTAS, UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DA VIDA REAL

As saídas da UEIIA para passeios são planejadas antecipadamente e organizadas a partir do interesse das crianças em querer conhecer e explorar outros lugares, ou para complementar o tema desenvolvido em algum projeto já iniciado na turma, no sentido de enriquecer as aprendizagens e dar continuidade a ele. É assim que vemos como os processos são vivos na nossa unidade e de como as crianças são escutadas e respeitadas pelas suas vontades em querer explorar conteúdos de modos extremamente diversificados. E é justamente pela escuta e respeito que os profissionais da educação da UEIIA constroem seus planejamentos.

A descrição que será apresentada consiste em um relato da professora da tarde, Michele Girardi. Nele conheceremos um pouco das intenções e projetos desenvolvidos na turma Azul, no turno da tarde.

Com o objetivo de explorar e conhecer algumas plantas e flores, visitamos a floricultura do Colégio Politécnico da UFSM. Agendamos a visita antecipadamente para um dia de sol.

Na UEIIA, após o lanche da tarde, reunimos as crianças da turma para falar sobre o passeio em uma roda de conversa. Realizamos os combinados que todos precisavam seguir para que tudo ocorresse de forma tranquila. Alguns dos combinados foram: todas as crianças deveriam ficar juntas e perto das professoras; caso alguém precisasse se afastar por algum motivo, deveria estar acompanhado; no ônibus, todos precisavam se sentar; no local, não poderiam mexer nas plantas sem autorização; poderíamos comprar algumas flores escolhidas em grupo e pelas quais tivéssemos dinheiro suficiente para pagar.

Convidamos as crianças para ir ao banheiro, beber água e, aqueles que precisassem, colocar roupas confortáveis. Colocamos crachás de identificação e nos dirigimos até a frente da Unidade a espera do ônibus circular do Campus. Alguns minutos passaram e ele chegou, já com alguns passageiros. Todas as crianças conseguiram se sentar, mas as professoras precisaram ficar em pé, o que gerou alguns questionamentos das crianças: “Profê, porque você não encomendou um ônibus maior?”, “Tá pequeno esse ônibus!” “Minha nossa, quanta gente!”.

Alguns minutos dentro do ônibus e desembarcamos a poucos metros do destino. Fomos caminhando juntos e, ao chegar, fomos recebidos por uma aluna que nos permitiu conhecer

algumas plantas suculentas. Elas estavam em recipientes de vidros, de tamanho relativamente grande, então uma das crianças disse: “Essa é cara, não podemos comprar porque temos pouco dinheiro”. A moça nos convidou para conhecer a estufa onde eram cultivadas mudinhas, algumas das quais poderíamos escolher para levar. Na ida até a estufa, havia muitas plantas de diversas espécies e tamanhos, mas o que chamou a atenção das crianças foi um lagarto que estava próximo a um tubo de concreto. Elas gritaram: “Um lagarto, olha!”; ele se assustou e entrou no tubo. As crianças imediatamente correram para perto na tentativa de vê-lo novamente, mas não foi possível.

Na estufa, precisávamos escolher juntos quais flores levar. Em cada bandeja havia 15 mudas, então podíamos levar duas, ou seja, duas espécies de flores. As crianças circularam entre as plantas, observaram-nas e gostaram de muitas, estava difícil decidir. Então nos reunimos e como um acordo decidimos pelo amor-perfeito e cravinhos. Também precisávamos de terra adequada para aquelas mudas, então levamos dois sacos de terra. Flores escolhidas, voltamos à recepção da floricultura para pagar. As cadeiras giratórias em frente ao balcão chamaram a atenção das crianças, que se revezavam para poder girar sobre ela. Despedimo-nos da moça que atenciosamente nos recebeu e, em frente à floricultura, registramos uma foto de todas as crianças e professores presentes.

O ônibus ainda demoraria para passar, e percebemos próximo dali um amplo espaço com gramado e árvores. Assim, convidamos as crianças a explorar esse espaço, com o combinado de que ninguém poderia se afastar para onde as professoras não pudessem ver. As crianças correram, brincaram de pega-pega, alguns subiram em árvores, outros coletaram galhos e folhas, e quem precisava foi ao banheiro do prédio mais próximo.

Próximo ao horário do ônibus, dirigimo-nos à parada, onde uma das crianças percebeu um pé de amora e perguntou se poderia comer algumas. A professora sinalizou positivamente; os colegas perceberam e também quiseram provar. As frutas não estavam bem maduras; alguns gostaram e comeram várias; já outros acharam azeda e cuspiram. O ônibus se aproximou e nos organizamos para entrar. Como na ida, já havia alguns passageiros, porém mais que antes – estava apertado. Alguns adultos (alunos da UFSM) se levantaram para que as crianças pudessem se sentar e outros ofereceram colo. Conversaram com as crianças que contaram para onde tínhamos ido e o que fomos fazer, até que chegamos à Unidade. O motorista muito gentilmente nos deixou em frente a ela. Ao chegarmos e descermos do ônibus, agradecemos aos passageiros e ao motorista pela gentileza e colaboração com nosso passeio.

Na Unidade, cada criança pôde escolher uma das mudas de flor para plantar em seu vaso construído com pet anteriormente. Construímos placas de identificação, na qual havia o nome da planta e

os cuidados que ela precisava. Assim, as crianças puderam levar as plantas para casa para compartilhar esses cuidados com a família. Plantamos as mudas que sobraram no jardim da Unidade.



Nessa descrição, podemos perceber como são ricos os passeios quando queridos e desejados pelas crianças. São espaços agradáveis que permitem às crianças explorarem para além do combinado das visitas, e justamente nesse meio de atrações podem surgir outros focos de interesse a serem desenvolvidos na turma.

Levamos as crianças a viverem situações reais, sentindo como funciona uma floricultura. Certamente que dentro da sala podem ser organizados espaços de cultivo com plantas e até pequenas floriculturas, mas nada disso interessa mais às crianças que os processos reais vividos em contato direto com experiência dos passeios realizados.

BRINCADEIRAS, DIÁLOGOS E AMPLIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS: VISITA AO 4º BATALHÃO DO CORPO DE BOMBEIRO MILITAR

A descrição a seguir faz um sobrevoo desde a organização das crianças em sala, saída e chegada. E a seguir apresentamos os detalhes mais significativos do relato da professora da turma Azul manhã, Ana Carla Bayer. Desse modo, mesmo sendo uma mesma turma, com pouca variação de crianças entre os turnos (cinco, no máximo), os interesses variam consideravelmente entre um turno e outro.

Ao observarmos as brincadeiras das crianças da Turma Azul (2019), percebíamos seu envolvimento nas construções de caminhões. Diariamente, as crianças solicitavam alguns materiais, como madeiras, cadeiras, colchonetes, mini lego, entre outros, para que pudessem realizar tais construções.

Diante disso, buscamos potencializar os movimentos das crianças proporcionando diálogos sobre este tema, quando descobrimos que alguns pais da Turma Azul trabalhavam como caminhoneiros ou dirigiam tal veículo.

Por meio dos diálogos das crianças, foi possível perceber grande vontade de conhecer o caminhão de bombeiros. Nossa escola está situada dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre o 4º Batalhão do Corpo de Bombeiro Militar e Hospital Universitário. Diariamente enquanto brincam nos espaços externos da Unidade, as crianças observam os trajetos dos veículos e principalmente dos caminhões.



Assim, organizamos as crianças da Turma Azul para realizar a visita ao 4º Batalhão de Bombeiros Militar em uma manhã.

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer as missões constitucionais do Corpo de Bombeiros Militar do Rio Grande do Sul, os materiais e equipamentos utilizados nas mais diversas atividades operacionais, como também o tão esperado caminhão de bombeiros!

Este momento causou grande euforia entre as crianças, que o exploraram de diversas formas. Algumas crianças quiseram explorar os compartimentos do caminhão, e outros a cabine. Muitos imaginavam dirigir e ser um bombeiro.

As crianças também puderam observar e tocar nas vestimentas dos profissionais, assim como experimentar alguns equipamentos, dentre eles o capacete. Outros objetos foram deixados à disposição das crianças (com auxílio de um adulto): extintores, máscara de oxigênio e mangueiras de incêndio.

As crianças tiveram uma experiência maravilhosa e, com a supervisão das professoras, tiveram a oportunidade de vivenciar ricos momentos com os Bombeiros Militares.





Percebemos que esse contato direto com a realidade, com as experiências reais vivenciadas fora da escola, possibilita às crianças sentirem-se pertencentes ao mundo real, saber como realmente funciona a vida dos profissionais que anteriormente eram conhecidos apenas pelas sirenes. A visita ao local de trabalho dos bombeiros aproximou as crianças das pessoas reais.

Seus ídolos agora são vistos como pessoas reais e que têm uma função na sociedade, agora sabida por todas as crianças. Uma experiência real que pôde tornar o conhecimento adquirido não mais um saber abstrato, e sim, agora, um conhecimento que tem corpo, carne, cheiro e cor. Por isso as experiências com os espaços fora da unidade são de extrema importância, pois trazem um contato concreto com as situações reais vividas no cotidiano de uma sociedade.

Esse pensamento nos faz questionar – como seriam nossas vidas para além do encarceramento escolar? Essa é uma problematização

quase impossível de se pensar, tendo em vista que nós, adultos, não conhecemos outro projeto educacional que não o escolar. Não é que o termo escola seja impossível de se pensar na perspectiva dos autores italianos, mas só não o é se o pensarmos como espaço de liberdade e de tempo livre, onde nenhum espaço arquitetônico possa desempenhar o papel de controlador dos corpos e desejos. É assim que os pensadores imaginam essa outra possibilidade de projeto educacional – uma escola sem amarras corpóreas (cadeiras, muros), mas aberta, livre para expansão dos desejos e com projeção a um protagonismo dos jovens e crianças nas cidades e no seu próprio projeto de vida como um ser humano, agora inserido de fato nas situações reais de mundo.

Esses processos sensíveis devem acontecer independentemente de serem em uma escola ou em outro lugar qualquer. O papel do adulto na sociedade é o de também estar sempre atento ao cuidado dos jovens e crianças, pois “devemos mudar profundamente, devemos restituir aos jovens e crianças a hospitalidade, criar condições para recebê-los, para que vivam entre nós, participem como nós, dediquem-se como nós, pois somos membros a pleno título do espaço e do tempo em comum e não podemos vê-los como personagens empobrecidos, fora do jogo” (MOTTANA; CAMPAGNOLI, 2017, p. 17).

AMPLIANDO PONTOS DE VISTA: VISITA AO 4º BATALHÃO DO CORPO DE BOMBEIRO MILITAR



Aqui optamos por deixar mais um relato sobre o mesmo passeio, porém vindo de outro olhar. A nossa proposta permite a exploração de diferentes pontos de vistas sob um mesmo fenômeno. Desse modo, apresentaremos um olhar diferente sobre o passeio até o Quartel dos Bombeiros. Cada olhar conta como somatório na composição de expansão para novas rotas de projetos a serem trabalhados com a turma, por isso cada olhar pode trazer algo novo a ser explorado com a turma. É desse modo que o nosso trabalho com os registros funciona, todos auxiliam na multiplicação de diferentes pontos de vista.

Devido ao grande interesse que vinha sendo demonstrado nos últimos tempos por caminhões por parte das crianças que integram a Turma Azul da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria, em uma manhã de setembro de 2019 foi realizada uma visita ao Batalhão de Bombeiro Militar de Santa Maria, que fica em Camobi, nas proximidades do campus.

Antes de sairmos, as crianças realizaram seu lanche como de costume. Em seguida, sentaram-se junto ao tatame, onde foram feitos os combinados, que são rotineiros nos momentos coletivos ou de saída da unidade. Também solicitamos que quem precisasse fosse ao banheiro e colocamos os crachás para a identificação.

Fomos até o nosso destino a pé. Todos os alunos saíram em pequenos grupos, acompanhados pelos professores e bolsistas da turma. Alice foi levada em seu carrinho. As crianças foram cantando e conversando; percebi que estavam tomadas pela ansiedade de conhecer o local e como tudo funciona. Chegando lá, fomos recepcionados por um dos bombeiros, que lhes ofereceu cadeiras e água.

Em seguida, a turma teve a oportunidade de entender as missões realizadas pelo Corpo de Bombeiros Militar. Conheceram a parte interna do caminhão, tiveram contato com os materiais e equipamentos utilizados nas mais diversas atividades operacionais, como a vestimenta usada durante incêndios (incluindo capacete, máscaras, cilindros de oxigênio), a motosserra etc. Desfrutaram ainda a chance de simular o uso da mangueira, regulando eles mesmos o esguicho da água; dentro do caminhão, exploraram todos os espaços, recebendo explicações sobre a função do “rádio”, quantidade de água no tanque, bem como receberam dicas sobre prevenção de acidentes e incêndios e explicações sobre em que momentos os bombeiros atuam.

Logo após ter contato destas noções, as crianças queriam saber “onde os bombeiros dormem”, então lhes foi mostrado o alojamento onde os bombeiros passam o dia e esclarecido que eles não dormem ali, mas somente descansam. Após vários momentos animados de conversa, muitos questionamentos e muita diversão, chegou a hora de retornar para a escola.

Voltamos com o caminhão dos bombeiros. Devido à grande quantidade de alunos e professores presentes, a turma foi dividida em dois grupos e foram feitas duas viagens. Dentro do caminhão, antes de sair, os bombeiros incentivaram as crianças a imaginar que estivéssemos em uma operação e fazer o som da sirene do caminhão na volta até a Unidade. Assim, saímos do local de uma maneira muito animada.

Certamente foi um momento muito diferente para as crianças, que se mostraram muito alegres com a experiência, visto que dias após o passeio partiu das crianças a ideia de uma nova saída, desta vez para conhecer policiais, pelos quais um grupo de crianças mantém grande interesse.

Na nossa unidade, cada olhar conta para multiplicar os processos que são tão vivos. Nesse olhar sensível, a bolsista trouxe outros elementos que podem ser de interesse comum na exploração de novos focos pela turma. Além disso, a UEIIA também realiza um trabalho de cuidado e dedicação na formação inicial e continuada de professores, bolsistas e estagiários, trazendo esse estudante de graduação para realizar as atividades de igual para igual. Quando em sala, todos os professores realizam

as mesmas propostas, estejam eles em formação inicial ou continuada, tanto que as crianças chamam a todos de professor ou professora.

ÁRVORE ESCORREGADOR: VISITAS A ESPAÇOS SUGERIDOS PELAS CRIANÇAS

Essa experiência foi realizada através do pedido constante das crianças brincarem numa árvore que parece ser um escorrega. São esses os processos vivos que damos atenção para a montagem de espaços fora da UEIIA. Geralmente quando uma ou mais crianças pedem para realizar alguma atividade nos espaços fora da unidade, existe todo um cuidado no planejamento e dedicação por parte dos professores para acolher esse pedido.

Foi realizado um passeio, em setembro de 2019, no turno da manhã, pela Turma Azul da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada na Universidade Federal de Santa Maria. Neste passeio, fomos até a “árvore-escorrega”, situada no Centro de Educação da Universidade.

Na sala de aula, antes de nos locomovermos até o local, fizemos os combinados no tatame juntamente com a turma. Nesse momento, foram lembrados alguns cuidados necessários relacionados ao nosso trajeto até o local e à nossa chegada até ele. Logo após isso, foram colocados os crachás com as identificações de cada um e a partir disto começamos a nos direcionar até a árvore.

No caminho, pude perceber o entusiasmo da turma com relação ao passeio. Muitos cantavam e saltitavam no caminho, demonstrando a alegria

de que iriam brincar em um lugar diferente dos ambientes que a Unidade oferece. Fomos em um bom número de professores e as crianças andaram de mãos dadas entre elas até o local.

Ao chegar no lugar esperado, as crianças foram criando suas próprias brincadeiras. Muitas corriam para a árvore e se equilibravam em sua raiz, como se estivessem em uma corda bamba. Pude perceber que umas auxiliavam as outras neste processo de equilíbrio.

Trouxemos da Unidade pedaços de papelão. Neles, as crianças sentavam em um lugar mais elevado da árvore e, com o auxílio de uma professora, escorregavam de lá. As crianças colocavam-se em fila para isso e, depois de escorregarem, voltavam correndo para o “final” da fila com o intuito de realizar tal movimento novamente.



Neste passeio, fiquei mais próxima do Pedro Taylor. Consegui observar muitas reações dele. O Pedro interagiu pouco com os colegas e na maior parte do tempo ficou sozinho, criando sua própria diversão.

Ao acompanhar este menino, escutei as suas cantorias e conversas consigo mesmo, demonstrando como seu imaginário foi instigado com este passeio. Ele segurava em minha mão e me levava aos lugares, como em montinhos de areia e em cima dos bancos de madeira.

Incentivei o Pedro a se equilibrar, só que dessa vez em um pedaço de madeira comprido pintado com tinta amarela que havia no chão. Ele ficou pouco tempo e saiu correndo em direção a um banco de madeira. Segurou em minha mão como se estivesse pedindo ajuda para subir, então o auxiliei.

Fiz com que ele pulasse dali, oferecendo apoio para que não se machucasse ao cair. Ele gostou bastante dessa brincadeira, e ficamos ali por um tempo explorando um simples banco de madeira, mas que para ele era um obstáculo gigantesco.

Depois de um tempo, ele saiu correndo para procurar outro lugar para brincar. Do lado da árvore, havia uma grande parede da cor azul; ele encostou o seu rosto nela, sempre conversando consigo mesmo e eu interagindo com ele. Então ele começou a bater com suas mãos na parede, fazendo batidas e ritmos enquanto cantarolava suas músicas particulares.

Neste tempo que pude ficar com o Pedro, percebi que ele possui seu próprio mundo e, por mais que segurasse em minha mão buscando um amparo, possuía muita autonomia ao criar sua própria recreação. Consegui sentir sua alegria e ver sua liberdade individual ao brincar em um ambiente diferente e fora da sala, assim como a turma toda.



Como todos os nossos passeios são planejados, existe a possibilidade de haver mais pessoas envolvidas nas atividades para auxiliar no passeio, como professoras volantes ou bolsistas de outras turmas. Desse modo, o trabalho com as crianças incluídas pode ter um cuidado e dedicação muito maior. Um olhar dedicado a elas que pode nos fornecer pistas para poder construir outros modos de enxergar e explorar o território querido pelo coletivo.

Nesses passeios relatados não tínhamos como objetivo conhecer o local de trabalho de ninguém e nem mesmo onde poderíamos comprar algo. A proposta da unidade não é o incentivo ao consumo e nem mesmo criar uma didática para explorar as profissões de modo diferente. Como dito anteriormente, são

espaços criteriosamente pensados no coletivo e que repercutem na exploração e contato das crianças com experiências reais de mundo, como o desejo de querer explorar, expandir e descobrir as possibilidades que o encontro com uma árvore escorrega pode potencializar ao grupo de crianças.

PONTE SECA NO CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM): VISITAS A ESPAÇOS SUGERIDOS PELAS CRIANÇAS



Aqui mais uma vez apresentaremos a exploração de um local lúdico, querido e desejado pela turma Azul. Um espaço de diversão e descobertas, em que o foco do interesse são as brincadeiras e interações que não as mesmas que ocorrem na unidade. Quando a brincadeira ocorre em outro espaço, o olhar muda, o corpo da criança vibra em outra intensidade. Ela se permite ampliar um repertório de imaginação que ela mesma desconhecia, simplesmente por não estarmos inseridos no mesmo local de brincadeiras. Esse é o grande centro do planejamento dos espaços pensados fora da unidade – restituir a essas crianças a possibilidade de explorarem as brincadeiras e interações com outro corpo, com outra abertura, com outra emoção, com outra cor.

Em uma manhã de setembro de 2019, a turma Azul, juntamente com as turmas Verde, Violeta e Vermelha da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, realizou um passeio até o gramado ao lado da ponte seca no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde passaram a manhã se divertindo sob supervisão de professores, bolsistas e estagiários.

Sáímos em torno das 9h15min. Antes disso, as crianças lancharam e realizamos os combinados, como não se afastar do local sem estar acompanhado de um professor ou bolsista e não se aproximar da rua. Todas as turmas ficaram responsáveis em levar propostas e elementos para as brincadeiras. A nossa turma ficou responsável por levar água, tecidos, panelinhas e papelões.

As crianças foram até o local a pé, divididos em pequenos grupos, acompanhados pelos professores e bolsistas. Alguns alunos foram chegando já enquanto estávamos a caminho do local e se juntando ao grande grupo. Pedro chegou quando já estávamos na frente do Centro de Tecnologia (CT) e se juntou a mim e ao grupo tranquilamente.

Chegando ao local, as crianças foram explorar os espaços com grande entusiasmo. Havia tecidos com panelinhas na sombra de árvores. As crianças brincaram de pega-pega e escorregaram no banco/estátua. A brincadeira que mais chamou atenção foi ser puxado pelos professores e bolsistas sobre papelões e tecidos na descida do gramado ao lado. A proposta se tornou uma grande e animada aventura, que lembrou muito brincadeiras e experiências de vida interiorana, onde crianças descem os morros com uma espécie de casca que protege os frutos do coqueiro.

Neste dia, acompanhei Pedro a maior parte do tempo. Ele explorou os espaços com o “George” (pelúcia) e brincou no espaço coletivo de papelões e tecidos com grande interesse e alegria. Enquanto segurava minha mão, ia aos mais diversos lugares.

Miguel demonstrou grande interesse nas pinhas; na hora de voltarmos para a escola, veio com os braços carregados para levá-las consigo. Eliandra e Esther usaram um chapéu para recolher sementes conhecidas como “orelha de macaco” durante o caminho de volta. Chegando na UEIIA, as crianças foram logo lavar suas mãos, pois já estava na hora do almoço.

Certamente a manhã rendeu muitas gargalhadas, muita energia gasta e muitas lembranças boas.

Aqui está a prova de que a brincadeira, quando realizada em outro lugar, por mais que seja a mesma brincadeira, tem outra intensidade, uma possibilidade de abertura das mais diferentes sensações. Um outro processo de aprendizagem se abre nos corpos das crianças, pois elas se permitem respirar um outro ar que não o da unidade, podendo intensificar as conexões de aprenderes.

É desse modo que pensamos as escolas, um lugar onde os “jovens e crianças passam a introduzir nas cidades um outro estilo de vida, mais amigável, mais intenso, convidando a participarem, a conversar, a abraçarem-se” (IDEM, p. 32), onde possam participar do exercício das atividades comerciais, como bancas de revistas, e que também possam utilizar os materiais de informação para disseminarem as notícias para as pessoas que ali passam, por exemplo. Participar do cotidiano do trabalho realizado na prefeitura, nos bancos, nas feiras, nas bibliotecas, nas imprensas, nas praças, nos campos e que possam desfrutar de cada espaço com seus corpos presentes e autênticos.

CONSIDERAÇÕES

A UEIIA se esforça em encontrar modos para que os passeios sejam vistos como mais um espaço pensado coletivamente entre os envolvidos. Crianças e adultos juntos para pensar a proposta de uma educação onde as crianças sejam protagonistas dos processos vividos e compartilhado com o grupo.

O protagonismo infantil serve como guia para explorar os diferentes caminhos possíveis. As saídas da unidade para outras partes da cidade universitária, nesse sentido, são pequenos experimentos possíveis, nos quais as crianças demonstram suas vontades em querer explorar e, a partir da escuta atenta por parte das professoras, bolsistas, estagiários e estagiárias, conseguimos concretizar, sistematizar e participar junto com as crianças desse processo de exploração da cidade.

E é desse modo que a UEIIA se permite experimentar, pouco a pouco, pequenas possibilidades de inserção da vida das crianças em experiências reais, fazendo com que as ações sejam vistas concretamente e não só de modo abstrato e/ou simbólico.

Mesmo que os autores ainda critiquem “as visitas programadas segundo as exigências didático-disciplinares da velha escola” (IDEM, p. 45), ainda assim, aqui, para a nossa realidade e para que possamos começar aos poucos, as experiências realizadas na Ipê Amarelo, que são guiadas pelos desejos das crianças em querer conhecer parte da cidade, são sim pequenos experimentos de uma raiz do projeto grandiosos de educação difusa.

Estamos no caminho de construir espaços cada vez mais potencializadores para pensar e disseminar a ideia do contato da criança com a cidade, trazendo cada vez mais espaços pensados para além dos limites da unidade. Pequenas e recorrentes, e, visto o público específico de crianças entre 4 meses e 6 anos, levando em

consideração todas as possibilidades (idade, riscos, horários, etc.). Pensamos essas propostas para constituir uma mentalidade de pertencimento ao mundo e à vida cotidiana como cidadãos que têm voz, sabem se expressar e deixam suas marcas na cidade.

Podemos até pensar que esse projeto é utópico e que um sistema escolar como esse jamais funcionará na realidade brasileira, mas há que se pensar em termos de descobertas e inovações a fim de estremecer as nossas velhas estruturas cimentadas sob um pedestal que visa e sempre visou a “boa educação”, isto é, a educação da passividade, da ordem, da disciplina e, principalmente, uma educação com um único fim, a de projetar os jovens e crianças para um futuro de trabalho atrelado ao capital. Esse experimento, no caso da Itália, já começou a estremecer estruturas, e não só as escolares, mas também, a agricultura, a arqueologia, o turismo, as vinícolas, etc. Tem-se jovens e crianças já em rota de gozar sua plena beleza em diferentes lugares e em horários que geralmente eles não circulam.

É nessa via que queremos restituir aos jovens e crianças a possibilidade de serem ousados, de descobrir, desbravar, torná-los jovens com coragem de enfrentar os problemas do nosso tempo com paixão, consciência e conhecimento dos processos vivos, pois todos eles foram vividos quando esses jovens e crianças foram submetidos a realizar experiências reais.

Aguçando a capacidade de mudar, de frequentar situações e circuitos diversos, a auto-determinação, a responsabilidade e, sobretudo o autêntico protagonismo. Mas para que isso tudo se movimente, um primeiro passo se faz necessário para iniciarmos um processo de mudança no campo social, pedagógico e político.



REFÊRENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB N° 05/2009, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. 2009.

MOTTANA, P.; CAMPAGNOLI, G. **La città educante. Manifesto della educazione diffusa**: come oltrepassare la scuola. Trieste: Editora Asterios, 2017.

08

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A SENSIBILIDADE DE UM TRABALHO VOLTADO ÀS CRIANÇAS

Ana Paula Rampelotto, Brenda de Oliveira Paz, Elvenir Essy,
Luana Dorneles do Rosário e Sabrina Marafiga Cardoso da Silva

O presente artigo aborda a questão da construção do currículo na Educação Infantil no que se refere à construção de sentidos e significados para a criança, ao seu protagonismo e à sua participação, através de relatos os quais foram vivenciados por bolsistas de turmas e uma professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo durante o primeiro semestre letivo do ano de 2019.

CURRÍCULO PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS, UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS

A nossa escola é diferenciada – ela recebe acadêmicos de vários cursos como Pedagogia, Psicologia, Educação Especial, Educação Física, Terapia Ocupacional e Nutrição, entre outros, contribuindo para a formação e pesquisas. Além dos acadêmicos, a escola também é aberta a visitas. Recebemos escolas, professores e professoras de todos os lugares. E foi durante uma visita de professores italianos que surgiu um tema para ser desenvolvido com as crianças, ou seja, partiu da escuta aos movimentos e ques-

tionamentos levantados pelas crianças. Como esses visitantes eram da Itália, as crianças perceberam que seu idioma era diferente, que era algo “estranho”. *“Surgiu um grande interesse em saber que língua era aquela, de onde eles eram”, “São do nosso planeta, profe?”*. Esses relatos foram levados para as reuniões de planejamento, nas quais as professoras se encontram, conversam e planejam. Percebemos, então, que além dos materiais e espaços oferecidos diariamente, conforme a proposta da escola, as crianças também se interessariam em aprender aspectos referentes a costumes, cultura e curiosidades sobre alguns países (inclusive o nosso), iniciando pela localização do nosso estado em um mapa mundi que estava exposto na nossa sala. A cultura foi abordada através das músicas, danças, vestimentas, comidas típicas, curiosidades, histórias, brincadeiras típicas e brinquedos confeccionados em aula.

A escolha em começar pela cultura gaúcha também partiu de uma escuta pois, após um momento de conversa com as crianças, elas demonstraram muito interesse nesse

assunto. É uma prática muito significativa a de observar esses movimentos, uma observação que, conforme Weffort menciona no texto “Educando o olhar da observação” (WEFFORT, 1996), envolve atenção e presença. “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”. Continua a autora, Weffort:

[...] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar (1996, p. 2).

A autora considera que a observação e a escuta de cada criança favorece a construção de propostas pedagógicas e de um currículo sensível que favoreça os interesses das crianças. Dessa maneira, mais uma vez levando em consideração o interesse das crianças, relembramos outro momento de roda de conversa.

Foi em uma rodinha no tatame da sala que houve um interesse muito grande pela cultura gaúcha. Recordo que naquela rodinha a professora regente perguntava para as crianças se alguém queria compartilhar algo, contar algo para a turma, alguma novidade. Era um momento coletivo em que todas crianças gostavam de contar geralmente algo que fizeram ou algo que aconteceu fora da escola. Todos contaram alguma coisa, assuntos diversos; mas, após um coleguinha comentar que estava freqüentando um CTG (Centro de Tradições Gaúchas), o assunto ficou só em torno disso.

Depois da novidade compartilhada com os demais, a professora foi mediando a discussão através de perguntas: “alguém sabe o que é um CTG?”. Esse momento foi de expressivo valor no sentido de visualizar como as crianças se posicionam frente a estas situações e como suas vivências não escolares foram contempladas a partir da escuta de cada criança e de uma proposta que acolheu ludicamente o conhecimento da cultura, de si, do outro (Registros da Turma Azul, 2019).

Como a turma já havia demonstrado interesse pela cultura gaúcha na roda de conversa, optamos por começar pela nossa cultura. Foram feitas outras rodas de conversas e lembramos dos diálogos em que a professora questionou: “*o que é ser gaúcho?*”. Todos queriam participar e foi ótimo ouvir todas as crianças. Dentre as respostas a este questionamento, estavam: “*Profe, ser gaúcho é morar no Brasil*”, “*ser gaúcho é usar botas*”, “*é usar bombacha*”, “*é morar em Santa Maria*”, “*é tomar chimarrão*”.

Em cada fala, podemos reparar que aparecem as questões das vestimentas, localização geográfica, bebidas atreladas à questão cultural do que é ser gaúcho a partir das vivências sentidas por cada criança dentro e fora dos muros da instituição. Esses saberes foram compartilhados nos momentos de troca nas rodinhas de conversa, quando as crianças perceberam, por exemplo, que em cada território há um sotaque e que cada região pode abrigar pessoas oriundas de diferentes localidades.

Recordo que na turma Azul também havia um bolsista com sotaque nordestino e que realmente veio do Nordeste estudar aqui no Sul. Ele falou para as crianças nesse mesmo diálogo

que usava botas e bombachas, mas que não era gaúcho; eu complementei que não usava o vestido de prenda e que eu era gaúcha. Enfim, as crianças foram instigadas a pensar o que é ser gaúcho. Entender o que é o tradicionalismo, e que as pessoas podem ser gaúchas sem andar a cavalo e vestir as roupas típicas. Também foi explicado sobre os costumes e cultura. [Registros da Turma Azul, 2019]

A partir da escuta sensível das crianças, as rodinhas de conversa favoreceram a escrita de um planejamento capaz de atender as demandas das curiosidades das crianças: vestimentas, trajes típicos, bebidas, localização geográfica, sotaque, tradicionalismo, além da relação do gaúcho com os cavalos. Assim surgiu a necessidade de propor um momento que abarcasse o que é ser gaúcho, que foi realizado de forma compartilhada entre as turmas no gramado da unidade e contemplou o andar a cavalo, a culinária, as músicas gaúchas e a possibilidade de as crianças conhecerem um pouco mais da cultura a partir do lugar em que estão sem que precise haver uma data para isso. Nesse sentido, Corsino fala o quanto estas situações podem instigar o professor a propor momentos capazes de ampliar as experiências das crianças.

Planejar ações para ampliar as experiências infantis. Isso instiga o professor a se questionar: como ela aprende? Quais são as suas conquistas?; como posso organizar o trabalho para desafiá-la a ir adiante?; que perguntas e intervenções eu preciso formular para provocar reflexões e avanços no seu desenvolvimento?; como organizar o tempo e o espaço escolar para ampliar as possibilidades socializadoras e criativas das crianças? (CORSINO, 2009, p. 114).

Para cada proposta realizada com as crianças, aconteceram momentos de observação e reflexões anteriores a ela. Estávamos no mês de junho de 2019. Nas redes sociais e nos comentários de professoras que atuam na educação infantil, todos pareciam estar envolvidos no clima das festas de São João. Não realizar as datas comemorativas na instituição nos faz pensar qual o real sentido da data em relação aos cuidados de si, do outro e da natureza. Porque de fato o respeito e a empatia pela natureza e pelas pessoas começam no momento em que se possibilitam propostas que reflitam sobre o lugar que cada um ocupa, para além das datas comemorativas.

Durante aproximadamente todo o mês de junho e início de julho, as crianças puderam conhecer e aprender as brincadeiras típicas do Rio Grande do Sul. A professora da turma organizou um circuito com brincadeiras típicas gaúchas, como jogos de bolita, elástico e corda, entre outros. Também foi proposta a confecção de brinquedos do nosso estado, como bilboquê com garrafas pet e peteca com sabugo de milho. O próprio movimento de fazer o seu brinquedo foi significativo para as crianças. Em outros momentos, as crianças tiveram seu cardápio atrelado às comidas típicas do Rio Grande do Sul, como o carreteiro, além de contarmos com a participação das famílias para o dia do churrasquinho – os pais das crianças fizeram o fogo e assaram a carne. Todas as turmas participaram desse movimento no pátio e no gramado, e, é claro, havia rodas de chimarrão em que as crianças conversavam e compartilhavam dessa bebida típica.



As crianças também puderam passear a cavalo, pois a coordenação da UEIIA entrou em contato com a EQUISM (Escola de Equitação da UFSM), localizada no Centro de Eventos da Universidade Federal de Santa Maria, a qual trabalha com hipismo, equitação fundamental, equoterapia, colônia de férias e cursos referentes a cavalos. Contamos com uma equipe da EQUISM, que trouxe um cavalo até a escola, e todas as turmas se organizaram de maneira que as crianças pudessem vê-lo mais de perto. As que quisessem subir no cavalo poderiam contar com o auxílio do pessoal da equoterapia para conduzir o passeio dentro do pátio gramado da escola.



A experiência com o cavalo foi marcante para todas as crianças, inclusive as do berçário, que também participaram. Inicialmente, algumas demonstravam medo, mas logo após ver os colegas subirem e passearem no cavalo, sentiam-se mais encorajadas e optaram por experimentar também. No calendário civil existem muitas datas comemorativas e feriados que acabam tendo incidência no trabalho desenvolvido nas escolas, mesmo que isso não tenha uma explicação nem nas políticas públicas nem nos estudos sobre currículo e planejamento – há que se questionar: para quê? Sabemos que essas comemorações são práticas culturais que vêm sendo reproduzidas há anos. Fora do ambiente escolar, essas datas, em sua maioria, como páscoa, dia das mães, dia dos pais e natal, são comerciais, com fins lucrativos – ou seja, há todo o interesse do comércio em vender produtos para presentear. Então, qual a relevância de trazer para dentro de um espaço educativo esse tipo de proposta? As ideias desenvolvidas por CAMPOS (2007, apud. CORTELLA, 1998, p. 149) afirmam que:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar

“engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem sub humanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

Qual a intencionalidade de uma proposta assim com as crianças da Educação Infantil? Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, temos a possibilidade de aprender a ouvir as crianças, perceber quais são seus desejos e demandas, na intenção de promover espaços e situações em que as crianças aprendam, sejam desafiadas e se desenvolvam cada vez mais. Partindo sempre das crianças, pois é importante a construção do sentido e do significado que elas estão atribuindo àquela proposta. Concordamos com Ostetto (2000) no que se refere ao modo de planejar com qualidade, quando diz que:

planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente. O planejamento educativo é um processo de reflexão, pois envolve a descrição de todas as ações e situações do educador no cotidiano de seu trabalho pedagógico (p. 177).

Concordo com a autora pois atualmente sou professora de uma turma multi-idade da UEIIA e vivencio essa realidade, realizo registros e planejamentos, reflito sobre tudo, desde a participação ou não das crianças, se foi significativo para elas, de que forma posso melhorar, como elas contribuíram dentro da proposta. Procuro ser sensível em perceber se alguma não está bem naquele dia e compreender por qual motivo. É por isso que sempre há a

possibilidade de flexibilizar algo durante o dia. Busco conhecer cada vez mais cada criança e o grupo como um todo. Estar atuando em uma escola em que seja possível o trabalho voltado aos interesses e demandas das crianças, a busca por proporcionar-lhes múltiplas e expressivas experiências é muito importante para mim e para elas. Por esses motivos, e também pelo respeito às crianças, que sempre acreditei na proposta da UEIIA (Registros da Turma Laranja, outubro de 2019).

Ostetto (2012) também se refere ao trabalho com datas comemorativas como atividades superficiais que levam à fragmentação do conhecimento, visto que em uma semana se estuda a independência do Brasil, na outra, o dia do gaúcho, em seguida a primavera e logo após a semana da criança.

Retomando ao que foi trabalhado na UEIIA referente à cultura gaúcha, recordamos que chegamos a programar uma visita a um CTG, mas não foi possível devido à falta de transporte que nos levasse até o local. Convidamos, então, alguns integrantes do DTG Noel Guarany, departamento de tradições gaúchas da UFSM, para se apresentar para as crianças. Além da dança, os tradicionalistas explicaram o nome do menino e da menina gaúchos, peão e prenda; perguntaram às crianças sobre as vestimentas e indumentárias gaúchas, ensinando o nome de cada peça utilizada por eles; e finalizaram com um bailinho em que as crianças dançaram com os integrantes do DTG, entre elas e com as professoras. Questionamos: é preciso esperar por uma data para que essas experiências ocorram? Tudo isso não foi em setembro, não precisamos esperar o dia 20

de setembro para abordar o tema do gaúcho. Qual o sentido disso? Em junho, mês em que a maioria das escolas estava “presa” às festas juninas, aqui na UEIIA aprendemos sobre a cultura gaúcha. Essa foi sem dúvida uma prática muito significativa para nós enquanto professoras e mais ainda para as crianças, que viveram essa experiência. Segundo CAMPOS (2009), a maneira como essas festas ocorrem dentro da escola, estereotipando o personagem caipira, acaba ridicularizando a cultura do interior de São Paulo. O autor ainda explica que a origem dessas festividades é de cunho religioso, o que vem de encontro à laicidade que a escola pública deve manter.

Da mesma forma, pensamos que não é preciso esperar novembro e a semana da consciência negra para abordar essa temática, tão importante e latente dentro da escola, aprender sobre a cultura africana, a diversidade que compõe o nosso país, nosso estado, nossa escola. Percebemos que, ano após ano, nessa época, apenas é lida a história da Menina Bonita do Laço de Fita (MACHADO, 2005) e ponto final: esse é o trabalho de “consciência negra”, sem reflexão. É assim, dessa forma, com essas práticas, que vamos compondo o currículo da Educação Infantil?

Mas, uma vez que a nossa escola não trabalha datas comemorativas, outras propostas são bem vindas, como propostas de conhecer a si para poder exercer a empatia com o outro e com a natureza. Os passeios ao ar livre são sempre bem aceitos pelas crianças e estas propostas carregam consigo o olhar para o

cuidado com a natureza que refletem o cuidado consigo e com o outro.

Era bolsista na Turma Azul Anil em uma situação em que a professora regente convidou as crianças para sentarem em uma rodinha no tatame para explicar os combinados de um passeio nos entornos da unidade – era um passeio para registrar e observar as casinhas dos animais. Foi encontrado um formigueiro, uma borboleta em uma flor e eu lembro que, após essa situação, uma criança avistou uma casinha de João-de-Barro em um poste que até então havia passado despercebida pelo olhar dos adultos da turma. Andamos mais um pouco para ver se encontrávamos outros habitats naturais da fauna e logo retornamos para a sala. Nisso, veio junto na blusa da professora uma joaninha; cuidadosamente retiramos a joaninha e a colocamos na mesa para que as crianças a observassem. Paralelamente a isso, uma criança quis apertar a joaninha; antes que algum adulto mencionasse algo, outra criança diz: “*é carinho nos animais*”, e então começou a se tecer uma conversa em torno da mesa sobre os cuidados que devemos ter com as joaninhas e com os outros animais também (Registros da Turma Azul Anil, 2019).

A professora regente possibilitou, durante o passeio e no retorno, que as crianças observassem o habitat dos animais, os animais em questão e seus comportamentos, aliando ao cuidado que devemos ter com a natureza – o que acaba por refletir nos cuidados consigo e com o outro. Nessa turma, percebemos que uma mãe que estuda zootecnia e fala constantemente para o filho sobre o proteção aos animais e seus habitats, ou um pai que passa um bom tempo com a filha nas árvores, flores e grama no estacionamento da escola, potencializam o interesse por elementos da natureza, tanto flora quanto fauna. São atitudes tão sensíveis que não podem passar despercebidas.

Nesse sentido, o PPP da UEIIA traz a discussão da Carta da Terra para Crianças e da Agenda 2030 com o objetivo de possibilitar o comprometimento de todos com ações diárias para o desenvolvimento sustentável. As ações de construção de uma cultura de sustentabilidade se efetivam desde a acolhida das famílias, das crianças e da equipe da UEIIA, buscando a formação de todos os envolvidos. Com as crianças, são diversos os movimentos cotidianos de interação com a natureza, no intuito de possibilitar experiências de construção de uma infância que conheça e respeite todos os seres vivos do planeta e que experimente as sensações diferentes causadas por vento, chuva, solos, plantas, animais, água, pedras, entre outros elementos da natureza disponíveis nos arredores da escola.

O diferencial da unidade no que diz respeito à valorização de si, do outro e da natureza, sem que se precise ter uma data para isso, atrelado à curiosidade das crianças, constituíram aqui importantes elementos para a construção de um currículo que possibilita a elas vivenciar seus interesses.

Por constantes vezes pude observar que as crianças da Turma Azul Anil em brincadeiras nos mais diversos espaços, nas histórias e nas falas em rodinhas de conversa demonstraram curiosidade em adentrar ainda no universo dos animais e de outros elementos da natureza. Foi assim que sugeri à professora regente uma visita ao Museu de Solos da UFSM, já que no momento as crianças estavam envolvidas em descobrir as casas dos animais. Na ocasião, as crianças da turma puderam conhecer as rochas que dão origem

aos solos, que servem de abrigo e sustentação para as mais distintas formas de vida na terra. Também manusearam tintas de solos, feitas a partir de solo e água, uma possibilidade de descobrir sensações, texturas de um elemento essencial à vida (Registros da Turma Azul Anil, 2019).

Estas situações com propostas diferenciadas em outros espaços favorece um currículo que



tem a criança como protagonista. Nas questões que definem currículo, Barbosa e Horn (2008) afirmam que:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (p. 35).

Conforme mostrado no relato acima e considerando os apontamentos de Barbosa e Horn, podemos perceber que a escuta sensível, a observação e o conhecimento prévio destas crianças possibilitaram à professora regente organizar propostas de expressivo valor à turma, perpassando as questões ambientais. E, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009),

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

O currículo, como bem apontam as Diretrizes, deve englobar o contexto social da criança de forma que ela participe de maneira autônoma nos processos de posicionar-se frente à sociedade. O perfil da instituição, somado à forma como as propostas e momentos são desenvolvidos na Turma Azul Anil, favoreceu para que uma criança tivesse autonomia de comunicar-se com uma colega à sua maneira para pedir um brinquedo emprestado.

Em uma tarde, Lucas queria brincar com o urso de pelúcia da colega que, ao notar que seu brinquedo estava nas mãos de Lucas, pediu a ele que o devolvesse. Ele teve uma abordagem de tentar acalmar a colega e ainda assim ficar com o brinquedo. Enquanto tentava tranquilizá-la com carinho, dando a entender que iria devolver o brinquedo depois, ele ia aproveitando para brincar. Depois de um tempo, as professoras tiveram que intervir. O que me chama atenção nessa situação é o fato de como ele mesmo já consegue ter a prática de resolver algo sozinho, de maneira natural e com um pensamento ágil (Registros da Turma Azul Anil, junho de 2019).



Registro do momento citado anteriormente

Estas situações perpassam o currículo à medida que se constroem pelo protagonismo das crianças. Definitivamente a escrita desse artigo também foi um movimento de repensar, de estudo e reflexão. Esse movimento de relembrar e escrever nos faz perceber o quanto o professor tem o papel fundamental de promover espaços e experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, pois também elas são detentoras de direitos, produtoras de cultura, sujeitos históricos em construção da sua identidade única e coletiva. Alguns autores talvez possam auxiliar nesse intento, como Kramer (2007):

Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita? Esses e muitos outros desafios são atualmente enfrentados por nós. Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro (p. 21).

Encerramos essa pequena escrita acreditando no que é citado acima, na educação de qualidade, na educação que transforma, transforma para o futuro, para o bem, para o melhor, para a vida. Educação que respeita as diferenças, as diversas culturas, raças e etnias. Que inclui, de forma que as crianças estejam integradas à escola, que todas brinquem, interajam, aprendam, vivenciem cada vez mais experiências significativas e que construam dessa forma a sua identidade, o seu ser. Esse é o currículo em que acreditamos para a Educação Infantil, e a sua implementação depende de nós, professoras que assumimos

esse compromisso com as crianças, que estamos em constante formação para cada vez mais potencializar e mediar as situações de aprendizado com sentido para as crianças. O currículo deve ser construído e pensado nas crianças, deve constar no projeto político pedagógico das escolas mas ultrapassar a esfera do papel. Por meio das nossas experiências vivenciadas na UEIIA e relatadas neste artigo, constatamos que é possível sim realizar experiências mais significativas com as crianças da Educação Infantil pensando num currículo aberto ao possível, construído dentro das escolas coletivamente.

REFERÊNCIAS

- Agenda 2030.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. Brasília. 2009.
- BRASIL. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Brasília: Imprensa Nacional, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 06 out. 2019.
- CAMPOS, J. T. (maio-agosto, 2007). Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educ. Soc.**, 28 (99), 589-606. Castro, E. G. (2009). Disponível em: <<http://des.unicawwww.cemp.br>>. Acesso em: 09 out. 2019.
- Carta da Terra. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/cartadaterra.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.
- CORSINO, P. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade.** Brasília: FNDE, 2007.
- MACHADO. Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 7ª edição. São Paulo. Ática, 2005.
- OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. **Planejamento na educação infantil:** mais que atividade. A criança em foco. 2012.
- SANTA MARIA. Secretaria do Município de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria - RS.** Santa Maria, 2011.
- WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

O MOVIMENTAR DAS ROTINAS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UFMS: POTENCIALIZANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Fabiane da Rosa Dominguez, Micheli Ruviano Girardi e Suelem Righi Schio

Na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), a centralidade do trabalho pedagógico está pautada nas crianças e nos momentos vivenciados com elas, nos quais somos desafiadas e incentivadas a potencializar o seu desenvolvimento e protagonismo, sempre em respeito aos direitos infantis. Dessa forma, abordar a temática das rotinas na Educação Infantil é preocupação pedagógica quando compreendemos que a rotina pode e deve ser flexibilizada em todas as ações desenvolvidas nas instituições infantis para que as crianças venham a construir suas aprendizagens, de modo que essas sejam significativas e prazerosas. Na UEIIA, atuamos diariamente para que a rotina seja flexível e atenda as necessidades e interesses educativos das crianças em todos os espaços, propostas e segmentos, como infere a Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 1).

O termo rotina pode ser definido por diferentes concepções teóricas, mas todos se assemelham e referem-se à rotina como um conjunto de ações e atividades diárias que fazem parte do currículo escolar e que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente com as crianças. É nesse sentido que a UEIIA vem desenvolvendo um trabalho pedagógico com olhar, escuta e propostas sensibilizadas para as ações cotidianas das crianças. Corsaro (2011, p. 128), referencial importante em nossos estudos na UEIIA, aponta a rotina como “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”, imprescindível às crianças como participantes, produtoras e reprodutoras de culturas.

Denotamos o quão importante é pensar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil; por isso, pensar a rotina como aliada das ações educativas é fundamental quando as propostas não são mecanizadas, rígidas e sem nenhuma mudança significativa para o processo de desenvolvimento da criança. Na UEIIA, pedagogicamente procuramos não apresentar vivências rotineiras de modo rígido, inflexível, sem diversidade e consideração ao protagonismo das crianças, por entendermos em Barbosa que:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação (2006, p. 6).

Respeitamos as crianças em suas singularidades, seus tempos, espaços e necessidades, incentivamos a sua autonomia na escolha de espaços, brincadeiras, materiais, ao servirem os alimentos durante as refeições, na higienização diária, no cuidado com pertences individuais

e coletivos. Para Fortunati (2016), o espaço, as relações e os tempos são determinados como uma teia de possibilidades, tanto pela organização adotada nas instituições de Educação Infantil e realizada por um adulto, quanto pela abertura, pela movimentação e reorganização dos espaços acolhedores, como infere o autor; capazes de respeitar e valorizar diferenças individuais, para transformá-las em valores e fundamento do curso das experiências que serão realizadas, acompanhando os processos de crescimento e evolução das aprendizagens de cada um.

Nesse princípio, na UEIIA não seguimos horários fixos para realizar as ações do cotidiano. Porém, os momentos de alimentação demandam um cuidado maior, sendo planejados pela nutricionista para cada turma de acordo com suas especificidades, sejam elas de berçário ou multi-idades. As refeições seguem um horário que é definido de antemão pela nutricionista, tendo em vista a necessidade de considerar o tempo de intervalo entre as refeições; contudo, estas podem ser adiadas ou antecipadas com antecedência pela professora da turma junto à equipe de nutrição – sempre com antecedência para evitar que a comida esfrie ou fique muito tempo exposta – conforme as necessidades da turma em cada momento.

Os horários de alimentação e os alimentos variam entre as turmas, devido às necessidades básicas referentes à faixa etária das crianças. A partir dessa organização, planejamos propostas em parceria com a equipe da nutrição, como piqueniques (nos espaços da Unidade e também no campus da Universidade Federal de Santa Maria), refeições coletivas entre as turmas e propostas de culinárias realizadas pelas crianças, algumas vezes com o apoio das famílias.



Na Unidade não temos um horário e nem uma sala específica para as crianças dormirem; o sono acontece quando a criança solicita ou quando percebemos essa necessidade, momento no qual a convidamos para descansar. Nas salas dos berçários, temos caminhas que podem ser empilhadas e retiradas no momento em que as crianças desejarem dormir; nas salas das turmas multi-idades, temos disponíveis colchonetes que servem como caminha, que também são empilhados e utilizados para várias outras propostas. Todas as crianças que costumam dormir trazem seu kit sono, composto por lençol, travesseiro, cobertor, ursinho/chupeta ou algo que utiliza no momento do sono. Quando estão com sono, solicitam para a professora uma caminha, a qual é organizada em algum espaço na sala que no momento não esteja sendo utilizado pelo grupo e que esteja mais tranquilo e com menos luminosidade; além disso, quando percebemos que alguma criança está cansada e precisa dormir, oferecemos uma caminha ou um colo (para quem precisa de colo para dormir), mas a criança só deita para dormir se desejar. No momento do sono, a criança é sempre assistida por um adulto, mesmo que a turma não esteja na sala.





Os banheiros se localizam fora das salas das turmas e são utilizados pelas crianças sempre que elas necessitam, momentos nos quais são acompanhadas por uma professora que as apoia se houver necessidade e as desafia a vivenciar o momento da higienização com crescente autonomia. O desfralde acontece de forma natural e em parceria com as famílias; quando percebemos que as crianças já reconhecem melhor seu corpo e suas necessidades, que

elas sentem-se seguras e de acordo a retirar a fralda, a professora incentiva o grupo a ir com mais frequência ao banheiro, de modo que as crianças que já não usam mais a fralda sejam referências importantes para aquelas que estão em processo de desfralde. Nesse período – e também ao longo de toda a infância, mesmo após o desfralde – acontecem alguns “escapes” que são tratados com naturalidade; encontramos, também, formas diferenciadas de tratar o assunto com as crianças, como através da literatura infantil, de experiências com o sistema urinário e de outras estratégias pedagógicas.

A rotina é pensada e planejada a partir das demandas e interesses das crianças e adultos da Unidade, sendo a criança o centro de todo o nosso trabalho. Nós, professoras da UEIIA, contamos com o apoio de colegas do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão para nos auxiliarem na construção do planejamento, o qual contempla todas as ações desenvolvidas ao longo do dia na Unidade, tais como sono, alimentação, espaços/tempos, necessidades/especificidades, interações e brincadeiras. Como cita a nossa Proposta Político Pedagógica (2019), a intencionalidade de toda a equipe da UEIIA, tanto nas turmas de berçário, quanto nas turmas multi-idades, é de respeitar:

[...] o quanto o tempo de cada criança é diferente, inclusive entre as crianças da mesma idade. Nesse sentido, cada criança é respeitada no seu tempo de se vestir, de se alimentar, de escovar seus dentes, de arrumar seu cabelo, sua cama, de inserir-se no grupo, tendo esse direito garantido, sem ninguém apressando-lhe para que conclua logo a ação. E é também por esse motivo que, no dia a dia, várias propostas acontecem simultaneamente: enquanto um grupo de crianças está concluindo a construção de um prédio com legos, o outro grupo já está se preparando para o horário da refeição. Essa forma de organização permite que as crianças não fiquem ociosas e não tenham que enfrentar filas (PPP - UEIIA, 2019, p. 73).



A seguir, relatamos brevemente como acontece a nossa organização cotidiana na UEIIA. O relato é breve e preciso, mas, mesmo que não o fosse, não conseguiria descrever os olhares, as sensações, os diálogos, as escutas, as construções e emoções vivenciadas por crianças e adultos da Unidade. Cabe salientar, conforme já mencionado, que todos esses momentos a seguir relatados são flexibilizados sempre que necessário, pois a centralidade do trabalho pedagógico são as crianças, suas necessidades e interesses.

As crianças começam a chegar a partir das oito horas. Não temos um horário fixo de entrada e saída, pois consideramos importante reconhecer as singularidades na organização de cada família, e por isso elas vão chegando aos poucos. No início da manhã, nós, professoras, organizamos de três a quatro espaços para as brincadeiras e interações das crianças acontecerem ao longo de toda a manhã, de modo que elas se sintam acolhidas e envolvidas com as propostas. Esses espaços são planejados de acordo com as demandas e interesses da turma. Em torno de nove horas da manhã, as crianças são convidadas a lanche no refeitório, mas nem todas aceitam, pois às vezes já fizeram uma refeição em casa antes de vir e por isso não sentem fome, ou estão recém chegando à escola e desejam primeiro conhecer os espaços preparados para aquele dia. Um adulto fica

na sala com aquelas que não querem lanche, enquanto as demais são convidadas a higienizar as mãos e ir até o refeitório, onde é servido o lanche da manhã. As crianças que não desejam lanche permanecem nas brincadeiras que estão acontecendo nesse momento.

Durante a manhã, os espaços previamente organizados dão suporte para as brincadeiras e interações das crianças, e vão sendo complementados e qualificados pela professora e bolsistas de acordo com as ações das crianças nesses espaços. O planejamento dos espaços é realizado a partir da escuta das crianças e do grupo. Essa escuta continua acontecendo ao longo de todo o dia e permite à equipe de professora e bolsistas da turma qualificar os espaços previamente planejados de acordo com os movimentos das crianças ao longo das brincadeiras realizadas no dia.

Na nossa prática, observamos que existem muitas maneiras de organizar os espaços com os brinquedos e materiais. A sala da turma não é o lugar principal e, na maioria das vezes, nem o preferido de exploração das crianças. Na UEIIA contamos com vários espaços externos para brincar, como o jardim das sensações, o pátio gramado com casinha da árvore e a pracinha, os quais são usados por todas turmas. A utilização desses espaços não precisa ser agendada, e eles são explorados em qualquer horário do dia, sem restrição e em convivência coletiva com outras turmas; a propósito, a con-

vivência entre todas as crianças da Unidade é considerada de fundamental importância por todos. As crianças solicitam muito para brincar nas áreas externas, são seus locais preferidos, e sempre que possível planejamos propostas diversificadas nesses espaços.

Ao explorar esses espaços, as crianças transmitem alegria, criam possibilidades de movimentos, e esses momentos potencializam as interações entre crianças de todas as turmas de multi-idades e berçários. Além disso, o contato com a natureza possibilita às crianças diferentes maneiras de explorar os elementos naturais, tais como brincadeiras de faz de conta, melecas com água, banho de chuva, barro, areia, terra, cultivo de plantas e materiais não estruturados. Para muitas crianças, essas experiências significativas possibilitadas no ambiente escolar são vivenciadas pela primeira vez por elas.

Próximo ao horário do almoço (em torno de onze horas), a professora convida as crianças para, aos poucos, organizarem os espaços, materiais e brinquedos que estavam utilizando, e nesse momento todos colaboram na organização. Cabe ressaltar que organizar o espaço não significa desfazê-lo, mas apenas mantê-lo organizado para a continuidade da brincadeira após o almoço. Aos poucos, as crianças vão deixando os espaços de brincadeira para se prepararem para a higienização e almoço. Esses espaços, se continuam sendo explorados pelas crianças, permanecem na sala do jeito

que as crianças deixaram, para que, quando elas voltarem do almoço, possam dar continuidade às suas brincadeiras.

Em seguida, elas são convidadas a realizarem a higienização das mãos e escolherem um lugar à mesa para almoçar, o que costuma acontecer na sala ou no refeitório. Quando as crianças terminam de almoçar, é oferecida água e sobremesa, geralmente uma fruta, e cada criança vai se alimentando no seu tempo. Quando um grupo significativo já concluiu sua refeição, esse grupo volta para a sala com um adulto e as demais ficam concluindo o almoço no refeitório. Todos os momentos de alimentação são sempre muito esperados pelas crianças – as relações afetivas com a nutricionista e as “tias” do lactário e da cozinha são extremamente importantes para a experimentação dos alimentos variados.

É relevante destacar que o protagonismo infantil enfatizado na UEIIA decorre em todos os momentos em que as crianças estão na escola, nas relações com as pessoas grandes da unidade. Sobre isso, ressaltamos que o servir-se nos lanches, almoços e jantares são realizados pelas próprias crianças, um desafio diário nas turmas multi-idades.

De volta à sala, as crianças lavam as mãos e, individualmente, em duplas ou pequenos grupos – conforme o planejamento do dia – as crianças se organizam para a escovação. Enquanto esperam sua vez de escovar podem voltar às brincadeiras anteriores ou explorar os novos espaços pensados e organizados pelas crianças e professoras. Desse modo, as crianças naturalmente se organizam para a escovação sem nenhuma pressa e ansiedade, pois todos sabem que irá chegar a sua vez.

Não realizamos filas comandadas pela professora, pois acreditamos que as crianças, quando fazem fila respeitando uma ordem imposta pelo adulto, apenas cumprem a ordem sem compreender o sentido dessa ação. Em alguns momentos, as próprias crianças se organizam em fila, pois é a forma que encontram de se organizar. Sempre que elas sentem essa necessidade e se organizam de tal forma, as professoras as respeitam e apoiam – porque faz sentido para as crianças.

A troca de professoras costuma ocorrer entre doze e treze horas, quando a professora e as bolsistas da tarde chegam e as da manhã saem; assim, há um tempo durante o qual podemos conversar sobre a turma, passar algumas informações e realizar a troca de turno de forma tranquila. As professoras da tarde organizam os espaços e propostas de acordo com o planejamento e a demanda da

turma no momento, podendo dar continuidade às propostas da manhã caso as crianças estejam envolvidas ainda. Nesse horário também as crianças do turno parcial manhã saem e as da tarde começam a chegar. A maioria das crianças frequentam a unidade em turno integral (67%); cerca de quatro a cinco crianças por turno são parciais, permanecendo na escola apenas no turno da manhã ou da tarde. Assim como na parte da manhã, as crianças chegam e escolhem os espaços e grupos com os quais desejam interagir, sendo desafiadas e incentivadas pela professora e bolsistas a circularem em todos os espaços propostos.

No início da tarde, em torno de quatorze horas, convidamos as crianças para realizar a higienização das mãos e ir até o refeitório para lanche. Os espaços em que as crianças estão envolvidas permanecem para que depois do lanche elas possam dar continuidade às suas brincadeiras e, se necessário, sofrem alguma alteração de acordo com o planejamento. No final da tarde, em torno de dezesseis horas, as crianças realizam a última refeição do dia, que é o jantar; em seguida, realizam a escovação e organizam seus pertences pessoais para a saída, ao mesmo tempo em que participam de brincadeiras e interações que dão continuidade ao momento anterior, ou que são organizadas especialmente para esse momento.

Assim, pensar a rotina como organização das ações pedagógicas em diferentes tempos e espaços infantis é compreender o trabalho do professor como mediador, apoiando o desenvolvimento das crianças sempre que necessário. Na UEIIA, pontuamos que:

[...] o adulto da sala precisa estar “nem tão perto, nem tão longe” das crianças, ou seja: nem tão perto para impedir que tentem resolver com autonomia suas ações, mas nem tão longe para que possa estar ali para ajudá-la a compreender como agir em determinada ação. Um adulto da sala está sempre na companhia da criança que se retira da sala da turma quando necessário; justamente por compreendermos que o pedagógico não são apenas as propostas organizadas nos espaços, mas todos os momentos vividos pelas crianças na Unidade. Nas ações de higienização das crianças, por exemplo, o professor observa o que a criança já sabe fazer, mostra a ela o que e como pode fazer e o que ainda não está consolidado, acompanhando-a diariamente na execução dessas tarefas. E assim nosso cotidiano vai sendo organizado e vivenciado. A escola de Educação Infantil existe para as crianças; assim, seria muito incoerente não respeitarmos e não trabalharmos com o intuito de garantir seus direitos. Na Ipê Amarelo, a criança é a centralidade do processo, respeitada sempre como alguém que é, no presente, com toda a sua singularidade (PPP-2019, p. 74).

A importância de pensar a rotina na Educação Infantil como produção de sentidos e significações “pode nortear as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão

acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 73). Nesse viés, refletir sobre as rotinas na infância é uma linha tênue, no sentido de ressignificações necessárias da prática e da organização das instituições infantis. Portanto, a UEIIA estende o convite às demais escolas de Educação Infantil para considerarem outros modos de pensar as rotinas para que elas não sejam rotineiras, ou seja, estáticas e sem movimento diante da plenitude que é a cultura da infância.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394/96 Dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Santa Maria, 2019.

10

CULTURA ESCRITA NAS TURMAS MULTI-IDADES: LEITURA, CONSTRUÇÃO DE ENREDOS E REGISTROS

Ana Paula Goulart Pronobi, Bibiana Piovesan, Jucemara Antunes, Karine Weber,
Maria Talita Fleig e Suelen Silva Gonçalves

As práticas socioculturais na Educação Infantil possibilitam encontros, surpresas e encantamentos com as narrativas e as linguagens expressivas. Os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas se expressam de diferentes maneiras: manuseiam, fantasiam, exploram, brincam, ouvem e recriam histórias em propostas organizadas e nos momentos que surgem da iniciativa e da imaginação das crianças com seus colegas.

As crianças convivem – dentro e fora da escola – em um mundo com condições e oportunidades diversas quanto ao acesso à cultura escrita. Nas palavras de Britto (2005), a cultura escrita caracteriza-se como um “modo de organização social cuja base é a escrita” (p. 15). São as vivências da criança com os objetos, os modos de organização e os gêneros da escrita que lhe possibilitam encontrar “[...] sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela” (p. 17).

Nossa função docente em turmas multi-idades, com crianças bem pequenas e pequenas, é de *ler com* elas e atuar como suas

escribas, envolvendo-as em propostas em que emprestamos nossa voz para que elas leiam, incentivando a imaginação e a criatividade na construção de enredos para as narrativas.

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mais interessantes que esses textos de frases soltas (BRITTO, 2005, p. 18-19).

Pensando no interesse das crianças em ouvir histórias, organizamos espaços acolhedores, onde livros estão dispostos com lupas e almofadas para que elas possam explorar livremente, rodas de leituras, em que materiais como dedoches e fantoches são utilizados para uma apresentação diferenciada de cada conto ou história, ou até mesmo apenas a leitura de um livro. Essas organizações nos propõem reflexões sobre como ocorrem os processos de leitura e escrita na Educação Infantil sem a utilização de práticas escolarizantes. Neste sentido,

entendemos que deve a “[...] educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura” (BAPTISTA, 2010, p. 02).

Os livros, em seus distintos suportes, atraem pela novidade e pelas descobertas, disponíveis em lugares acessíveis às crianças e acompanhados pela voz e suas entonações do adulto-leitor. Eles encantam pelos enredos, pelas imagens e pelo convite às viagens cheias de surpresas e desafios. As brincadeiras com as palavras, sejam elas escritas, faladas, cantadas ou rimadas, envolvem e incentivam as crianças a falar e a se expressar gráfica e simbolicamente em diferentes momentos.

As vivências relacionadas aos espaços de exploração de desenhos, livros e outros materiais disponibilizados proporciona às crianças que inventem, elaborem e criem suas produções; assim, na maioria das vezes a professora atua como leitora ou escriba das diferentes narrativas produzidas. “Essa é uma atividade de ‘fala escrita’, em que as crianças precisam refletir complexamente sobre a organização discursiva da escrita (sintática e semântica, principalmente) apesar de estarem falando” (BRASIL, 2016, p. 55).

Desde bem pequenas, as crianças contam histórias, criando personagens e enredos a partir da leitura de imagens, nas brincadeiras com super heróis, miniaturas de animais, rolinhos de madeira, canos de PVC, tecidos e outros materiais. As crianças que

[...] ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, p. 3).

Certa vez, observamos que as crianças exploravam o mesmo espaço – neste caso o de desenho – de forma bastante peculiar. Uma criança de dois anos, ao desenhar um trator, disse que escreveu abaixo dele seu nome, o do pai e o da mãe, utilizando apenas pequenas bolinhas para representar suas palavras. Já desde pequenas realizando a diferenciação de símbolos para representar seus desenhos e suas escritas, as crianças engajam-se expressando nas produções suas experiências culturais.

Percebemos ainda que as interações entre crianças maiores e menores proporcionam uma brincadeira mais elaborada e com enredos coerentes. As crianças iniciam seu processo de leitura utilizando o livro como objeto; em seguida, como escuta das histórias; depois, realizam a contação da história, a partir do que lembram do que escutaram; finalmente, efetuam a leitura a partir das imagens do livro. No registro a seguir, segue o exemplo da interação entre um menino de quatro anos e um de três em um espaço de leitura:

Os dois estavam sentados em um espaço de leitura organizado com livros em cestas dentro de uma barraquinha com colchonetes. Escolheram um livro e o menino de 4 anos disse: “Senta que eu vou ler essa história pra ti”. O menino de 3 anos sentou. Juntos, eles abriram o livro e o mais velho, lendo as imagens, iniciou sua contação de histórias: “Era uma vez...” Seguiu lendo as ações que os personagens estavam possivelmente realizando (Registro da Turma Verde, 2018).

Neste registro, evidenciamos que as experiências com a cultura escrita ocorrem de maneira significativa para as crianças quando elas têm a alternativa de escolher o livro que gostariam de ler, bem como quando demonstram interesse em explorar as histórias de sua preferência e as leem com a professora. As crianças se referenciam nas histórias que conhecem, usando as entonações de voz e expressões faciais para dar vida e voz aos personagens, (re) criando enredos para suas brincadeiras com materiais não estruturados, construindo e encadeando diálogos com seus colegas.

A disponibilidade de livros na Educação Infantil contribui para uma formação de leitores, e os diferentes gêneros textuais proporcionam diversas construções literárias por parte dos autores. Nas salas referência sempre há um local com livros, uns com imagens e letras, outros somente com imagens ou textos, e toda as semanas os selecionamos de acordo com o interesse e preferências das crianças, contando com a sua colaboração. Para isso, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) disponibiliza um repertório variado de obras literárias infantis proveniente

do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de doações das famílias e da comunidade, e que estão disponíveis nas salas, na escola e em duas bibliotecas móveis.



A partir de suas vivências, as crianças evidenciam um processo de descoberta e curiosidade por construções de histórias e são desafiadas a criar, expressar, imaginar e experienciar esses processos. Esse movimento aparece como forma de potencializar as diversas expressões humanas, como sentimentos e enredos criados a partir de brincadeiras e interações.

Desde o berçário, por meio de leituras e da exploração de livros e tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as práticas pedagógicas devem garantir a possibilidade de que as crianças vivenciem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25). Portanto a Educação Infantil, primeira etapa da

educação básica, não é preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, isso não significa que as relações de leitura e escrita não estão presentes na Educação Infantil; com efeito, elas proporcionam o encantamento das crianças por histórias, contos e o conhecimento de uma nova forma de se expressar.

Nessa perspectiva, na proposta pedagógica da UEIIA, defendemos que a Educação Infantil “não deve antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p. 32). Segundo o Parecer CNE/CEB 20 (BRASIL, 2009),

[...] em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009, p. 37).

Os usos e funções da leitura e da escrita estão constantemente presentes no cotidiano das turmas multi-idades em diversos espaços de exploração, partindo da curiosidade, potencializando seus conhecimentos e

desenvolvimento das linguagens. A linguagem escrita pode aparecer em propostas como salão de beleza, quando se disponibilizam agendas; kit médico, em que estão presentes bulas de medicamentos; livros do corpo humano; culinária/restaurante, com livros de receitas e cardápios. Ela permeia as brincadeiras, e as crianças registram e representam.

As brincadeiras de faz de conta, a construção de mapas, a observação de placas e letreiros nos passeios e trajetos realizados pelas crianças na companhia de adultos, os momentos de leitura e contação de histórias são imprescindíveis para que as crianças possam explorar e vivenciar experiências com a cultura escrita. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere ao campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, aponta:

[...] desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (BRASIL, 2017, p. 44).

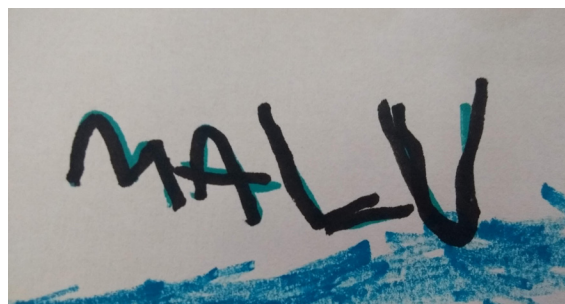
É a partir da escuta das crianças que os espaços e os materiais são organizados, de modo que elas possam fazer escolhas, ouvir histórias, contadas ou lidas, explorar materiais não estruturados e realizar registros por meio da escrita espontânea – nos momentos de

interação e brincadeiras, aproximando-as por seus interesses comuns, nos diferentes momentos do dia, dentro e fora da sala. As crianças brincam com as palavras e se divertem quando percebem as rimas, as aliterações, encontrando semelhanças e diferenças sonoras em versos, poemas, parlendas, trava-línguas e rodas cantadas. Nesse processo, vão criando e se desafiando a elaborar diferentes hipóteses, diferentes possibilidades de pensar a escrita, como podemos observar no registro a seguir, elaborado a partir da escuta das crianças, que, em determinado espaço disponível na sala, estavam interessadas em descobrir como se escreve, experimentando a organização das letras para construir palavras:

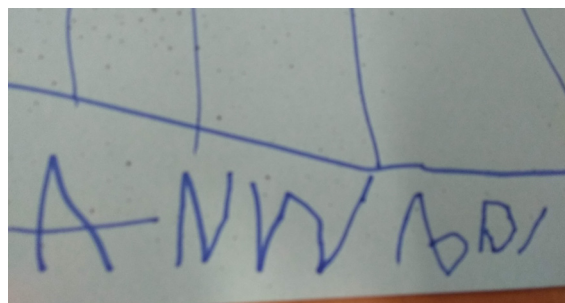
Certa manhã, Arthur (5 anos) e Martim (5 anos) acharam uma caixa contendo letras e números. Rapidamente, esvaziaram um dos armários da sala e começaram a expor todas as letras e números, buscando criar palavras, frases e aproximarem diferentes letras. Nesta mesma época, a professora Juliana estava aprimorando seus estudos em um congresso no município de Maceió/AL, e havíamos conversado com a Turma Amarela sobre sua ausência. Ao observarmos as relações que ambas as crianças faziam com as letras e seus diferentes sons, Arthur manuseava e olhava atentamente para as letras “M”, “I”, “O” e, ao posicionar uma letra próxima a outra, falou: “Olha, profe, sabe o que está escrito aqui? Está escrito Maceió”, indicando estar elaborando suas hipóteses acerca da escrita das palavras (Registro da Turma Amarela, 2017).

O fato de escolher uma letra para cada sílaba indica que a criança está experimentando a segmentação sonora das palavras, construindo relações entre os sons das sílabas e a sua

representação gráfica. Percebemos, também, que as crianças, além de manifestar o interesse pelos registros e representações, vêm iniciando um processo de nomenclatura de objetos e escrita de seus nomes. Quando indagam como se escreve seu nome, ou o do colega, são incentivadas a produzir a representação de seu nome a partir de uma escrita espontânea. Algumas crianças já conseguem identificar letras comuns entre o seu nome e os dos colegas.



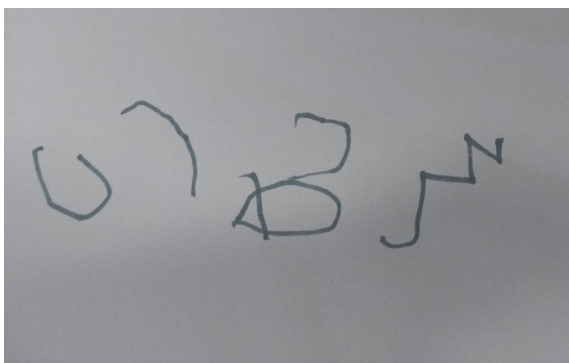
Maria Luiza (5 anos)



Ana Julia (4 anos)



Alice (5 anos)



Laura (2 anos)

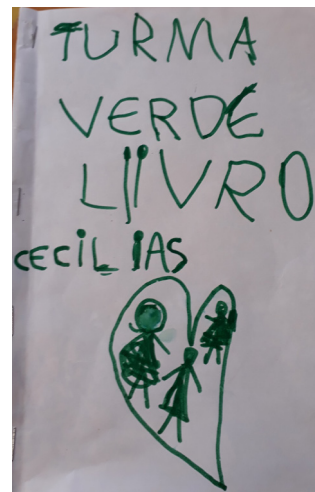
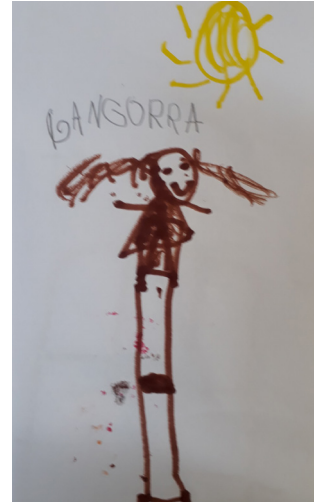
A curiosidade e necessidade em registrar sua autoria nas produções é frequente. Nessas situações, desafiamos as crianças, sugerindo-lhes que escrevam como pensam ser seu nome.

REGISTROS E AUTORIAS: INICIATIVAS INFANTIS E PRODUÇÃO COLETIVA

Como espaço educativo, procuramos acolher e valorizar as manifestações das crianças com relação à exploração da linguagem escrita nas práticas da UEIIA. Desta forma, preocupamo-nos em garantir que as crianças que manifestam interesse tenham espaço para criar sua escrita espontânea, permitindo a elaboração de hipóteses e ideias sobre suas produções de maneira significativa.

Desenhar e pintar costumavam ser uma das maneiras espontâneas desse grupo de crianças para se expressar. Ao acompanhá-las em suas produções, criações e reorganizações de espaços para brincadeiras, percebemos o interesse e preocupação em nomear e identificar objetos, pessoas e outras palavras. Nesses momentos, procurávamos desafiá-las a pensar sobre como se escrevem as palavras, para que pudessem, então, elaborar hipóteses sobre a escrita. Segue abaixo um exemplo de vivência deste grupo, correlacionando a linguagem escrita.

Em uma tarde de sol após muitos dias de chuva, convidamos as crianças para brincar na pracinha. Cecília Alice não queria ir, pois estava confeccionando o seu livro de história. Então, levamos uma mesa e cadeira para a pracinha, assim como os demais materiais: folhas, canetinhas, lápis, cola, durex colorido e tesouras. Cecília Alice permaneceu nesse espaço até concluir o livro "Princesa na pracinha" de sua autoria (Registro Turma Verde, 15 de agosto de 2018).



Nesse sentido, procuramos abordar a curiosidade das crianças acerca da cultura escrita e como esta se faz presente nas brincadeiras no cotidiano. Buscamos compartilhar momentos em que as crianças na multi-idade protagonizam experiências envolvendo a escrita e como estas demandas sobre tal cultura se manifestam na interação das crianças entre si e em suas brincadeiras.

A Turma Verde era um grupo de crianças observadoras e que tinham iniciativa. Ao contextualizarmos a temática envolvendo a sustentabilidade, algumas crianças tiveram a ideia de elaborar cartazes sobre as práticas de reduzir, reutilizar e reciclar para que as famílias pudessem visualizar.



Ao longo desse processo vivenciado, buscamos olhar para as relações construídas no coletivo e como as crianças protagonizam experiências envolvendo a linguagem escrita nos momentos de interações e brincadeiras. Desta forma, apostamos no processo construtivo na tentativa de que o desejo e o encantamento prossigam para que elas mantenham essa criatividade no momento de se apropriar do modo convencional da representação escrita. Para tanto, utilizamos os registros diários, fotografias e as produções

das crianças a fim de documentar e compreender as correlações e hipóteses criadas por elas a partir das interações.

APONTAMENTOS PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

Quando escutamos e observamos as crianças com as quais interagimos diariamente nas turmas multi-idades percebemos que elas nos provocam a conhecer seus modos próprios de ser, sentir e estar no mundo. Elas sabem que nós as escutamos e a seus colegas também, e com isso pensam no que falam. E para acolher e considerar suas necessidades, expectativas e desejos, precisamos aprender com elas, saber o que é significativo e relevante, de modo que suas demandas se transformem em ações pensadas e organizadas, com a intenção de garantir seus direitos.

Destacamos que, na UEIIA, as propostas relacionadas à cultura escrita não têm objetivo de antecipar as vivências do Ensino Fundamental e iniciar práticas de alfabetização. A partir das suas curiosidades, buscamos, sim, instigar as crianças a explorarem diferentes materiais, com imagens e textos, bi e tridimensionais. As crianças têm direito a se conhecer, participar, brincar e interagir. Nos espaços de contação e construção de histórias, de exploração de livros e nas brincadeiras de faz de conta as crianças manifestam suas dúvidas e inseguranças, seus interesses em saber o que está escrito, solicitam (re)leituras de livros, registram com sua escrita espontânea e atribuem sentido e significado

aos convites, aos bilhetes e às receitas. Enfim, produzem enredos que podem se transformar em livros, escritos por elas ou pelas professoras, com ou sem imagens.

A cada dia são muitas descobertas. As crianças questionam, imaginam, elaboram explicações e hipóteses, expressando seus pontos de vistas, estabelecendo relações e compreendendo que a escrita é um objeto cultural e social, mesmo não dominando o sistema alfabético. Nesse sentido, desafiamos as crianças a se comunicar, por meio de registros gráficos e simbólicos, ampliando seus modos de contar suas histórias e inventar o mundo. Quando realizamos leituras com as crianças, nossa entonação e emoção contribuem para que elas desenvolvam sua imaginação, percebam os aspectos sonoros, semânticos e sintáticos das palavras no texto, encadeando seu processo de interpretação, criação e autoria.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/setembro...pdf/6673_linguagemescritaeodireitoaeducacao>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB/nº 20/2009**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 3). Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 16 de set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

OS CONTEXTOS DE LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NOS DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS ORGANIZADOS COM E PARA AS CRIANÇAS NA UEIIA

Ana Paula Rampelotto e Viviane Ache Cancian

O presente artigo apresenta algumas reflexões relacionadas aos contextos de leitura organizados com e para as crianças, em diferentes tempos e espaços na/da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Tais reflexões são construídas, inicialmente, a partir de registros que revelam as relações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros, registros estes construídos durante a minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada com os bebês e as crianças bem pequenas da Turma Amarela no ano de 2015¹. Em seguida, outras reflexões são construídas a partir de relatos de como eu observo as relações das crianças com a leitura a partir da experiência que vivo hoje como “professora volante” que circula em todas as turmas da Unidade no ano de 2019².

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: "Leitura com bebês: uma reflexão sobre as práticas de leitura na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo" (RAMPELOTTO, 2015), realizado sob a orientação da professora Viviane Ache Cancian. Naquele momento, nos referimos às crianças de 1 a 2 anos da Turma Amarela como bebês, mas neste texto, pelo fato de estar ampliando a discussão para todo o contexto da UEIIA, iremos utilizar a nomenclatura bebês para nos referirmos às crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas para nos referirmos às crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas para nos referirmos às crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses, seguindo a referência de Barbosa (2009).

² Na UEIIA, a professora volante é aquela que circula em todas as turmas apoiando o trabalho desenvolvido pelas colegas junto às crianças e, sempre que necessário, substituindo as professoras que se ausentam do trabalho por algum motivo. Ela tem a mesma formação que as demais professoras, participa dos momentos de estudos e contribui na elaboração dos planejamentos, registros e relatórios de avaliação das crianças de todas as turmas.

Em ambos os períodos, percebi a sensível relação dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas com o livro, a possibilidade de criação de enredos, as contribuições da leitura enquanto prática pedagógica, e verifiquei as diferentes formas com que cada agrupamento etário se relaciona com os livros nos mais distintos tempos e espaços na/da UEIIA.

AS VIVÊNCIAS DE LEITURA NA TURMA AMARELA NO ANO DE 2015

Durante o meu período de estágio realizado na Turma Amarela da UEIIA, uma turma de crianças de 1 a 2 anos de idade, no ano de 2015, vivi o desafio e a oportunidade de observar a significativa relação entre os bebês e as crianças

bem pequenas com os livros, observação essa que me levou ao interesse de pesquisar, em meu trabalho de Conclusão de Curso, as práticas de leitura realizadas nas turmas de bebês e de crianças bem pequenas da Unidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a UEIIA investe na formação de leitores baseando-se nas normativas nacionais para a Educação Infantil e em pesquisas do mundo inteiro que enfatizam a importância da leitura e da exploração de livros pelas crianças desde bebês, o que permite que elas adentrem o mundo da leitura e da escrita por um viés mágico, já que as histórias possibilitam uma viagem ao mundo da imaginação. Nas salas da UEIIA, não são expostos alfabetos ou materiais descontextualizados para reprodução mecânica e memorização de letras e números; as ações pedagógicas têm a intenção de aproximar as crianças o máximo possível de seu cotidiano. A linguagem oral e escrita centra-se em leituras de histórias, notícias, propagandas, rótulos, bilhetes para os pais e “rodinhas de conversa”, momentos em que disponibilizamos diferentes materiais e oportunizamos ações pedagógicas com o intuito de explorar e manusear esse tipo de material. Para Parreiras (2012), as histórias podem representar um misto de surpresas, curiosidades e descobertas.

No início desta pesquisa, percebi que as crianças da Turma Amarela ouviam muitas histórias contadas por adultos; havia também os momentos de rodinhas de conversa e, assim, entre um colo e outro, elas podiam expressar à sua maneira seus sentimentos e emoções. Essas situações favoreceram seu interesse em querer explorar e manusear estes materiais, visto que as crianças

passaram a se deslocar até o armário para escolher suas próprias histórias, explorar à sua forma. Lembro que nessa turma havia um espaço fixo de livros à altura das crianças em um móvel com portas e, por constantes vezes, a professora regente alternava a literatura oferecida. Eram livros cartonados, de berço e de banho que traziam consigo diferentes formas de sentir e se envolver com a leitura, que iam desde contos de fada até os livros de Ruth Rocha, além de possibilitar que pudessem escolher suas próprias histórias, aumentando assim seu repertório de conquistas no que se refere à leitura. Além destes espaços fixos de leitura, as propostas pedagógicas envolviam a leitura em outros espaços, como a sala de recursos, a recepção da escola, o gramado, nos mais variados cantinhos da sala, no ateliê, em integrações com outras turmas, com ou sem a presença de outros materiais (Registro da Turma Amarela, setembro de 2015).



As ações pedagógicas realizadas nesse espaço/ tempo de educação infantil eram experiências de ver, sentir, descobrir e se maravilhar com o mundo letrado e visual que nos cerca. Muitas destas ações são inauguradas na “experiência do ventre” (PARREIRAS, 2012), o primeiro espaço em que vivemos e que nos despertam lembranças.



Ao longo dessa pesquisa, não foi difícil observar o quanto a organização dos espaços físicos, a disposição, a diversidade de livros e a forma como estes são oferecidos à turma, nos seus mais variados contextos, favorecem a exploração dos livros. Das almofadas ao colo, do escutar histórias ao criar enredos, nas mais distintas situações de leitura e de exploração de livros, as crianças foram despertadas por sentimentos diferentes.

Numa manhã de terça-feira, a professora regente convida a turma para sentar no tatame para que possam escutar a história da Gatinha Lu. Ela senta no tatame, começa a história com uma entonação de voz convidativa e logo as crianças se aproximam. Duas crianças andam pela sala e, cada vez que a professora muda a entonação de voz ou mostra-se surpresa com algo, elas se aproximam do tatame para ver de perto o desenrolar da história. Foi num desses momentos que pude perceber a turma bem mais envolvida com o universo da leitura, situação favorecida seja pelo espaço aconchegante, seja por a história despertar os sentimentos mais nobres. Após a professora ler a história da Gatinha Lu, Eliandra decide contar a história ao colega Davi e, depois de folhear

página a página do livro, um novo enredo se faz: cada vez que Eliandra encontra a figura da gatinha Lu nas páginas do livro, diz: “Miau, miau, miau”; e, quando encontra a mamãe da gatinha, faz o mesmo mas em uma entonação de voz mais grave. A professora então pergunta: “Como era o nome da gatinha?”, e Eliandra diz: “Miau, miau, miau”. A professora novamente questiona: “Olha a gatinha! O que ela gosta de fazer?”. Eliandra diz: “Miau, miau, miau”, aumentando o tom da sua voz, ao que Davi se aproxima e exclama: “É a Jade”, referindo-se à sua gata (Registros da Turma Amarela, agosto de 2015).



No relato acima, Davi mostrou-se interessado na história a partir das falas da colega Eliandra, que despertaram nele uma sensação de euforia e reconhecimento de sua gatinha Jade. Conforme Parreiras (2012), é nos livros que as crianças buscam entendimento para seus conflitos e descobrem coisas. Para a autora, os livros podem representar um universo de coisas a descobrir, de sensações ou, ainda, de conflitos a serem resolvidos.

Como no dia em que Matheus foi até o armário procurar um livro; mas não qualquer livro, procurava um em especial. Após encontrá-lo, segurou-me pela mão e me conduziu até o tatame, onde nos sentamos. Matheus segurava na mão o livro *Chapeuzinho Vermelho*. Perguntei a ele: “Que livro é esse?”. Matheus respondeu: “Lobo”, então perguntei: “Você deseja me contar essa história?”. Sentados no tatame com o livro aberto, Matheus perguntava “Cadê lobo?” enquanto ia virando as páginas e olhando atentamente as ilustrações para ver se encontrava o personagem. Em uma determinada página, deparou-se com o lobo em frente à casa da vovozinha. Nesse momento de encontro com o lobo, Matheus segurou o livro com uma mão e com a outra começou a bater na imagem que correspondia à porta da casa da vovó, falando: “Toti toti lobo”. Perguntei: “Será que ele vai abrir?”. Ele acenou com a cabeça que não e eu voltei a questionar: “E agora?”. Matheus respondeu: “Acabô”. Após manusear o livro, contar a história e resolver o conflito (que neste caso era encontrar o lobo), Matheus foi até o armário e guardou o livro (Registro da Turma Amarela, outubro de 2015).

Todos esses momentos que envolvem a leitura são formativos e já estavam sendo vivenciados pela Turma Amarela de 2015. Desde manusear até usar o livro como um “suporte” para resolver conflitos, posso dizer que as crianças desta turma tiveram múltiplas vivências no que se refere

à leitura. Para Parreiras (2012, p. 125), “[...] assim como os brinquedos, os livros são pontes de comunicação da criança pequena com o mundo e trazem possibilidades de constituição de afetos. São como uma segunda pele, que serve para tocar, levar à boca, experimentar, deitar em cima, levar para o berço”.



A disposição dos livros em prateleiras ao alcance das crianças é um diferencial da Ipê Amarelo na construção desses elos afetivos e pontes de comunicação. Segundo Parreiras (2012), a biblioteca dedicada aos bebês é uma bela iniciativa, pois favorece a apreciação e o encontro do bebê com o livro e dá liberdade para ele escolher o livro com o qual quer interagir.

A autora também afirma que a separação (por cor, formas, objetos identificadores, estantes), a classificação (contos de fadas, livros sem textos, poesias, contos de folclore, histórias) e a disposição (lado a lado ou de frente) dos livros são gestos de respeito ao pequeno leitor.

No que se refere à leitura, suas experiências passam da escuta para a observação, manuseio e infinitas possibilidades de concretizar a leitura, pois as percepções de descobrir, vivenciar e ver as coisas do mundo que cercam a criança acontecem bem antes de ela ingressar em espaços escolares. Durante muito tempo, as histórias destinadas às crianças estavam ligadas a mitos e lendas de caráter universal que eram passadas de geração a geração por meio da tradição oral e, nesse sentido, Coelho (2000) apresenta a literatura oral como uma ferramenta que pode ser usada para resgatar e estudar a história das culturas.

A leitura com bebês se inicia antes mesmo que eles se insiram em um contexto educativo, seja com as experiências de ouvir ainda no ventre materno, como nos lembra Parreiras (2012), ou nas mais variadas formas em que a leitura pode ser apresentada fora do ventre, e que proporciona um caminho infinito de descobertas para a compreensão do mundo. Segundo Mantovani (2014), o uso de livros com imagens na primeira infância favorece o desenvolvimento linguístico da criança.

A leitura para e com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas exige que o professor conheça inicialmente quem são estas

crianças, que vivências possuem com os livros, se as famílias têm o hábito ou não de leitura com seus filhos, bem como que ele selecione histórias que façam parte das suas vivências diárias e que motivem e desafiem as crianças a explorar o material oferecido. Ser professora de bebês, de crianças bem pequenas e pequenas é propiciar também momentos de exploração, afetividade, interações por intermédio dos livros, possibilitando momentos significativos e riquíssimos de aprendizagem.

Com o ingresso no espaço escolar, a criança tem a possibilidade de se deparar com histórias magníficas que fazem um chamamento ao toque e à interação, os quais podem gerar experiências singulares, como aconteceu nesta interação entre João, um brinquedo e o livro:

Nesta manhã, João estava com um dinossauro na mão e foi em direção à mesa onde estavam alguns livros: uns de pano, uns de banho e outros cartonados. Começou a analisá-los atentamente e logo se aproximou de um livro de pano; folheou, observou, interagiu. Em uma página, havia a ilustração de uma árvore e alguns animais, e João colocou o dinossauro de brinquedo na boca do desenho de jacaré, dizendo: “ai, vai tumê?” (Registros da Turma Amarela, novembro de 2015).



Os livros devem estar ao alcance das crianças de todas as idades para que estas possam explorá-los, sem que haja um horário pré-determinado para isso acontecer. Os livros permitem que estes leitores/olhadores conheçam muitas coisas e interpretem o mundo que está a sua volta, pois é através da leitura que vão formando critérios e gostos que acabam por marcá-los de um jeito ou de outro.

A escolha de uma boa história resulta em um momento de maravilhamento. O contato com livros, sejam eles de banho ou com histórias curtinhas referentes ao cotidiano, tão ricos de recursos visuais, encantam crianças de diferentes faixas etárias com os mais inusitados olhares. Os bebês, por exemplo, fazem sua experimentação usando a visão e os demais sentidos (principalmente o tato). Segundo Mantovani, uma boa história oferece ao bebê e à criança bem pequena uma experiência preciosa:

É claro que o uso precoce do livro pode ser uma valiosíssima contribuição para que o pequeno tenha a experiência de que ler possui um sentido, que é agradável, de que os conteúdos que surgem dos livros

têm correspondências na experiência real e requerem as fantasias, que para entender é necessário cumprir uma certa análise das figuras e das palavras que as acompanham (MANTOVANI, 2014, p. 80-81).

Os livros, sejam eles de pano, de banho ou cartonados, quando bem escolhidos pela professora para compor os diferentes espaços/tempos de propostas na turma, podem proporcionar experiências singulares para a formação leitora destes pequenos.

No que se refere às possibilidades de se trabalhar a leitura em salas de berçário, percebemos que a organização de diferentes ambientes e materiais favorecem estes momentos e provocam encantamento em quem participa, como nos exemplos relatados acima.

A literatura infantil, para Zilberman (2003), percorreu um caminho lento, cheio de desafios e de transformações, desde o momento em que nasceu, com a finalidade de educar as crianças da família burguesa, momento em que se passou a pensar a infância, até os dias de hoje. Contudo, ainda é preciso avançar muito para que a leitura com bebês e crianças bem pequenas ganhe mais espaço nas práticas pedagógicas das escolas, nas pesquisas e nos estudos voltados à infância, e maior visibilidade também nos documentos legais.

Os contextos de leitura que aconteciam em diferentes espaços e tempos oportunizavam aos bebês momentos de apreciação dos livros, de escuta, de busca, de sentimento, de reconhecimento, de construção de elos, de comunicação com o mundo. A leitura, para Parreiras (2014),

é importante e fundamental em todas as fases da vida, iniciando-se na vida intra-uterina com a escuta da voz da mãe até os mais variados momentos de contato com os livros na vida fora do ventre da mãe; tocar, manusear, sentir, interagir, escutar e observar são situações que propiciam o contato necessário para uma boa formação leitora. Faz um bem inestimável para a vida das crianças, pois quando a história é de qualidade ela faz um chamamento para a criação, para a aventura e para a fantasia, o que favorece o desenvolvimento integral do sujeito.

As imagens nas histórias nos reportam, muitas vezes, a situações do cotidiano; quando falou “*Toti, toti, lobo*”, a criança manuseava a história “Chapeuzinho Vermelho”, e observava a ilustração do lobo em frente à casa da vovozinha, batendo na porta. Vemos aqui as múltiplas possibilidades de interpretação que as imagens nas histórias nos revelam: ler o que não está escrito. Entender através de uma imagem que se bate na porta quando chegamos à casa de alguém é tão expressivo quanto ler a história. Nesse sentido, De Vita (2014), esclarece:

A importância dessa proposta para as crianças que ainda não adquiriram a capacidade de ler o texto escrito advém do fascínio que elas têm para com as imagens desde seus primeiros anos de vida. Basta pensar com quanto interesse as crianças prestam atenção às imagens de televisão ou com quanto empenho exploram imagens já conhecidas para obter novamente satisfação (p. 4-5).

Os bebês e as crianças bem pequenas exploram, imaginam e vivenciam o mundo letrado através das imagens, que se tratam de

experiências de olhar, vivenciar e descobrir o mundo que os cerca, que acontece muito antes de ingressarem nas instituições de educação infantil. A aprendizagem, como destaca Lerner (2002), começa a partir do momento em que o indivíduo passa a ter contato com o objeto em questão. O instrumento das ações pedagógicas que envolvem a leitura é o livro. O importante mesmo é que a criança esteja em contato com todo tipo de obra de literatura e faça, quando passar a tomar ciência do conteúdo, as suas próprias opções de gênero literário. Lajolo (2006, p. 04) faz uma abordagem da leitura de uma forma em que se compreende que “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

Segundo Mantovani (2014), o uso do livro desde os primeiros anos da infância favorece posteriormente uma leitura atenta e consciente. Ela divide os livros para bebês e crianças bem pequenas em duas grandes categorias:

Livros que apresentam imagens ou situações mais ou menos complexas, para serem analisadas e descritas, identificando objetos, personagens, ações (por exemplo, os famosíssimos livros de Scarry) [...] Livros que contêm uma sucessão de situações e acontecimentos ilustrados, concatenados até construir um conto, uma história mais ou menos complexa (MANTOVANI, 2014, p. 65).

Os livros que têm uma imagem e uma palavra por página, ou mesmo só a imagem, reproduzem situações mais ou menos complexas que podem ser identificadas pelo bebê, e se encaixam na primeira categoria; na segunda, temos os livros que apresentam uma sequência de situações que acabam formando um conto. Livros como os contos de fadas clássicos se encaixam nesta categoria.

Nesse sentido, para que aconteça a inserção dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos de leitura nas escolas, são necessárias as seguintes ações: possibilitar um encontro tranquilo das crianças com os livros, criar espaços para que as crianças possam construir o faz de conta da leitura, oferecer livros com imagens e criar situações de leitura em voz alta.

Sabemos que a leitura com bebês e crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil ainda se configura um desafio, pois além de serem recentes os estudos, falta material adequado e, muitas vezes, os adultos desconhecem como acontece o processo de formação do pequeno leitor.

Segundo Barbosa (2014, p. XI, prefácio), precisamos ter um olhar sensível para a leitura, “Afinal, as histórias, lidas ou contadas, oferecem às crianças repertórios para viver, compreender e criar mundos.” É por isso que, quando o professor dá visibilidade a esses momentos, arruma um cantinho acolhedor e dá oportunidade à criança de escolher a sua história, esse momento vai acontecendo carregado de sensações, como a sensação

de liberdade na escolha do livro, de leveza no manuseio da história e de segurança para contar a história para um colega.

UM OLHAR PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE ENVOLVEM A LEITURA NAS DIFERENTES TURMAS DA UEIIA

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem, em seu currículo, seguir os eixos norteadores interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, ao longo dos últimos anos, tem aumentado quantitativamente e qualitativamente os espaços e ofertas no que se refere às práticas de leitura.

Segundo Sandroni e Machado (1991, p. 12) “[...] a criança percebe desde muito cedo que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. Os bebês e as crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e, mais tarde, identificam-nas e as nomeiam. A partir disso, elas começam a gostar dos livros, percebem que eles fazem parte de um mundo atraente, no qual a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni e Machado (1991, p. 16), “[...] o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” e, por isso, compreendemos que é preciso ajudar a criança

a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura. Nesse sentido, pode-se dizer que a capacidade e a curiosidade pela leitura está intimamente ligada à motivação e aos modelos de leitor que as crianças vão seguir.

Enquanto ainda era bolsista na Turma Azul Anil, fui convidada pelas professoras a participar de um espaço de leitura no estande da UFSM da Feira do Livro. Na ocasião, algumas crianças de diferentes faixas etárias chegavam com suas famílias para apreciar o espaço. Lembro de uma menina que sentou dentro da mala onde estavam os livros; após escolher o livro e apreciá-lo, ela contava a história para os adultos e crianças que quisessem ouvir, direcionando o livro às pessoas para que elas também pudessem ver as imagens que davam sequência à leitura (Registros da Turma Azul Anil, maio de 2019).

Essas situações que envolvem leitura e que ultrapassam os muros da UFSM estão vinculados ao projeto de extensão “Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas”, que tem como intenção oportunizar espaços acolhedores de leitura para e com essas crianças, sensibilizando a comunidade para a importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura. São oportunizados vários espaços com vasta opção de leitura, favorecendo assim a livre escolha da criança em um tempo/espaço em que ela possa protagonizar e criar seus próprios enredos.

Ao circular pelas turmas da UEIIA e costurando com as vivências que tive como pesquisadora lá em 2015, tenho reparado que uma mesma história, quando em diferentes espaços, possui diferentes enredos. Basta reparar nos corredores da Unidade e, ao entrar nas salas, os diferentes sentimentos que a história do Mordisco provocou nas turmas. Enquanto na Azul Anil as crianças estavam interessadas na exploração do livro, mais precisamente nos “buracos” pelos quais o personagem fugia, as crianças da Turma Laranja criavam armadilhas com cascas de ovos para atraí-lo. Em cada situação e espaço por que essa história (ou qualquer outra) passa, diferentes enredos se constroem e reconstroem (Relatos de ser professora volante, setembro de 2019).

Quanto aos espaços da Unidade e as diferentes propostas e ações pedagógicas que valorizam o universo da leitura, tenho observado, em diferentes situações, os movimentos de leitura da Turma Verde e da Turma Laranja após o almoço. Ao retornar do refeitório, as crianças fazem uma “paradinha” para leitura. No corredor mesmo as crianças selecionam suas histórias na biblioteca móvel³, uma conta história para a outra, cedem lugar para o colega no banco e algumas crianças escolhem histórias para levarem para a sala depois.

De acordo com Corsino (2010), uma biblioteca ou sala de leitura pode ter livros de vários gêneros – dos informativos aos literários. Cabem também gibis, revistas, filmes, desenhos animados, músicas e cantigas, brinquedos, cenas e personagens de histórias, pedaços de panos para se transformarem em roupas, adereços (chapéus,

³ A biblioteca móvel da UEIIA é um móvel em formato de carrinho que contém muitos livros, dos mais variados gêneros literários e texturas (cartonados, de berço, de banho). Na UEIIA, temos três bibliotecas móveis que ficam no corredor da escola e que servem como um convite para que as crianças explorem os livros em diferentes tempos e espaços.

coroas, sapatos, colares, entre outros). Ainda segundo a autora, no espaço da biblioteca, a linguagem escrita pode desempenhar diversas funções, tal como ocorre no nosso cotidiano, suscitando diferentes leituras; assim, cabe ao professor organizar situações em que as crianças tenham a oportunidade de ler para consultar, pesquisar, divertir-se, ampliar suas experiências, imaginar etc. Dessa forma, os livros devem estar expostos de forma atraente e acessível às crianças, de maneira que possam ser vistos, manipulados, consultados e apreciados. A biblioteca móvel tem me permitido presenciar a sensibilidade do universo da leitura:

Organizando-me para sair para o meu intervalo, vejo ao longe uma criança da Turma Vermelha chegando com a mãe. Na ocasião, a criança se encontrava chorando e o bolsista, na tentativa de acalmá-la, convidou-a para ir até a biblioteca móvel escolher uma história para compartilhar com os colegas dentro da sala. Achei bem bacana a postura do bolsista em acolher a criança usando a leitura como objeto de aconchego (Relatos de ser professora volante, outubro de 2019).

O educador deve, assim, estimular as leituras coletivas, a organização de cenas, brincadeiras e dramatizações das histórias, interações diversas entre o texto verbal e visual dos livros e as diferentes linguagens. No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000) orienta os educadores a utilizar livros com textos breves, os quais retratem especialmente coisas e objetos vivenciados no dia a dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso à realidade das experiências existenciais da criança.

Entender que as histórias não se resumem à obrigação de ler é ter empatia pelos processos que cada criança passa, pois, antes mesmo de ler as palavras, a criança descobre que o livro serve para aconchegar, para sentir, para resolver conflitos, e que, ao ver as imagens, ela pode ler e criar enredos.

A observação de Bajard (1994, p. 16) de que “[...] a invenção da escrita ocorreu não para duplicar o oral, mas para completá-lo” nos ajuda a compreender que a leitura tem, de fato, a função de informar, de apresentar um tema, um assunto que complete o leitor, que traga os sentimentos humanos e a compreensão de mundo como um todo.

Em uma manhã na Turma Azul Anil, observava Maria Clara sentada no tatame com uma boneca no colo e um livro na mão, aberto e direcionado para a boneca. Percebi que falava bem baixinho, mas como observava de longe não entendia; de repente, ela me olhou e disse: “Olha, contando história pro bebê”. Nesse sentido, percebo o quanto o universo da leitura lhe proporcionou fazer associações com riqueza de detalhes. Um tempo depois, Maria Vitória veio em minha direção com o livro “Animais no parque” na mão direita, um dinossauro de brinquedo na mão esquerda e me conduziu até o tatame para que eu contasse a história. No tatame, ela sentou em meu colo; logo apareceu Maria Clara pedindo “um espacinho”. Lá pela metade da história, quando aparecem alguns animais no balanço, Maria Vitória apontou para o ratinho e disse: “Tá choiando”, ao que perguntei: “E agora?”. Ela então posicionou o dinossauro na imagem do balanço e fez gestos de embalar (Relatos de ser professora volante, outubro de 2019).

Em cada uma dessas situações, somos convidados a perceber a riqueza dos detalhes nos enredos das crianças, a sutileza com que

descobrem as coisas e a amorosidade com que resolvem conflitos internos e externos que envolvem a si, o outro e a natureza.

A UEIIA traz as questões da leitura para dentro de seus espaços e é muito feliz em afetar positivamente a infância de tantas crianças. Nesse sentido, durante os momentos que tenho vivenciado nas salas das turmas, noto que as crianças pequenas se envolvem e procuram livros de descoberta e investigação e me pedem para lê-los, o que é atrelado à enorme necessidade de querer descobrir as coisas. Não menos importante, para os bebês e as crianças bem pequenas, os livros representam descobertas que, primeiramente, passam o campo do sentir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação de estudar a temática de “Leitura com Bebês” me possibilitou, enquanto pesquisadora, enxergar a sutileza das relações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros, situações que iam do manusear, tocar, sentir, ver, até ler e criar conexões com o cotidiano em diferentes tempos e espaços. Isso era muito mais que manusear ou ter um adulto para contar a história, algo que eu não havia observado antes dessa pesquisa. Entre ser bolsista antes e após a pesquisa foram várias descobertas, desafios e a possibilidade de ver o quanto isso fez diferença na minha formação acadêmica. Essa temática de pesquisa modificou a forma como eu via os contextos de leitura.

Os estudos com bebês são muito recentes, principalmente quando se fala em leitura para essa faixa etária; por desconhecimento ou por acomodação dos adultos que convivem com eles, seja na escola ou fora dela, estes momentos ainda se configuram como um desafio, pois os livros que circulam no universo dos bebês muitas vezes não são apropriados para eles.

Os desafios existem sim, e são muitos, mas, enquanto professores e pais de bebês, devemos enxergar também as possibilidades de leitura com estes pequenos observadores, promovendo assim momentos ricos e significativos de aprendizagem. Os educadores e os pais que vêm explorando o universo da leitura com os seus bebês desde seus primeiros momentos de vida sabem o quão importante e significativa ela é, e assim acabam por conhecer as potencialidades destes pequenos leitores, pois presenciam momentos em que o bebê explora, cria, brinca, imagina as diferentes maneiras de vivenciar algo que ora é concreto, ora é abstrato. O universo da leitura permite que os bebês trilhem um caminho infinito de descobertas e compreensão de mundo.

No que se refere às possibilidades de se trabalhar a leitura com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, estão a escolha adequada do(s) livro(s), a organização de um espaço aconchegante e de um momento que seja reservado para a criança explorar o livro, folhear, conversar, ver, manusear, tocar, interagir e se maravilhar com o momento.

A condição de circular por diferentes espaços e tempos, agora como professora volante na UEIIA, tem me permitido observar e conhecer um pouco mais como os processos de leitura acontecem, como uma mesma história pode representar sentimentos distintos dependendo da idade das crianças, e como um currículo voltado para o protagonismo das crianças favorece a construção desses elos de comunicação.

A leitura se torna um recurso importante para o desenvolvimento da autonomia e das múltiplas linguagens quando o educador propicia momentos em que as crianças possam protagonizar e criar enredos. Nesse sentido, posso dizer que as situações de leitura que venho vivenciando na UEIIA, nos mais distintos tempos e espaços, com as crianças de todas as faixas etárias, fazem-me refletir sobre o quanto a leitura tem expressiva importância no desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS:

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 28).

BARBOSA, M. C. S. Leitura na creche – qual leitura? In: FARIA, A. L. G. e VITA, A. de. (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Col. Formação de Professores Série Educação Infantil em Movimento. Campinas, SP: Editores Associados, 2014.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil. **Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto De Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. MEC, SEB, UFRGS. Brasília, 2009.

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

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; DE VITA, Anastasia. **Ler com os bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2014.

DE VITA, A. A pesquisa educativa na primeira infância: algumas reflexões a partir das contribuições de Susanna Mantovani. In: FARIA, A. L. G. e VITA, A. de. (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Col. Formação de Professores Série Educação Infantil em Movimento. Campinas, SP: Editores Associados, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

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

MANTOVANI, S. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, A. L. G. e VITA, A. de. (Org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Col. Formação de Professores Série Educação Infantil em movimento. Campinas, SP: Editores Associados, 2014.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz. **A criança e o livro**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 2003.

O EU, O OUTRO E O NÓS: DIÁLOGOS SOBRE AS QUESTÕES DE DIVERSIDADE E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa, Fabiane da Rosa Dominguez e Cláucia Honef

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Trecho extraído do documento Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38).

O presente artigo tem a intenção de apresentar alguns diálogos iniciais sobre questões que envolvem o tema da diversidade no cotidiano das crianças e adultos que convivem diariamente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, da

Universidade Federal de Santa Maria (UEIIA/ UFSM), por considerar que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, necessita de reflexões acerca do campo de experiência intitulado “O eu, o outro e o nós” (BNCC, 2017). No cotidiano da UEIIA, as professoras procuram promover tempos e espaços de brincadeiras que possibilitem relações mais igualitárias, que contribuam com a construção da identidade das crianças e que promovam ações de convivência sócio-cultural-étnico-racial.





Kassar (2016), ao analisar a educação e a diversidade como focos das políticas públicas brasileiras, destaca que a escola aparece como um equipamento social obrigatoriamente frequentado por crianças. Para abarcar essa diversidade, tem-se “[...] proposto e implantado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, escola indígena e os direcionados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades” (KASSAR, 2016, p. 1227).

Na UEIIA, busca-se considerar essa diversidade como potencializadora do processo de aprendizagem, da interação das crianças entre si e com os adultos, nos contextos que a elas se apresentam. Assim, entende-se que a diversidade emerge como elemento central da chamada educação inclusiva, que ganha força em âmbito internacional a partir do final do século XX. A Declaração de Salamanca (1994), afirma que as escolas necessitam

[...] se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 6).

A Declaração de Salamanca propõe uma educação inclusiva, sendo uma nova forma de pensar a educação nas escolas, as quais

são espaços habitados por diversidade, seja de ideias, de personalidades, de idades, sociais, econômicas, étnicas, configurando-se como um espaço de encontro entre diferentes culturas (LÖFFLER, 2014). Segundo Cuche (1999), a cultura pode ser compreendida como um conjunto de significações, que são comunicadas pelos indivíduos de um grupo através das interações que estabelecem.

Nas perspectivas apresentadas, as crianças são consideradas como sujeitos, “[...] o que implica, para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida” (SOARES & TOMÁS, 2004, p. 143). Neste sentido, a escola de Educação Infantil tem um papel importante no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade, pois o modo como uma pessoa se relaciona com a outra, com o diferente, com o novo neste espaço, compõe o processo de construção da sua identidade.



Desse modo, destacam-se algumas políticas públicas que visam à promoção das relações raciais igualitárias e ao respeito à diferença, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são orientações gerais sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio); e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileiras e indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

desse dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Vários estudos, tais como os de Silva (2010), Abramowicz e Gomes (2010), Nunes (2015), Cavalleiro (2010), e Munanga (2005) apontam que a desigualdade racial está presente no contexto escolar, assim como nas relações estabelecidas no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Reconhecer esse problema é, portanto, o primeiro passo de um longo percurso rumo ao respeito às diferenças e às relações igualitárias. O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresenta orientações sobre como deve ser o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto da Educação Infantil, evidenciando sua função social e de promoção das relações igualitárias.

[...] oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a

democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 6).





Na Unidade, quase todas as turmas são agrupadas contemplando crianças de múltiplas idades, ou seja, as turmas multi-idade são organizadas com crianças que têm de 2 anos a 5 anos e 11 meses. Com isso, as singularidades das crianças tornam-se mais visíveis e, por isso mesmo, mais facilmente levadas em consideração no planejamento das ações pedagógicas e na atuação da equipe pedagógica de cada turma.

A diversidade enriquece as interações, as brincadeiras e o contexto de cada turma, pois buscamos sempre considerá-la como potencializadora das aprendizagens no cotidiano da Educação Infantil. Com isso, procuramos constantemente colocar em prática a educação, considerando as diferenças de todas as crianças e adultos da Unidade como potentes alavancas das brincadeiras.

Ao chegarem à sala da turma na Unidade, as crianças são acolhidas com diferentes espaços de brincadeiras, propostos pelas professoras em conjunto com as crianças a partir do olhar atento e da escuta sensível (RINALDI, 2014) a elas. Assim, são propostos em torno de três espaços de brincadeiras, possibilitando que as crianças possam escolher onde e com quem irão brincar, ao mesmo tempo em que são desafiadas e incentivadas a brincarem em todos os espaços e com todos os colegas, respeitando as singularidades de cada um. As professoras planejam e organizam os espaços pensando nas possibilidades de interações e brincadeiras que estes podem promover, possibilitando interações com outras crianças, adultos, materiais, e com os diferentes aspectos das mais diversas culturas.



Conforme o Projeto Político Pedagógico da UEIIA (2019), as ações cotidianas visam “[...] o respeito e a valorização à diversidade, procurando garantir espaços aos adultos e crianças nas práticas cotidianas, pedagógicas e formativas que contemplem as questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, bem como o atendimento ao público alvo da Educação Especial” (PPP, p. 50).

No entanto, entende-se que muitas vezes nos espaços educativos são reproduzidos apenas valores eurocêntricos, e geralmente outros povos

são representados de maneira estereotipada ou preconceituosa. Sendo assim, torna-se pertinente planejar e organizar espaços que visem romper com a reprodução de ideias preconceituosas no contexto da Educação Infantil.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, 2010, p. 23).

Ao pensar nas intenções que envolvem especificamente a promoção de relações mais igualitárias, podemos destacar o planejamento e organização de espaços que valorizem as culturas, histórias, estéticas, valores e identidade das crianças. Assim, destacamos algumas propostas que foram realizadas na Unidade ao longo dos anos com a intenção de promover relações igualitárias: espaço de leitura de livros nos quais negros e indígenas são protagonistas da sua história, cultura, estética e valores; espaço de cabeleireiro que valorize a estética de cada criança, buscando romper padrões e modelos de beleza; espaços de produção de meleca envolvendo crianças de diferentes idades; espaços com fotos das crianças e de suas famílias, valorizando a cultura familiar de cada criança; espaços de brincadeiras com bonecas de diferentes cores; espaço de produção de bonecas negras; espaço de jogos com as fotos das crianças; espaços com elementos naturais como sementes, coquinhos, pedras e terra.





Por fim, o presente artigo teve como intenção propor diálogos iniciais sobre a temática da diversidade, apresentando algumas vivências do cotidiano das crianças e adultos que convivem na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Compreende-se que a promoção de tempos e espaços de brincadeiras que visem as relações igualitárias pode favorecer a construção das identidades das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Traduzida em português por Edilson Alkmim da Cunha. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução: valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, out.-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

LOFFLER, D. Aprendendo a humana docência. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_15_06_2014_21_22_42_idinscrito_1183_0c67a939a85daf3822583e5dcae1674f.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZADO NA UEIIA

Ana Paula Rodrigues Machado, Franciele Rusch König, Regiane Silva de Menezes e Glaucimara Pires de Oliveira

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), nos seus 30 anos de existência, sempre se mostrou sensível e comprometida com a educação, promovendo uma prática pedagógica que contempla a participação e a inclusão de todas as crianças, muitas delas público-alvo da Educação Especial. Essa realidade se manteve presente mesmo nos momentos em que as garantias legais quanto à inclusão nas instituições regulares não estavam em vigor.

Historicamente, após o ano de 1988, uma nova Constituição Federativa do Brasil foi promulgada, demandando um novo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), assim como outras legislações sobre Educação e Educação Especial. Na primeira década do século XXI, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), diversas Resoluções e Notas Técnicas orientam sobre o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, o que contempla a Educação Infantil.

Na sua organização pedagógica atual, a UEIIA tem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que apresenta como espaço físico uma Sala de Recursos Multifuncionais, criada no ano de 2012. O AEE é voltado para o acompanhamento das crianças que necessitam de algum tipo de atendimento a partir das suas necessidades educacionais especiais, priorizando-se a inclusão.

Destaca-se também que a UEIIA é uma unidade vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, que, para além do trabalho pedagógico realizado com as crianças, busca articular o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, promovendo a formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, abriga estágios e projetos de diversas áreas do conhecimento, principalmente das Licenciaturas em Pedagogia e Educação Especial¹. Recebe a contribuição de outras áreas, como Psicologia, Nutrição, Educação Física e Enfermagem.

¹ A UFSM tem três cursos de Graduação de Licenciatura em Educação Especial: Diurno, Noturno e a Distância.

O objetivo desse artigo é apresentar sucintamente como é realizado o trabalho da equipe de educação especial e o Atendimento Educacional Especializado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo a partir das especificidades de uma instituição que atua com turmas multi-idades e tem como foco a criança como protagonista no processo de aprendizagem. Durante todos esses anos, muitas crianças frequentaram a instituição e provavelmente levaram para a sua trajetória acadêmica e pessoal experiências de convivência nas mais diversas formas de interação e respeito às diferenças.

O INGRESSO DAS CRIANÇAS NA UEIIA E A ORGANIZAÇÃO DO AEE

Inicialmente a instituição teve como função o atendimento às crianças filhos e filhas dos servidores da UFSM. Com a alteração da legislação e o entendimento de que a UEIIA é uma instituição pública, essa premissa foi alterada, passando a ser hoje um espaço no qual é possível o ingresso de qualquer criança do município de Santa Maria. Durante alguns anos, houve uma cota de 10% das vagas para crianças com deficiência, a qual foi extinta no ano de 2018.

A justificativa para a extinção se embasou no argumento que a Educação Básica não contempla cotas e que muitas crianças, ainda muito pequenas, não tinham diagnóstico, entrando por vaga universal. Essa alteração aumentou o número de crianças atendidas com a adesão de mais famílias de crianças público-alvo para o sorteio. Assim, o ingresso das crianças na UEIIA atualmente ocorre

por sorteio universal, isto é, a partir de um processo de inscrição prévia, com data oficial para a realização do sorteio público.

A definição de público-alvo está embasada no Decreto nº 7.611/2011, Art. 1º - VIII - § 1º “...considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

Atualmente há 110 crianças matriculadas na unidade, distribuídas em sete turmas. Vinte e oito delas são acompanhadas ou atendidas pela Equipe de Educação Especial. Cada turma é identificada por uma cor e a Sala de Recursos Multifuncionais é a arco-íris. A seguir, o quadro demonstrativo de acompanhamento e ou atendimento e o número de crianças no ano letivo de 2019.

Quadro 1 – Relação quantitativa de crianças em acompanhamento e ou atendidas pela Equipe da Educação Especial

CRIANÇAS EM ACOMPANHAMENTO E OU ATENDIDAS PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
ACOMPANHAMENTO E OU ATENDIMENTO	Nº DE CRIANÇAS
Com diagnóstico	8
Em avaliação	5
Em observação	11
Em identificação	4
TOTAL	28

FONTE: Elaboradora pelas autoras

As crianças *com diagnóstico* são aquelas que passaram por uma equipe clínica externa – multidisciplinar ou não, contando com profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, pediatra e neuropediatra – e cujo diagnóstico foi documentado e encaminhado para UEIIA. Nesses casos, as crianças mantêm acompanhamento clínico. No momento, são crianças com Síndrome de Down, Autismo e Osteogênese Imperfeita.

As crianças *em avaliação* são aquelas que estão em processo de acompanhamento por equipe clínica, à espera de conclusão de diagnóstico. Algumas crianças ingressam na unidade com o diagnóstico concluído, mas em muitos casos a criança está em acompanhamento externo ou o encaminhamento se inicia a partir de observações da criança. Considera-se o diagnóstico importante, mas a sua ausência não exclui ou exime o acompanhamento pedagógico da equipe.

As crianças *em observação* são aquelas em que, a partir de relatos dos professores e/ou dos responsáveis, há o alerta para possíveis indicadores. A equipe de educação especial fica atento ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças *em identificação* são aquelas vinculadas à área de Altas Habilidades/Superdotação que, a partir das respostas nas mais diversas situações, podem apresentar habilidades acima da média em determinadas áreas de interesse.

A organização quanto ao atendimento e/ou acompanhamento é de responsabilidade da equipe de educação especial, juntamente com os professores de turma e equipe pedagógica. Quando necessário, há a contribuição de outros profissionais, como psicóloga, nutricionista e enfermeira.

Além da equipe geral de profissionais que fazem parte da unidade, o trabalho realizado pela equipe de educação especial conta com uma educadora especial cedida parcialmente pelo Departamento de Educação Especial do Centro de Educação/UFSM, duas educadoras especiais, bolsistas de pós-graduação, e duas bolsistas de graduação do curso de Educação Especial vinculadas ao Projeto Redes de aprendizagem/CAED/UFSM. Outros profissionais da unidade também auxiliam, configurando-se em um trabalho coletivo.

A equipe divide-se entre o atendimento educacional especializado na sala de aula com todas crianças; o atendimento individual ou em pequenos grupos na sala de recursos multifuncionais, quando necessário; o acompanhamento da criança em casos específicos em sala de aula, como na hora da refeição, higiene, pracinha e passeio externos; o planejamento individual e coletivo com os professores; a elaboração de relatórios e pareceres; o acompanhamento dos estágios supervisionados e projetos; as reuniões com outros profissionais internos e externos; e as reuniões de equipe e com as famílias.

O trabalho em equipe é essencial para o desenvolvimento das propostas, sejam individuais ou coletivas, priorizando as crianças nos processos educativos. Desse modo, as educadoras especiais atuam em turnos distintos, possibilitando, assim, o atendimento a todos os alunos, em turno integral. O trabalho da equipe estende-se ao estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Especial diurno e noturno, no qual os acadêmicos são

acompanhados desde a acolhida na unidade até as propostas pedagógicas de estágio a serem desenvolvidas para os alunos público-alvo da educação especial.

As reuniões da equipe são realizadas semanalmente e têm por objetivo orientar as propostas, bem como alinhar as decisões a partir do compartilhamento das vivências e saberes no âmbito da Educação Especial. Estes momentos também são destinados à orientação de professores, estagiários, bolsistas e famílias das crianças, estando as educadoras especiais atentas e presentes nos processos vivenciados pelas crianças.

Destaca-se que, para o movimento de inclusão ser efetivo, é imprescindível a participação de todos os segmentos, desde os profissionais que atuam diretamente com as crianças e com o planejamento pedagógico como também os profissionais de apoio, da secretaria, nutrição, higienização e portaria, isto é, todos os adultos envolvidos.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESPAÇOS DE BRINCADEIRA E APRENDIZADO

De acordo com os documentos legais que normatizam e orientam a Educação Especial em âmbito nacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui o principal serviço ofertado por esta modalidade. O AEE se fundamenta nos artigos 2º e 3º da Resolução 04/2009 CNE/CEB:

Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade [...]

Art. 3º. A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, p. 01).

Assim, reitera-se que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, assim como todas as modalidades. Essa garantia é essencial para a inclusão de todos no espaço educativo formal, principalmente quanto à Educação Infantil, que inicia o processo.

Quanto ao AEE na Educação Infantil, a Nota Técnica Conjunta N° 02/2015, que define as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, menciona:

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se de Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade. Considerando-se que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável, é fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como o atendimento educacional especializado, nas redes públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 2015, p. 04).

Essas orientações quanto ao atendimento ratificam a importância da Educação Infantil como etapa fundamental no processo de inclusão das crianças, promovendo desde a primeira infância ações de acessibilidade e garantia de direitos.

O atendimento Educacional Especializado na UEIIA, junto à criança, organiza-se em dois momentos, coletivo e individualizado, tendo em vista pontos importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nos momentos de coletividade, seja na sala ou em outros ambientes dentro e fora da unidade, oportunizam-se diferentes experiências no contato com o outro e com os objetos. A Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015 define que as propostas curriculares da educação infantil “devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o relacionamento e a interação das crianças” (BRASIL, 2015, p. 03). Nesse contexto, é necessário prever e planejar os atendimentos em todos os espaços da escola, possibilitando a criança desenvolver habilidades sociais, experiências diversas mediadas pelos profissionais da UEIIA priorizando o brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O brincar tem uma grande influência no desenvolvimento infantil, pois esta é a principal atividade da criança na primeira infância. As brincadeiras como práticas pedagógicas servem como elo, aproximando as crianças das situações de aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento integral. O Manual de Orientações Pedagógicas do MEC (2012, p. 12) define

brincadeiras como práticas pedagógicas, uma vez que a “brincadeira é sempre considerada com o sentido de um brincar de qualidade”, integrando educação e cuidado; ou seja, “tal tarefa depende do projeto curricular, um documento orientador das práticas cotidianas, das programações diárias que acompanham a vida das crianças e suas vivências na educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 12).

Dessa forma, o atendimento na área de Educação Especial com as crianças ocorre prioritariamente nos espaços coletivos – na sala da turma da qual a criança faz parte, na brinquedoteca, nas áreas externas e todos os que envolvam o cotidiano – a partir do planejamento e acordos coletivos com os professores, promovendo a inclusão educacional dessas crianças.

As imagens a seguir ilustram esses momentos coletivos das crianças, brincando e interagindo nos mais diversos espaços comuns da UEIIA.





Fonte: Banco de imagens da UEIIA

Em algumas situações, há a necessidade de se trabalhar com a criança individualmente ou em pequenos grupos. Nesses momentos, o atendimento, que tem por objetivo suplementar e/ou complementar as práticas pedagógicas ofertadas em sala de aula, é realizado na Sala

de Recursos Multifuncionais. Neles, realizam-se atividades diferenciadas, possibilitando amenizar as dificuldades e/ou potencializar as habilidades da criança. As imagens na sequência são de atividades individualizadas ou em pequenos grupos.



Fonte: Banco de imagens da UEIIA

Considera-se que, para algumas crianças, o atendimento individualizado desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais é importante na promoção de atividades que necessitam de maior concentração e atenção, com menor estímulo auditivo, o que nem sempre é possível em momentos coletivos. São atividades previamente planejadas e agendadas uma a duas vezes por semana, com tempo máximo de trinta minutos, e que não interferem em situações cuja presença da criança no trabalho coletivo da turma seja importante, como contação de história, brincadeiras nas áreas externas, passeios, alimentação. Procura-se ter sensibilidade na escolha do momento adequado para a criança, levando-se em conta suas necessidades e preferências.

Assim, as propostas para o contexto coletivo e individual são organizadas pela equipe de educação especial, considerando aspectos como histórico de vida e familiar, acompanhamento do desenvolvimento da criança e observações no contexto escolar. Todas as crianças que são atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais são autorizadas por suas famílias.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA INTERAÇÃO COM PROFESSORES E FAMILIARES

Primando pelos processos interacionais entre as crianças, a prática pedagógica desenvolvida no âmbito da educação especial na UEIIA tem como foco primordial a articulação com o trabalho desenvolvido na turma da qual a criança faz parte. Assim, busca-se o acompanhamento

das crianças no contexto de sua turma a fim de qualificar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem na naturalidade das relações e do brincar. Vygotsky (1991, p. 24) discorre que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Nessa perspectiva, a UEIIA busca desenvolver práticas pedagógicas que se aproximem do ensino colaborativo, compreendendo a articulação entre os professores das turmas e equipe da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas. O ensino colaborativo é fundamentado de acordo com Mendes (*et al.*, 2014) na “abordagem social”, pressupondo a qualificação do ensino comum. Dessa forma, ensino colaborativo é definido por Mendes (*et al.*, 2014) como “Uma parceria entre professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais”. Assim, a perspectiva inclusiva é assumida por toda a escola, em um trabalho coletivo que envolve toda a equipe.

Para tanto, a prática de compartilhamento dos planejamentos é realizada através de uma plataforma online. Através dessa ação articulada, a equipe de educação especial tem a possibilidade de definir estratégias de intervenção pautadas nos objetivos elencados para cada criança na interação com as demais crianças da turma. Essa organização das práticas pedagógicas desenvolvidas é

justificada pela premissa de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem possuem uma característica social em que espaço coletivo da turma é considerado lócus privilegiado para as intervenções pretendidas.

Assim, a equipe de educação especial articula-se ao planejamento das professoras da turma, tanto adentrando os espaços já propostos quanto compartilhando a construção de novas propostas, sempre atenta aos interesses sinalizados pelas crianças.

A interação com a família ou responsáveis pela criança ocorre sempre que necessário, seja para encaminhamentos a profissionais externos ou diálogos que objetivam informar o progresso no âmbito individual ou coletivo. Além de reuniões específicas sobre cada criança, a cada semestre todos os pais ou familiares recebem um relatório individual da criança, quando um membro da equipe de educação especial participa com os professores de sua elaboração e entrega.

Esses momentos oportunizam a aproximação da família com a UEIIA e a equipe de educação especial, promovendo assim uma rede de apoio tanto para a criança quanto para sua família. Essa interação é importante para qualificar as oportunidades de experiências das crianças na educação infantil, assim como para a transição no ingresso aos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao finalizar esse relato, destaca-se a importância da divulgação de ações pedagógicas da educação especial na educação infantil, pois esta é uma etapa emergente quanto ao

conhecimento de práticas inclusivas e que requerem pesquisa, publicações, discussões, assim como condições de trabalho adequadas, tanto em recursos humanos quanto em possibilidades de articulação entre os educadores, demais profissionais e família. É fundamental uma formação inicial e continuada de professores que ofereça na prática a reflexão e entendimento da importância da educação infantil no desenvolvimento de todas as crianças, mas principalmente uma abordagem que consiga garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem do público-alvo da educação especial, priorizando-se cada ser como único e ilimitado para a vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 13/2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Conselho nacional de educação/câmara de educação básica.** 2009. D.O.U. de 24/9/2009, seção 1, p. 13. Brasília, 2009.

BRASIL. Manual de orientação pedagógica. **Brinquedos e brincadeiras de creche.** Brasília, 2012.

BRASIL. Nota Técnica Nº 02 de 04 de agosto de 2015. **Orientação para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil.** MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/referencia/file/548/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.257 DE 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 03 set. 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 160.

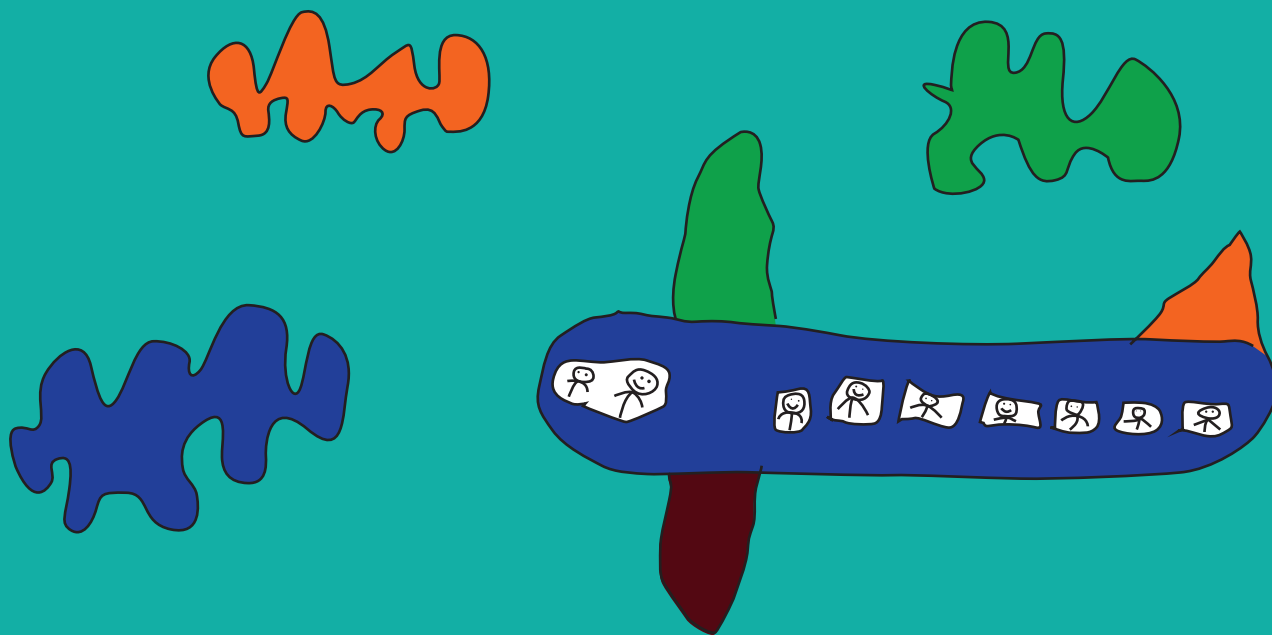
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ANOTAÇÕES

Essas páginas foram criadas para que você leitor(a) possa anotar algum conceito, nome de autor, citação ou outra informação que tenha gostado no nosso livro e que possa contribuir de alguma forma para aprimorar seu estudo. Faça bom uso!

Essa obra foi composta em Timeless (corpo) e Bitter (títulos) e impressa em papel Offset 90 g/m2 (miolo) e papel Cartão L1 250 g/m2 (capa) com tiragem de 1000 exemplares



ISBN 978-85-9450-051-9



9 788594 500519



**IPÊ
AMARELO**
Unidade de Educação Infantil - UFSM



COORDENAÇÃO
DE TECNOLOGIAS
DE ENSINO CTISM