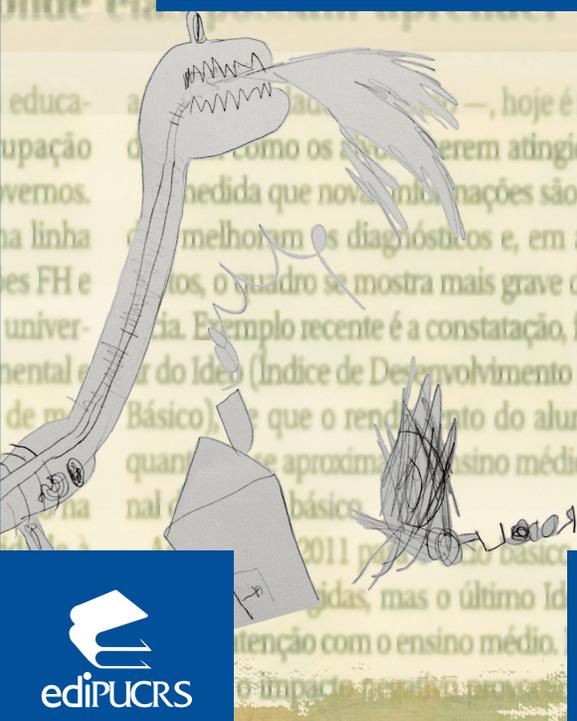




FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDAGOGIAS, POLÍTICAS E CONTEXTOS



O aperfeiçoamento de políticas nacionais tem sido uma preocupação suprapartidária, por sobre o No plano federal, é visível uma lógica de evolução entre as administrações Lula, nas quais se sucedem avanços na realização da matrícula no ensino fundamental na definição estratégica da necessidade de melhorias substanciais na qualidade da educação pública do ciclo básico. É essencial o compromisso de melhorar a qualidade do ensino

**FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PEDAGOGIAS, POLÍTICAS E CONTEXTOS**



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**Formação para a docência
na educação infantil:
pedagogias, políticas e contextos**

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Goulart de Faria
Débora Ortiz de Leão
Jane Felipe de Souza
Gabriel Junqueira Filho
Maria Luiza Rodrigues Flores
Regina Mello
Rita Coelho
Sandra Richter
Simone Albuquerque
Simone Freitas da Silva Gallina

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Beatriz Correa P. Dornelles

Carlos Alexandre Sanchez Ferreira

Carlos Eduardo Lobo e Silva

Eleani Maria da Costa

Newton Luiz Terra

ORGANIZADORAS
DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO
VIVIANE ACHE CANCIAN
SIMONE FREITAS DA SILVA GALLINA

**FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PEDAGOGIAS, POLÍTICAS E CONTEXTOS**



edipUCRS

PORTO ALEGRE
2017

© EDIPUCRS 2017

CAPA E DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

ARTE ORIGINAL DA CAPA Roseane Coelho

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS Roseane Coelho e Keyciane Amado

REVISÃO DE TEXTO das organizadoras

FOTOS Rodolfo Meurer e Estela Stupp Bassan (Acervo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo)

IMPRESSÃO E ACABAMENTO Gráfica Epecê

REALIZAÇÃO:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica

Coordenadoria de Educação Infantil/MEC

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br

Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação para a docência na educação infantil [recurso eletrônico]

: pedagogias, políticas e contextos / orgs. Débora Teixeira de Mello, Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva Gallina. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

1 Recurso on-line (504 p.)

ISBN 978-85-397-1052-2

Modo de acesso: <http://www.pucrs.br/edipucrs/>

1. Professores – Formação. 2. Educação infantil.
3. Pedagogia. 4. Educação. I. Mello, Débora Teixeira de.
- II. Cancian, Viviane Ache. III. Gallina, Simone Freitas da Silva.

CDD 23 ed. 370.711

Salete Maria Sartori 10/1363

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação/MEC.

À professora Rita de Cássia de Freitas Coelho, Ex-Secretária-Geral de Educação Infantil/COEDI/MEC.

À Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Ao Centro de Educação.

Ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil/NDI.

À Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UEIIA.

À Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência/FATEC.

À Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ, representada pelas professoras Me. Eulalia Marin e Dra. Noeli Weschenfelder.

Aos docentes e discentes do Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil (1ª e 2ª Edição).

À nossa bolsista Jussandra de Cesaro, acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSM, pelo apoio e pela dedicação.

SUMÁRIO

11 PREFÁCIO

Ana Lúcia Goulart de Faria

15 APRESENTAÇÃO

19 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA AVALIATIVA EM TURMAS DE BERÇÁRIO

Juliana Moreira

Débora Teixeira de Mello

39 REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE AJURICABA/RS

Tanise Cristina Fidencio

Viviane Ache Cancian

69 O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA NO ACOLHIMENTO A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM SANTO AUGUSTO/RS

Denise Maria Groth

Liliane Madruga Prestes

83 ATENDENTES-RECREACIONISTAS OU DOCENTES? REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ESTUDO REALIZADO EM SÃO BORJA/RS

Josiane de Oliveira Pinto Zawaski

Liliane Madruga Prestes

103 UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Ramos da Silva

Monique Robain Montano

121 ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Aparecida Czyzewski

Roseane Martins Coelho

145 ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA

Julie Daiani Deboer Arend

Roseane Martins Coelho

159 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CRISSIUMAL/RS: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Gracieli Strauss Schneider

Viviane Ache Cancian

179 PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO CENTRAL DO RS: OS DESAFIOS DO SOCIAL

Daianna de Oliveira Feliciano Santin

Viviane Ache Cancian

197 A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS: ACESSO E QUALIDADE

Dilene Rigodanzo Blandi

Débora Teixeira de Mello

221 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Franciele Paraboni Maffini

Débora Teixeira de Mello

243 “BRINCARES”: DA ESPONTANEIDADE À MEDIAÇÃO

Meraci Claudieli de Miranda Morais

Waléria Fortes de Oliveira

255 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTI-IDADES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Karla Madrid Fonseca

Doris Pires Vargas Bolzan

291 QUAL O ESPAÇO DO BEBÊ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Fernanda Zanatta

Aruna Noal Correa

315 PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA/RS

Jaqueline Terezinha Cardoso Nunes

Viviane Ache Cancian

337 UAAUUUU!!! O QUE HOVE AQUI, “PROFE”? EXPERIÊNCIAS ENRIQUECEDORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO IEEOB

Cristiani Farias Souza

Sueli Salva

365 O BRINCAR NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leda Maria Czyzeswki

Kelly Werle

**389 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO
COM BEBÊS**

Paula Bolzan Donini Flores Machado

Viviane Ache Cancian

**403 A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL DA EEEF SÃO PIO X DO MUNICÍPIO DE
BOZANO/RS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Susiane Secco de Lima

Juliana Goelzer

**425 DESPERTAR NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS
ROTINAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Analéia Maraschin da Costa

Graziela Escandiel de Lima

**447 O BRINCAR MUSICAL DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS:
ORGANIZANDO UM ESPAÇO PARA SONORIZAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Adriane Rogéria da Veiga Sestari

Kelly Werle

473 EXPERIÊNCIAS, CANTOS E RECANTOS QUE FASCINAM

Morgani dos Santos Fernandes

Aruna Noal Correa

495 SOBRE AS ORGANIZADORAS

497 SOBRE AS AUTORAS

PREFÁCIO

Ana Lúcia Goulart de Faria

Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.

(Darcy Ribeiro)

Estamos em um momento estarrecedor da História do Brasil. A perda de direitos não deixou escapar ninguém: nem mesmo as crianças pequenas de zero a seis anos! Nós, criancistas e criançólogas, da tribo da sensibilidade, como diz Saramago, não podemos recuar. Temos que continuar tentando fazer uma pedagogia emancipatória desde o nascimento. Pesquisar e escrever são a nossa luta e a nossa forma de resistir.

Vocês, leitor e leitora, agora têm nas mãos uma arma de combate: um livro, com pesquisas realizadas em várias cidades do Estado do Rio Grande do Sul atentas à pedagogia da escuta, pedagogia das relações e pedagogia das diferenças. Focada no tripé que sustenta as pedagogias da educação infantil: crianças, famílias e docentes.

Várias temáticas foram discutidas nos vinte e dois artigos que compõem o livro, tais como: brincadeira, documentação pedagógica, práticas pedagógicas com bebês, formação docente, experiência estética, arte,

formação em contexto, inclusão, políticas públicas municipais, organização do espaço físico, participação da família, educação do campo, rotinas, o brincar musical, entre outras.

Esses artigos foram escritos no âmbito do Curso de Especialização em Educação Infantil, pós-graduação *latu senso*, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Escrever e pesquisar são formas de resistência. Esse é o papel da universidade: formar professoras/es, pesquisadoras/es, formadoras/es. O MEC se destacou com a criação desse programa para a educação infantil em parceria com inúmeras universidades federais.

O presente livro revela o empenho multiplicador do MEC e da UFSM para a educação e o cuidado das crianças de zero a seis anos, investindo na formação docente para esta difícil empreitada de educar pessoas de pouca idade que, mesmo pensando, inventando, criando, comunicando-se, nós, suas formadoras, não falamos a sua língua, nós não entendemos bem as suas 99 linguagens.

Como diz Manoel de Barros (1999), as crianças são amadas pelos seus despropósitos, e não há tarefa mais difícil do que criar as condições, também despropositadas, no ambiente coletivo, para as crianças viverem a infância e produzirem culturas infantis.

O Curso de Especialização em Educação Infantil, para além da escola, está voltado para a construção de pedagogias da pequena infância. E estes textos aqui apresentados trazem as experiências das crianças e das professoras problematizando as teorias tradicionais focadas apenas em cada criança e nos revelam o coletivo infantil em redes municipais.

De posse desses saberes, temos em mãos arma de combate para enfrentar o desmonte que se vive neste momento da educação pública para poder resistir e continuar sonhando com uma pedagogia da educação infantil que respeite os direitos essenciais das crianças.

Essa creche respeita a criança

Crítérios para a unidade creche

- *Nossas crianças têm direito à brincadeira.*
- *Nossas crianças têm direito à atenção individual.*
- *Nossas crianças têm direito à higiene e saúde.*
- *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.*
- *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.*
- *Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.*
- *Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.*
- *Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.*
- *Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.*
- *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, MEC, 1995).*

Finalizo recomendando a leitura deste livro para todos/as os/as criancistas e criancólogos/as que, como Darcy Ribeiro, *detestariam estar no lugar de quem os/as venceu*, que, como Galeano, seguem os passos para a frente, para onde a utopia convoca, e que, como Roger Bastide, pretendem conhecer e interpretar um Brasil de contrastes.

Se até no contraste existe harmonia, o conjunto persiste também na reconciliação dos antagonismos [...]. Existem forças de antagonismo no interior das forças de adaptação, de acomodação, de assimilação, do mesmo modo que as forças de acomodação existem no interior das forças em conflito e no jogo dos contrastes. Assim, o sociólogo que estuda o Brasil não sabe mais que sistema de conceitos utilizar. Todas as noções que aprendeu nos países europeus ou norte-americanos não valem aqui. O antigo mistura-se com o novo. As épocas históricas emaranham-se umas nas outras. Os mesmos termos como "classe social" ou "dialética histórica" não têm o mesmo significado, não recobrem as mesmas realidades

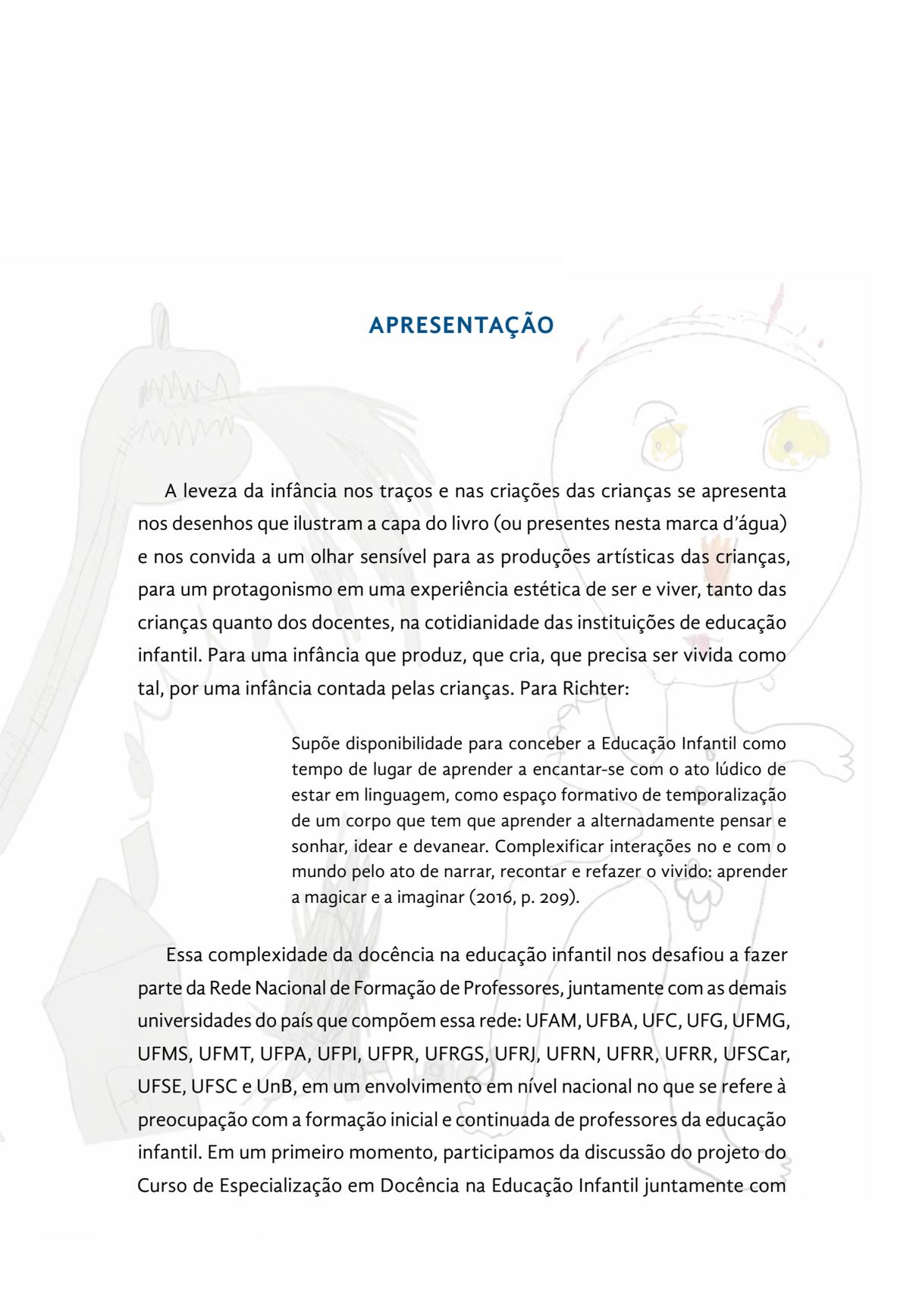
concretas. Seria necessário, em lugar de conceitos rígidos, descobrir noções de certo modo líquidas, capazes de descrever fenômenos de fusão, de ebulição, de interpretação, noções que se modelariam conforme uma realidade viva, em perpétua transformação. O sociólogo que quiser compreender o Brasil não raro precisa transformar-se em poeta (BASTIDE, 1974, p. 15).

Referências

BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999.

BASTIDE, Roger. *Brasil, terra de contrastes*. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

BRASIL. *Critérios de uma creche que respeita os direitos essenciais da criança*. Brasília: MEC, 1995.

The background features a faint, light-colored illustration of a child's face with large, expressive eyes and a smiling mouth. The child's hands are visible, one holding a pencil. The overall style is simple and artistic, typical of children's educational materials.

APRESENTAÇÃO

A leveza da infância nos traços e nas criações das crianças se apresenta nos desenhos que ilustram a capa do livro (ou presentes nesta marca d'água) e nos convida a um olhar sensível para as produções artísticas das crianças, para um protagonismo em uma experiência estética de ser e viver, tanto das crianças quanto dos docentes, na cotidianidade das instituições de educação infantil. Para uma infância que produz, que cria, que precisa ser vivida como tal, por uma infância contada pelas crianças. Para Richter:

Supõe disponibilidade para conceber a Educação Infantil como tempo de lugar de aprender a encantar-se com o ato lúdico de estar em linguagem, como espaço formativo de temporalização de um corpo que tem que aprender a alternadamente pensar e sonhar, idear e devanear. Complexificar interações no e com o mundo pelo ato de narrar, recontar e refazer o vivido: aprender a magicar e a imaginar (2016, p. 209).

Essa complexidade da docência na educação infantil nos desafiou a fazer parte da Rede Nacional de Formação de Professores, juntamente com as demais universidades do país que compõem essa rede: UFAM, UFBA, UFC, UFG, UFMG, UFMS, UFMT, UFPA, UFPI, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFRN, UFRR, UFRR, UFSCar, UFSE, UFSC e UnB, em um envolvimento em nível nacional no que se refere à preocupação com a formação inicial e continuada de professores da educação infantil. Em um primeiro momento, participamos da discussão do projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil juntamente com

representantes dessas universidades e com a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), na pessoa das professoras Rita de Cássia Freitas Coelho e Angela Barreto, e, posteriormente, participamos da implementação desse curso, e de uma política nacional da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI/MEC).

Os avanços das políticas públicas no Brasil são visíveis quanto à democratização do acesso às instituições de educação infantil; contudo, muitos são os desafios que se colocam nesse processo, e um deles diz respeito aos processos de formação, suas divergências, contradições e ambiguidades. Muitos pesquisadores da área apontam que a formação inicial, em Pedagogia, não garante a qualificação específica para o trabalho com crianças pequenas, com bebês e que, por isso, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil nos convida ao debate e a assegurar uma formação continuada para os docentes que atuam com as diferentes infâncias e crianças.

A valorização dos profissionais da educação infantil se consubstancia em uma formação que permita um redimensionamento das práticas, garantindo a identidade e a profissionalização docente. Com isso o primeiro desafio estava dado, pensar um curso para professores e gestores que oportunizasse a reflexão e a investigação sobre as práticas docentes na educação infantil, a fim de garantir visibilidade às crianças pequenas nos ambientes educativos de creches e pré-escolas (assim como às suas famílias). E, assim, analisar essas práticas sob a perspectiva dos direitos, da educação integral, da educação infantil no âmbito da educação básica (em especial no que se refere à avaliação e às transições: creche/pré-escola, pré-escola/ensino fundamental de nove anos), dos processos de desenvolvimento, formação, ensino e aprendizagem específicos nesse campo.

Uma das propostas do curso para os acadêmicos, em termos de estratégias formativas, foi a elaboração de Planos de Ação Pedagógica a serem implementados nos seus contextos de trabalho. Esses planos resultariam no trabalho final do curso, com foco em temáticas que emergissem da prática docente na educação infantil, apresentando embasamento teórico-metodológico pertinente e tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Este livro traz o protagonismo das professoras de educação infantil, por meio de suas produções, e coloca em evidência o Curso de Especialização em

Docência na Educação Infantil que se inseriu no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Municipais de Educação.

Como universidade parceira, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) buscou atender às demandas de formação de profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) e formar, em nível de especialização, professores, coordenadores, diretores de creches e de pré-escolas e equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, por meio das duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, de 2012 a 2014 e de 2014 a 2016. A primeira edição contou com uma única turma na sede, em Santa Maria; e a segunda edição, com duas turmas, uma em Santa Maria e a outra em Ijuí, em parceria com a UNIJUÍ e com a colaboração das professoras Eulália Marin e Noeli Weschenfelder.

Uma formação que ofereceu a todos os envolvidos oportunidade de ampliar e aprofundar análises sobre: a especificidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos; a identidade dos profissionais da educação infantil; as políticas locais e nacionais e seus impactos; as contribuições à educação infantil advindas das diferentes áreas e ciências; o currículo; a diversidade; a igualdade racial; as propostas de organização do trabalho docente; a qualificação das práticas/ações pedagógicas junto às crianças e infâncias.

O Curso de Especialização no Centro de Educação na UFSM visou impulsionar a implementação da política de formação de professores da educação básica junto ao MEC e à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Como resultado de pesquisa e produção do conhecimento, busca-se com esta obra democratizar o conhecimento e mostrar o impacto dessa política pública para as regiões central e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Destacamos a importância do aprendizado que construímos na UFSM, em defesa da educação infantil junto à Política Nacional de Formação de Professores, principalmente com um trabalho voltado à aproximação entre a universidade

e as redes e os sistemas de ensino. O curso buscou, nas duas edições, construir uma articulação entre as normativas nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, de 2009, em seu Parecer n.º 20/2009, as pesquisas e as produções na área da educação infantil e o cotidiano vivido nas escolas, legitimando a importância da formação continuada.

Em nível nacional, após a implementação do curso e o trabalho realizado na Rede Nacional de Formação de Professores junto ao MEC, algumas mudanças aconteceram, no que diz respeito à oferta de cursos, ao financiamento com inclusão no orçamento das IES, ao levantamento da demanda no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) interativo, preenchido pelas escolas públicas, apoio à capacitação e à formação inicial e continuada de professores, profissionais, funcionários e gestores da educação básica. Esse foi um avanço em termos de política pública no país e principalmente no fortalecimento da área de educação infantil, que, no cenário atual, não apresenta continuidade.

Os artigos que compõem esta obra são desdobramentos de trabalhos acadêmicos do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Os temas abordados apresentam discussões relevantes na área da educação infantil, tecem práticas de professores das redes e sistemas municipais de ensino, desde a avaliação na educação infantil, a documentação pedagógica, o brincar, o trabalho pedagógico com bebês, a arte, a estética, a prática até à constituição da docência, uma docência permeada por muitos desafios, que demanda pesquisa, estudo sistemático e compreensão política do contexto educacional.

Convidamos o leitor para uma interlocução com esses saberes produzidos ao longo do curso, que aqui tomaram corpo por meio da escrita e que permitem que possamos adentrar no universo institucional de cada um dos docentes, buscando romper com práticas enraizadas e presas a uma lógica colonialista que não reconhece a escuta e as infâncias das nossas crianças.

Viviane Ache Cancian
Débora Teixeira de Mello
Simone Freitas da Silva Gallina
Organizadoras

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA AVALIATIVA EM TURMAS DE BERÇÁRIO

Juliana Moreira

Débora Teixeira de Mello

Introdução

Atualmente, a educação infantil se insere na agenda política e acadêmica como objeto de pesquisas e debates, constituindo-se em um potente campo investigativo e de produção de conhecimentos e saberes acerca das especificidades do trabalho com a infância. Dentre as inúmeras temáticas que envolvem as discussões acerca da educação infantil, surge a questão da avaliação, um assunto polêmico no cenário educativo, sobretudo quando buscamos compreender seu significado no contexto da educação infantil, dada a singularidade dessa etapa educativa relacionada aos sujeitos aos quais se destina (crianças de 0 a 5 anos).

Assim, este artigo, que partiu da pesquisa desenvolvida durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM/2012)¹, pretende discutir os processos avaliativos realizados em turmas de berçário de uma instituição pública da rede municipal de Santa Maria (RS). Justificamos nossa

¹ Este estudo serviu de base para a proposição do projeto de pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado intitulada *Avaliação na Educação Infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças* (MOREIRA, 2015)

opção por este campo investigativo pelo fato de ser esse o território a partir do qual uma das pesquisadoras se constitui como educadora infantil. Outrossim, é importante destacar que a pesquisa que envolve a educação de bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos é bastante recente no cenário da educação infantil brasileira (FOCHI, 2012) e, portanto, carece de estudos que embasem as práticas pedagógicas com crianças menores de 3 anos.

Ao propormos o estudo, tencionávamos investigar: Quais concepções de avaliação do processo de aprendizagem infantil estão presentes nas práticas docentes na educação infantil? Como a avaliação está colocada nos projetos políticos pedagógicos? Será que os professores têm clareza de sua importância e de como realizar estes registros?

Na tentativa de elucidar os questionamentos da pesquisa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuavam nas turmas de berçário da instituição, além da análise de seu Projeto Político-Pedagógico, considerando as referências que se fazem com relação à avaliação e aos berçários. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, buscando suporte teórico para o aprofundamento das questões sobre avaliação e seu registro na Educação Infantil, mais especificamente no que se refere ao trabalho com bebês.

Educação infantil: constituição histórica e marco legal

Para compreendermos os significados da avaliação na educação infantil, é preciso considerar que essa construção está relacionada a seu processo de constituição como etapa educativa. Sabemos que creches e pré-escolas existem há muito tempo, mas a forma como se estrutura atualmente a educação infantil é algo bem recente e, pode-se dizer, ainda está em consolidação.

As primeiras instituições de educação para a infância surgem a partir do final do século XIX e tomam dois caminhos distintos:

- os chamados “jardins de infância”, inspirados nas escolas de Froebel, que introduziam as crianças da elite a partir dos três anos no estudo das artes (desenho e pintura), atividades físicas, jardinagem, linguagem, cálculos, história e geografia, evidenciando seu caráter educacional;

- no mesmo período, surgem as creches e instituições de atendimento à criança, construídas por empresários mobilizados pela reivindicação do movimento sindicalista por melhores condições de trabalho e atendimento dos filhos das mulheres operárias. Nestas instituições o trabalho era voltado somente para o cuidado e proteção, baseada em uma “[...] concepção de educação compensatória, assistencialista, preocupada apenas com a higiene, alimentação e saúde” (OLIVEIRA, 2002, p. 93-95).

Com o passar do tempo, a cobrança por instituições de cuidado à infância foi sendo dirigida ao Estado, pressionado pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2002, p. 96), mas ainda com o enfoque principal no assistencialismo, voltado para crianças das camadas menos privilegiadas da sociedade.

Na década de 70, um novo rumo começa a ser traçado para a Educação Infantil no Brasil. A luta dos movimentos operários e feministas pela democratização da educação pública brasileira pressiona o aprofundamento da discussão acerca dos conhecimentos pedagógicos que exigem o compromisso com o desenvolvimento infantil e com a construção de conhecimentos pela criança.

Todo esse contexto de lutas e de reivindicações de diferentes setores da sociedade na defesa da qualidade do atendimento das crianças pequenas, bem como as discussões estabelecidas no campo teórico-metodológico sobre as contribuições da psicologia do desenvolvimento para a educação, resulta na conquista do reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, assegurados na Constituição de 1988 (CAMPOS, 1999).

Nessa mesma direção, a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – situa a Educação Infantil dentro do Sistema Educacional, incluindo-a como primeira etapa da educação básica. A partir desse dispositivo legal, articulam-se as dimensões do cuidado e da educação da criança pequena, reafirmando o compromisso com o seu desenvolvimento integral.

Além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, outros documentos legais referem-se à educação infantil como uma importante etapa na formação da criança. A Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,

reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para nortear as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

E, também, há a Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, que traz, entre suas metas, a ampliação na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos para até 50% da população infantil, a universalização do atendimento na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos, além de mostrar a preocupação com a formação e a valorização dos profissionais que atuam nessa etapa educativa. A nível municipal, temos a Lei 6.001/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação de Santa Maria (RS), que, em consonância com a Lei 13.005/2014, estabelece estratégias para a ampliação das vagas em creches e pré-escolas e a qualificação dos contextos educacionais para as crianças pequenas.

Todas essas transformações no âmbito da legislação representaram um grande avanço em termos de formulação de políticas públicas de atendimento à infância, mas também sinalizam para importantes desafios, principalmente para as professoras, no que se refere à articulação do cuidar e do educar e à própria reestruturação da Educação Infantil, especialmente no tocante aos bebês e às crianças bem pequenas. Isto porque, historicamente, o trabalho com crianças menores de 3 anos se configurava em um espaço de atendimento das necessidades físicas e dos cuidados de higiene.

As exigências legais em função desta nova demanda deram origem à necessidade de formação continuada no sentido de compreensão das especificidades do trabalho pedagógico com bebês, bem como do registro de seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, concordamos com Araújo e Oliveira-Formosinho (2016), que defendem um processo formativo em contexto, negando o modelo escolarizante de ensinar professores, mas partindo do confronto e da reflexão da própria prática docente, desconstruindo velhas concepções e contribuindo para a (re)construção de uma pedagogia da infância.

Neste sentido, entendemos que a prática pedagógica é um potente espaço formativo e, nessa perspectiva, a avaliação, tomada como prática reflexiva, permite aos professores não só documentar o percurso de aprendizagem de cada criança, mas analisar e transformar a sua própria prática a partir de seu

contexto de trabalho, em um processo contínuo, dinâmico e colaborativo, dando lugar a novos modos de fazer e de formar-se.

As especificidades do planejamento pedagógico com bebês

A educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, concebendo-a em suas múltiplas dimensões formativas, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, possui um currículo flexível em que os conhecimentos se interligam e dialogam entre si, articulando experiências e saberes de diferentes atores – as crianças, suas famílias, os professores, a comunidade. Deve considerar o contexto em que as crianças estão inseridas, bem como o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade. É a partir do currículo que serão definidos os objetivos da nossa ação junto às crianças, trabalhando para sua formação integral e colaborando para a transformação social.

Em uma turma de bebês, o desafio da organização do trabalho pedagógico está em compreender e acolher as peculiaridades desta fase da infância e de cada bebê, no sentido de planejar atividades que oportunizem processos de desenvolvimento e aprendizagem para cada um e para o grupo.

Para Barbosa (2010, p. 93),

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas e possibilidades voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa.

O bebê questiona e desafia o currículo e a própria estrutura da escola infantil. É protagonista de sua aprendizagem, constrói o conhecimento e explora o ambiente através de seu corpo e seus sentidos, estabelecendo relações com o mundo físico e social. Por isso, exige do professor um planejamento dinâmico, ativo, que articule as dimensões do cuidar e do educar. A esse respeito, Pedrosa (2012, p. 38) destaca que

O cuidar e educar a criança no berçário implicam proposta pedagógica que dê suporte às suas várias iniciativas, procurando compreendê-las, completá-las, interpretá-las; implicam proporcionar um ambiente rico e variado que aguce suas possibilidades de aprendizagens e aquisições; implicam ambiente social afetuoso em que ela se sinta encorajada em suas descobertas, acolhida por seus parceiros adultos e coetâneos e compreendida em suas transgressões; implicam ainda espaço interacional lúdico, curioso e desafiador, compatível com seus recursos interpretativos.

Corroborando a afirmação de Pedrosa (2012) acerca da constituição das práticas pedagógicas com bebês, Barbosa (2006) descreve que o cotidiano e a rotina de um berçário precisam ser planejados considerando o ritmo, a participação, a relação do bebê com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Nesse sentido, compreender a especificidade do trabalho pedagógico com bebês é fundamental para definirmos as práticas avaliativas e as formas de registro utilizadas, de modo que mostrem de forma eficiente o desenvolvimento percorrido pelo bebê em seu processo de aprendizagem, suas conquistas e descobertas, rompendo com concepções e paradigmas equivocados de avaliação na educação infantil.

É nessa perspectiva que afirmamos a documentação pedagógica como possibilidade de registro e acompanhamento do trabalho com bebês, no sentido de dar maior visibilidade aos processos formativos que ocorrem no berçário, contribuindo com a discussão acerca da construção do currículo e da ação pedagógica na educação infantil, ancorada nos direitos e nas necessidades das crianças.

A prática avaliativa e as relações com as práticas pedagógicas com bebês

O ato de avaliar está presente em nosso dia a dia em diferentes momentos e contextos. Pode-se dizer que é algo inerente ao ser humano que o faz quase

que de forma intuitiva, mapeando a realidade para a tomada de decisões, importantes ou corriqueiras, e disso depende o alcance (ou não) de nossos objetivos.

Para Luckesi (2000), a função da avaliação é diagnóstica, na medida em que aponta o resultado de uma atividade, positiva ou negativamente, promovendo a revisão dos processos, dando a oportunidade de refletirmos e buscarmos caminhos novos e mais eficientes. É, sem dúvida, um ato de investigação que possibilita ao professor perceber elementos que tornem possível conhecer melhor as crianças com as quais trabalha: as características individuais, a forma como se relacionam no grupo, com seus pares e com os adultos, com o ambiente; suas reações diante dos fatos do dia a dia, a manifestação de seus desejos e interesses, o modo como se apropriam, produzem e transformam a cultura onde estão inseridas.

Nessa perspectiva, o professor precisa assumir-se como um pesquisador que, a partir de suas observações e registros do dia a dia das crianças, (re) defina o percurso de suas intervenções no grupo, a fim de que promova o seu desenvolvimento, respeitando as peculiaridades de cada criança, o que exige um olhar e uma escuta sensíveis, que fazem parte do “exercício de amorosidade” do ato educativo (FREIRE, 1996).

No que se refere às normativas legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) destaca que a avaliação na educação infantil deverá ser feita “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança”, o que se configura em um desafio para muitos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, principalmente junto a crianças na faixa de 0 a 3 anos. Como registrar e avaliar o processo de desenvolvimento infantil dos bebês?

O Parecer n.º 20 (BRASIL, 2009) do Conselho Nacional de Educação Básica, que trata da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), descreve a avaliação como um instrumento para o planejamento das ações pedagógicas, pela observação sistemática, crítica e criativa de cada criança, nos diferentes momentos, em suas interações e brincadeiras no cotidiano do grupo, utilizando para isso uma diversidade de registros feitos por todos os envolvidos no processo (adultos e crianças).

Descreve ainda esses registros (fotografias, relatórios, desenhos, álbuns) como imprescindíveis para a compreensão de como a criança apropria-se de

modos de agir, sentir e pensar culturalmente construídos, além de auxiliarem o professor a repensar seu planejamento no sentido de promover as aprendizagens infantis. Outra orientação importante das DCNEI (BRASIL, 2009) é que a instituição possibilite à família visualizar o trabalho desenvolvido junto às crianças e o processo de desenvolvimento e aprendizagem vivenciado, por meio de uma documentação específica.

A documentação pedagógica como prática avaliativa: um processo em construção

Observar e registrar são práticas imprescindíveis na educação infantil, uma vez que é por meio delas que o professor acompanha, analisa e interpreta a realidade das crianças, as idas e vindas de seu processo de descoberta, compreendendo as suas realizações e conferindo-lhes sentido e significado.

À documentação produzida a partir da escuta e do olhar atento do professor diante de cada criança e do grupo denominamos de “documentação pedagógica”. Dela fazem parte os múltiplos registros – projetos, planejamentos, anotações do professor, produções das crianças, relatos, pareceres descritivos – que devem retratar o percurso realizado por crianças e adultos em seu processo de interação coletiva.

Fochi (2012, p. 19) define que “a documentação pedagógica implica a construção de uma argumentação e de uma narrativa sobre as experiências que crianças e adultos vivem na escola”. Ela deixa marcas, vestígios que tornam visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção do conhecimento individual e do grupo. Conforme Rinaldi (2012, p. 110), esses materiais “constituem o núcleo temático de uma observação competente: são descobertas parciais, interpretações subjetivas que, por sua vez, devem ser reinterpretadas e discutidas com outros, em especial com os educadores”

No Brasil, essa expressão vem ganhando força desde o final dos anos 1990 com a implementação das DCNEI/2009, pois é a melhor forma de significar a avaliação nesta etapa da educação básica, nos moldes descritos na legislação vigente.

A prática da documentação pedagógica traz a criança para o centro do nosso olhar, nossa escuta e da nossa sensibilidade; considerando-a um ser capaz de decidir

e escolher. Exige do educador empatia e curiosidade para interpretar suas múltiplas linguagens e compreender a lógica de seu pensamento, suas experiências reais, suas capacidades, sua cultura, seus sentimentos e sua representação do mundo.

A documentação torna possível aos professores sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem (aprendem a ensinar) com o processo de construção do conhecimento das crianças (RINALDI, 2012 p. 109 e 110).

Assim, a documentação pedagógica constitui-se em uma construção coletiva de sentidos e significados partilhados por crianças e adultos envolvidos no processo educativo. Para Barbosa (2012, p. 10), a realização da documentação pedagógica representa o rompimento com práticas pedagógicas tradicionais, pois pressupõe:

uma prática de documentação que tenha relação com ser interpelado pela criança, pelos pais e mães, por outros educadores, com um modo de estabelecer relações com as infâncias, com os outros adultos, com aquilo que somos e pensamos.

Por isso, representa um desafio para muitos educadores que precisam superar algumas dificuldades derivadas do próprio processo de formação. Assim, a realização da documentação pedagógica representa o esforço docente no sentido de buscar qualificar propostas de formação que contemplem a documentação pedagógica e seu exercício na docência através da discussão e da troca de experiências. A esse respeito, Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) colocam que:

A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

Os processos formativos de professores devem, necessariamente, assumir a reflexão da docência na prática. E, nesse sentido, a prática da documentação

se constitui em um meio de desenvolvimento profissional do educador, que se assume também um pesquisador e um aprendiz na medida em que possibilita tornar a escutar, ver e visitar individualmente ou com seus pares, eventos e processos dos quais foi coprotagonista, permitindo (re)interpretar o material produzido, conferindo-lhes novos sentidos e valores comuns (RINALDI, 2014).

Documentar as experiências e aprendizagens infantis e pensar sobre elas são práticas que devem ser compartilhadas pela escola e pela família, promovendo encontros e discussões que coloquem em prática a educação como processo de transformação.

Neste sentido, a realização da documentação pedagógica não apenas dá visibilidade ao trabalho desenvolvido na escola, mas “desengaveta” o Projeto Político-Pedagógico da instituição, pois qualquer um que leia – crianças, pais, colegas – que tenha partilhado do processo de documentação vai nele se enxergar e se reconhecer.

Por fim, reporto-me às palavras de Rinaldi (2012), quando afirma que “a documentação é esse processo: dialético, baseado em laços afetivos, e também poético; não apenas acompanha o processo de construção do conhecimento como, em certo sentido, o fecunda” (p. 134).

Diante do suporte teórico acerca da documentação pedagógica, a seguir, analisaremos as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, confrontando as concepções presentes na Proposta Pedagógica da Instituição e nos planejamentos das professoras que atuam junto às crianças das turmas de berçário do contexto pesquisado.

Os achados da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de Santa Maria (RS). A coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam/atuaram nas turmas de berçário da referida instituição, além da análise do Projeto Político-Pedagógico.

As perguntas iniciais da entrevista tinham como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa com relação a formação, tempo de serviço, experiência de trabalho na educação infantil e no berçário. Todas as professoras entrevistadas possuem

graduação em pedagogia e pós-graduação em área afim, sendo que uma das educadoras na época² estava concluindo o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM). As respostas estão descritas no quadro a seguir.

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Professora A	Magistério Curso superior em Pedagogia (habilitação para os Anos Iniciais com apostilamento para a Educação Infantil) Pós-Graduação em Gestão escolar, Pós-Graduação em Educação Infantil (em andamento)	20 anos (14 anos em Berçário)
Professora B ³	Curso Superior em Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil Pós-Graduação em Gestão Educacional pela UFSM	28 anos (15 em educação infantil, 2 anos em Berçário)
Professora C	Curso Superior em Pedagogia (habilitação para os Anos Iniciais com apostilamento para a Educação Infantil) Especialização em Alfabetização com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais	9 anos (4 anos na educação infantil, 3 meses pela primeira vez em Berçário)
Professora D	Curso superior em Pedagogia pré-escolar Especialização em Psicopedagogia (UNIFRA)	9 anos (em todos os níveis da educação infantil, 2 anos no Berçário I e primeira experiência no Berçário II)

QUADRO 1³. Sujeitos da pesquisa e formação docente.

As demais perguntas buscavam investigar através da fala dos sujeitos as suas concepções acerca da avaliação e dos registros. Durante as entrevistas, outras questões foram surgindo e trouxeram novos elementos para este estudo.

Em suas falas, as professoras deixam transparecer suas inquietações com relação ao trabalho pedagógico e às especificidades do trabalho com bebês. O desafio de articular cuidado e educação em turmas numerosas e a falta de

² A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013.

³ Ao iniciarmos a pesquisa, a Professora B estava atuando junto à turma do berçário I da instituição, compartilhando a turma com a Professora C. Em seguida, foi designada para outra turma.

experiência e qualificação das auxiliares surgem como aspectos que, para elas, comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido no berçário.

Essas inquietações mostram que, apesar dos avanços legais e das discussões acerca do binômio cuidar e educar, ainda há a forte presença do assistencialismo nas instituições de educação infantil, que privilegia o aspecto de guarda, especialmente no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

O aspecto da formação para trabalhar com bebês e a experiência no berçário também ficam evidentes, especialmente na fala da professora B, que relatou sua dificuldade em articular projetos que atendessem aos interesses e às necessidades dos bebês, tendo em vista sua vasta experiência nas turmas dos “maiores” (pré-escola).

Com relação ao processo de aprendizagem das crianças na educação infantil, as educadoras compreendem o processo de aprendizagem das crianças da educação infantil como uma trajetória única e particular, que se dá por meio das interações de cada criança com seus coetâneos e com os adultos cuidadores. Convém destacar aqui a fala de uma das professoras:

O processo de aprendizagem da criança se dá principalmente pelas interações: minhas com eles, entre eles, com os outros adultos... São processos únicos. Apesar de o grupo crescer como um todo, percebo que eles vão ganhando palavras, movimentos, repertório de canções... que vão se vendo e vendo o mundo, se descobrindo. (Professora A)

Nos questionamentos que se referem especificamente aos registros do processo de aprendizagem da criança, percebemos diferenças com relação à clareza deste conceito e de sua importância para as professoras. Quando se perguntou a uma das educadoras “Como você registra o processo de acompanhamento da criança? E da turma?”, ela respondeu o seguinte:

Da turma tenho feito relatórios, relatórios escritos... breves. E, das crianças, de diversas formas, por meios dos painéis construídos, das fotos, filmagens... Os relatórios escritos da turma são diários. Nestes, eu registro fatos relevantes, tipo o de hoje... este foi o primeiro dia em que o Henrique me deu os bracinhos e entrou na sala sem choro. Brincamos e nos abraçamos, e eu disse a ele que agora tudo ia ficar mais legal e segui falando... da turma. (Professora A)

Esta professora mostra, por sua resposta, compreender o sentido do registro não só como um balizador de seu planejamento, mas reconhece a sua importância como uma forma de contar a trajetória da turma e de cada criança no processo de evolução da aprendizagem e como uma maneira de organizar o material que mostre à comunidade escolar o trabalho realizado no berçário. Afirma que a visualização do processo de aprendizagem do grupo e de cada criança é feito mediante a observação diária e do registro dos acontecimentos mais significativos do dia.

Os registros são fundamentais, pois evidenciam o trabalho realizado para a comunidade escolar, valorizam e dão respaldo ao trabalho do professor... Além disso, servem para que eu conte a história de cada criança para ela mesma, para que ela perceba o quanto é linda e inteligente... É nisso que eu acredito. (Professora A)

Ao ser questionada sobre o que vem a ser documentação pedagógica, a resposta obtida foi a seguinte:

É um documento que conta a história da criança para ela mesma, a história dela com a escola e para a escola dela... Conta para a família... No fundo do coração eu quero vê-las [as crianças] bem e contentes na minha companhia – sua professora – e na dos amigos, e quero que um dia saibam disto por meio desta documentação. (Professora A)

As respostas da Professora A demonstram não apenas a preocupação com o registro e a divulgação de resultados para a comunidade escolar, mas também o seu respeito pela criança, pois a considera como um sujeito ativo, produtor de cultura e de saberes, protagonista de sua história. Um processo de avaliação formativa deve permitir às crianças que acompanhem suas próprias conquistas, dificuldades e potencialidades ao longo de sua trajetória individual de desenvolvimento dentro do grupo.

A Professora A admite fazer o possível para realizar registros satisfatórios, mas tem achado muito difícil sistematizá-los a contento, em função do número elevado de crianças.

Avaliar é um ato de permanente reflexão. Para Hoffmann “é acompanhar a construção do conhecimento do aluno. É cuidar que o aluno aprenda, mas este cuidado e este aprendizado em um sentido muito mais amplo, num sentido de desenvolvimento moral e intelectual”.⁴

No contexto escolar, dá-se por uma relação dual, em que há um avaliador e um avaliado – no caso, o professor e o aluno. Fundamentalmente na educação infantil, o professor afeta diretamente a vida da criança quando a avalia. Neste sentido, é importante destacar o conceito de avaliação mediadora descrito por Hoffmann (1993):

Avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, com atenção ao seu momento no processo de construção do conhecimento. Isso exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas, interpretando-as, refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas (p. 43).

A preocupação evidenciada nas respostas da professora A mostram a sua compreensão no que se refere às relações que estabelece com cada criança e à construção dos registros de sua aprendizagem. A professora A relata que utiliza para a documentação pedagógica os diários de classe, o seu diário de aula, os projetos que sistematiza e os registros em mídias (vídeos e fotografias) que vai fazendo no decorrer de suas aulas, na realização das atividades.

A Professora B, que atuou no berçário por dois anos, tendo uma experiência maior com turmas de pré-escola, quando questionada sobre a visualização do processo de aprendizagem da criança, respondeu que

é possível visualizar este processo no dia a dia, nas atitudes das crianças, nos relacionamentos. Mas, para isso, uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas. (Professora B)

⁴ HOFFMANN, J. *Avaliação na Educação Infantil* – legislação, pesquisas e práticas. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hP2DMHpQNJo>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

A Professora B afirma, em sua entrevista, que realizava os registros da turma e das crianças *“através de portfólio escrito e fotografado, além de painéis coletivos”*. Em suas respostas, essa professora não deixa claro em que baseava seus registros, uma vez que não menciona projetos, relatórios, registros diários. No entanto, reconhece a importância que estes registros possuem no contexto do berçário, quando diz que *“são de suma importância, pois são instrumentos fundamentais de acompanhamento do progresso dessas crianças ao longo do ano”* (Professora B). A Professora B não soube responder sobre o que entende por documentação pedagógica.

A Professora C deixa transparecer, em sua entrevista, que compreende a questão da importância dos registros para acompanhar o desenvolvimento dos bebês. Relata que realiza os registros através de fotos e vídeos e, *“sempre que possível”*, procura fazer relatos escritos sobre o desenvolvimento de cada bebê em seu diário.

Estes registros são importantes para analisar e avaliar o desenvolvimento de cada criança e o registro de fotos e vídeos do desenvolvimento das crianças fazem parte do trabalho pedagógico. (Professora C)

Quando questionada sobre o que entendia sobre documentação pedagógica, a Professora C respondeu que *“entendo por documentação pedagógica o plano de estudos, o planejamento, o registro do que foi feito e a avaliação, e os faço conforme a exigência da escola”*. Afirmou ainda que utiliza como instrumento para a documentação pedagógica os critérios de desenvolvimento descritos no plano de estudos da instituição. No final de sua entrevista, a Professora C admite que não sabe se respondeu direito, pois tinha dúvidas sobre o que pensava sobre documentação.

A Professora D, que possui formação em Pedagogia Pré-Escolar e Pós-Graduação em Psicopedagogia, entende a documentação pedagógica:

Como um processo que tenta visualizar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativa e normas. Quando documentamos estamos construindo uma relação com as crianças, incorporamos nestes documentos nossos pensamentos

implícitos daquilo que consideramos ações valiosas da prática pedagógica. A documentação traz vivências e saberes que construímos com as crianças.

A Professora D afirma que registra o processo de aprendizagem dos bebês através de registros escritos, fotografias e vídeos e utiliza o material para refletir sobre a sua prática no sentido de reorientá-la quando necessário. A professora também afirmou que considera essa fase da vida da criança muito rica, de significativas aprendizagens e que, por isso, há a necessidade de construir um instrumento de registro que acompanhe essa trajetória, tornando visível o desenvolvimento da criança e comunicando às famílias o trabalho pedagógico realizado.

Questionamos a Professora D se ela já havia lido a respeito da documentação pedagógica, a fim de levantar a base teórica que orienta a sua prática. Ela afirmou que sua concepção vem das reflexões que faz do seu fazer pedagógico com bebês.

Ao relacionar as impressões sobre as entrevistas realizadas, percebemos que suas concepções acerca da avaliação e do registro neste nível da educação infantil estão bastante atreladas ao processo formativo de cada uma. As entrevistas evidenciam que a formação inicial e continuada, realizada pela maioria dos professores, ainda não deu conta de tratar da temática da avaliação na educação infantil, especialmente quando se trata da educação de bebês. Em geral, os professores seguem as orientações da escola e o que está descrito no Projeto Político-Pedagógico ou no Plano de Estudos.

O que percebemos com a análise da Proposta Pedagógica da escola pesquisada e o depoimento das professoras é que, apesar de ter garantido o seu direito de acesso à educação infantil, crianças de 0 a 2 anos que frequentam os berçários, em geral, ainda permanecem “invisíveis” dentro das propostas institucionais, sendo dada pouca atenção às questões pedagógicas, privilegiando o aspecto assistencialista, de guarda, para aquelas famílias que necessitam do serviço. Isso se evidencia quando nos deparamos com turmas lotadas de bebês, muitas vezes em espaços inadequados, com auxiliares sem a devida capacitação e professores sobrecarregados. Neste sentido, concordo com Horn (2004, p. 14), quando afirma que:

Sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para guarda e para o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis e de um atendimento precário em todos os sentidos não se dissiparão como em um passe de mágica. É chegado o momento de muito trabalho, de muitas modificações, sejam estruturais, sejam pedagógicas.

Felizmente, percebe-se um tímido movimento de reação por parte de alguns professores que, cientes da importância do desenvolvimento integral da criança nesta fase da vida, movimentam-se em direção a novas práticas, adequadas a essa demanda da educação infantil.

Mesmo sem ter domínio teórico sobre a documentação pedagógica, percebe-se, pelas entrevistas, que as professoras fazem algum tipo de registro, reconhecem sua importância para a interpretação da realidade da criança e para a efetivação de um planejamento que contemple as aprendizagens infantis no berçário, compreendendo o bebê como um ser curioso e competente, protagonista no processo de construção de conhecimentos e saberes.

Considerações finais

O processo de documentação pedagógica ao qual nos aventuramos a compreender, visto que temos experimentado fragmentos deste saber há anos, é muito maior do que simplesmente avaliar as aprendizagens das crianças em pareceres descritivos. É um desafio que buscamos na mesma medida em que queremos uma formação docente coerente com as exigências descritas na legislação educacional e do desejo de fazer da escola um espaço da cultura elaborada (MELLO; FARIAS, 2010), que permita o ir e vir das crianças em sua curiosidade, elaborações e descoberta

Assim, aprofundar os estudos da temática *Avaliação na Educação Infantil* e entender o processo de documentação pedagógica pode significar a verdadeira transformação na educação de crianças de 0 a 2 anos. Observar e compreender quem são os bebês, como pensam e aprendem é fundamental para cunhar novas práticas que sejam realmente focadas em seu desenvolvimento e desmitificar a questão do papel da escola infantil para essas crianças.

Referências

ARAÚJO, S. B.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, V. A. (Orgs.). *Pedagogias das infâncias: crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. *Revista Pátio – Educação Infantil*, ano X, n.º 30, jan./fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 20/09*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação Ministério da Educação*. PNE (2014-2024).

CAMPOS, M. M. *A mulher, a criança e seus direitos*. Fundação Carlos Chagas, 1999.

FOCHI, P. S. *Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2013.

_____. Princípios de uma pedagogia que narra as experiências das crianças. *Revista Pátio – educação infantil*, ano X, n.º 30, jan./fev. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. *Avaliação na Educação Infantil – legislação, pesquisas e práticas*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hP2DMHpQNJo>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar de cultura mais elaborada. *Educação: dossiê infância e educação infantil*. Santa Maria, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 35, n. 1, jan./fev. 2010.

MOREIRA, J.C. *Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças*. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEDROSA, M. I. Vamos observar cuidadosamente a criança no berçário. In: RAMOS, T. K. G; ROSA, E. C. S. (Org.). *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

SANTA MARIA. *Lei 6001/2015*. Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Plano Municipal de Educação (2015-2025).

REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE AJURICABA/RS

Tanise Cristina Fidencio

Viviane Ache Cancian

Quem olhou por nós?

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da prática pedagógica com os bebês em uma instituição pública de educação infantil, no município de Ajuricaba/RS. Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são os bebês da turma do berçário I, sendo nove meninos e uma menina, de seis a dezessete meses. Fazemos parte desse contexto reflexivo enquanto docentes e mediadoras de experiências, possibilidades e responsáveis pela inserção dos bebês em um contexto artístico e cultural.

Tais reflexões proporcionaram um enriquecimento profissional constante que ampliaram e qualificaram o trabalho pedagógico, assim como as percepções acerca da infância. Assim, como objetivos gerais, buscamos compreender se é possível proporcionar aos bebês práticas pedagógicas que os tornem protagonistas no cotidiano escolar, em um espaço de possibilidades, vivências e envolvimento no contexto artístico e cultural; refletir sobre a prática pedagógica com bebês em escola pública, dando ênfase às interações e brincadeiras como proposta pedagógica para a formação e constituição de

sujeitos; possibilitar a inserção e a participação dos bebês em um contexto artístico e cultural através do teatro para bebês e vivências significativas; ampliar a participação e o envolvimento das famílias na escola a partir da prática pedagógica, fortalecendo este vínculo através do teatro para bebês; analisar quais as contribuições que estas vivências possibilitaram à turma do berçário I, a partir de fundamentos teóricos e das percepções da prática profissional, de maneira que se possam promover práticas pedagógicas de qualidade para os bebês e crianças pequenas da educação infantil.

As contribuições teóricas de Barbosa (2010), Ortiz e Carvalho (2012), Goldschmied e Jackson (2006), Gobatto (2011), Barbieri (2012), Fochi (2013), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, apresentam reflexões importantes que buscam qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil, em especial os bebês.

Caracteriza-se uma pesquisa-ação, definida por Tripp (2005), como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta uma reflexão acerca das especificidades de cada bebê, em um contexto coletivo, buscando dar visibilidade ao trabalho e às ações realizadas no cotidiano da educação infantil. Diante desse pressuposto, destacamos as possibilidades e alternativas apresentadas à turma do berçário I, no intuito de garantir aos bebês o seu protagonismo em um espaço pensado e planejado, por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, artísticas e culturais, interações com seus pares, crianças e adultos, bem como da participação e do envolvimento com a família no contexto da educação infantil.

As reflexões partem dos registros fotográficos realizados durante as interações, na tentativa de dar visibilidade ao trabalho, e também uma possibilidade de avaliação individual e coletiva das experiências proporcionadas e vivenciadas por eles. As imagens constituem-se em um material que sensibiliza e motiva, os quais deram origem às narrativas das crianças que foram apresentadas às suas famílias, enriquecendo o vínculo e a parceria.

No decorrer da pesquisa, é possível constatar como se configuravam as práticas pedagógicas anteriores à chegada ao berçário, estabelecendo um paralelo a partir das percepções acerca das especificidades do trabalho docente com bebês. A pesquisa também apresenta vivências e possibilidades a partir de diferentes texturas, objetos, elementos da natureza, constituindo-se no cotidiano da educação infantil um espaço de interações e descobertas entre seus pares e adultos. É possível evidenciar a participação e a inserção dos bebês no contexto artístico e cultural, por meio da releitura do teatro para bebês, uma peça teatral pensada e planejada para o público infantil de zero a três anos. Nos constituímos docentes a partir das reflexões realizadas, buscando compreender o “lugar” que ocupamos nas interações e vivências que ocorrem no cotidiano da educação infantil, ampliando conhecimentos acerca da especificidade do trabalho pedagógico no berçário.

O que os bebês faziam aqui?

A sala dos bebês constituía-se em um espaço pequeno, com piso de madeira, duas janelas de metal com vista para o pátio e para a rua em frente à escola. Internamente, possuía uma janela de vidro com cortina. Essa janela ficava a uma altura em que os bebês não conseguiam enxergar o outro lado sem que estivessem no colo das educadoras. Na sala havia vários berços, um tapete emborrachado de espessura fina, um armário alto com portas e gavetas para guardar materiais pedagógicos, cobertores e brinquedos considerados um pouco “perigosos”, pois continham pontas, peças pequenas, que eram ofertados em diferentes momentos. A televisão e o aparelho de DVD ocupavam uma mesa grande que dividia o espaço com pertences particulares dos bebês (mamadeiras, chupetas, toalhinhas, etc.). Também contava com um espelho na parede próxima à porta de entrada. A decoração da sala recebia temas midiáticos, um grande painel de tecido azul e, no centro, a imagem dos personagens do musical *Galinha Pintadinha*.

A turma do berçário I era atendida por uma professora com magistério e monitoras com nível médio que vinham desenvolvendo este trabalho na instituição desde que a creche era mantida pela assistência social do municí-

pio. Nesse período, as práticas eram de assistencialismo e cuidado, enquanto algumas mães necessitavam trabalhar. Gobbato (2011), em sua pesquisa intitulada “Os bebês estão por todos os lugares”, aborda o tema, contextualizando historicamente este momento pelo qual perpassou a educação brasileira. Traz em seus escritos a preocupação que se estabelece em torno das práticas que abordam somente os cuidados básicos com as crianças, um espaço pensado para acolhimento daqueles sujeitos enquanto seus familiares realizam uma atividade remunerada e não têm outra opção de lugar para deixar as crianças. Nesse momento histórico, a creche assume o compromisso de cuidá-los. Entende-se a partir disso algumas heranças deixadas que ainda estão nos cotidianos da educação infantil.

Refletindo a partir desse contexto, compreende-se que muitas relações e práticas estabelecidas para os bebês, até então, nesse espaço, eram meramente de cuidados, os discursos evidenciados reforçavam o atendimento e acolhimento, e não compreendiam as crianças como sujeitos de direitos, distanciando-se do que propõem o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB n.º 20/2009), que esclarece:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 4).

O cuidado com os bebês, a higienização, a alimentação e o “controle” (ficarem tranquilos e por perto) caracterizavam o trabalho e a rotina do berçário na educação infantil. As práticas desenvolvidas com os pequenos buscavam cumprir com esses cuidados, ofertando momentos de brincadeiras com os brinquedos disponíveis, momentos de exposição ao sol. Quando havia disponibilidade de tempo, esporadicamente, ofertava-se “algo diferente”, por exemplo, o contato com tintas e folhas, registro com carimbos das mãos e dos pés, confecções de cartões, ilustrações de animais representando as

produções do berçário. Esse material era exposto na sala e nos corredores. O pesquisador Paulo Fochi (2013) demonstra a capacidade dos bebês na exploração e apreciação do que lhes é possibilitado citando as práticas e técnicas de pinturas realizadas pelos bebês em muitas escolas. Instiga com o questionamento: quando acabarem mãos e pés com o que vamos carimbar?

Refletindo a partir dessas situações apresentadas, tive a possibilidade de assumir como docente da turma do berçário I. Era chegada a hora de me aproximar dos bebês, aprender com eles e compartilhar com minhas colegas o que vinha problematizando/teorizando nas aulas de especialização em docência infantil, inclusive promover a aproximação e efetivação das contribuições trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) ao trabalho pedagógico na educação infantil, as quais garantem aos bebês e às crianças pequenas o protagonismo. Surgiu assim uma proposta de trabalho pedagógico com bebês, baseada em descobertas e possibilidades, evidenciando-os como sujeitos de direitos, mercedores de uma educação de qualidade alicerçada no respeito às singularidades de cada um, na sensibilidade, na ludicidade e na escuta atenta.

E agora o que fazem os bebês?

Era um desafio muito grande constituir-se docente de bebês. Vivenciávamos naquele momento, um misto de sensações, incertezas, dúvidas e medos. Afinal a experiência com bebês era somente familiar, distanciando-se do contexto coletivo, porém éramos fortalecidas pelo objetivo de oportunizar a eles um “trabalho de qualidade, sensível e compreensivo, formado por um entendimento imaginativo das experiências e dos estados emocionais das crianças pequenas” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 17.). Pensar a sala de aula e a prática pedagógica para bebês exige um olhar atento e cuidadoso, eles estão a todo instante sendo motivados e aguçados pelos seus sentidos, tudo é novidade e, quando esse olhar não se faz presente, acontecem situações inusitadas que instigam os adultos a pensar e a refletir.

A prática pedagógica desenvolvida com a turma do berçário I foi pensada e planejada a partir dos interesses dos bebês. Eles brincam desde muito cedo,

inicialmente com o corpo de quem mantém os primeiros contatos e interações, posteriormente com seu próprio corpo e tudo o que está ao seu alcance. “O bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, desenvolvimento de habilidades e construções de significados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 103). Refletindo sobre a importância de atividades que envolvem os bebês em movimento, foi necessário pensar e agir sobre a organização dos espaços da escola ocupados por eles. A sala de aula, até então, tomada por berços, nos questionava: afinal, esse espaço possibilitava aos bebês experiências significativas e interações com os seus pares?

A sala de aula é um espaço importante para o bebê, não sendo único e exclusivo para usufruírem Gobbato (2011), mas sendo um ambiente de referência quando chegam à escola, assim como um local para aconchegarem-se nos momentos que exigem maior tranquilidade e proximidade com seus educadores. Os berços ocupavam um espaço amplo da sala, sendo que a maioria foi retirada para que a área de circulação e movimentação dos bebês pudesse ser ampliada, respeitando os que ainda não conseguiam movimentar-se. Goldschmied e Jackson afirmam que “Uma sala para bebês precisa combinar uma sensação de espaço amplo com intimidade, permitindo movimentos livres para as crianças que se movimentam e uma área mais tranquila para os bebês que ainda não possuem essa capacidade” (2006, p. 42).

A área de circulação ganhou um novo aspecto com o tapete emborrachado de textura macia, isso permitia aos bebês interagirem melhor com o espaço, sentindo as diferentes texturas e temperaturas, além de possibilitar-lhes os primeiros passos, bem como permanecerem em pé, o que encorajava as tentativas motoras.



FIGURAS 1 E 2. Interações com diferentes materiais.

Fonte: acervo das autoras.

Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 43), o carpete é essencial para as crianças que começam a ficar em pé, dar os primeiros passos, para que possam ficar descalços e ter firmeza ao pisar, no processo de atingir o equilíbrio necessário para caminhar. Elas também gostam de sentar-se em áreas acarpetadas para manipular quaisquer coisas que estejam à mão. A amplitude e o aconchego daquele espaço possibilitou aos bebês maior interação com os objetos e os materiais ofertados e dispostos no ambiente, dando-lhes maior autonomia e segurança para buscarem nas proximidades o que desejassem, assim como

utilizar seu próprio corpo em um constante movimento de interação com a proposta ofertada e com os demais bebês.

Configuram-se diversas compreensões realizadas pelos bebês a partir de uma proposta, objeto e diferentes formas de intervenção. Os interesses diferenciam-se de acordo com as especificidades de cada um. Sobre isso, Mallmann (2015), ao considerar a potência dos bebês em explorar, criar significados, comunicar-se e interpretar o mundo, aposta na capacidade que eles possuem de construir suas histórias pelas trocas, interações e experimentações que vão estabelecendo com seus pares e com os adultos. Nessas perspectivas, apontam-se a importância e a necessidade de espaços e ambientes planejados, adequados e receptivos aos bebês e crianças pequenas, que favoreçam interações, pesquisas e descobertas.

Para Ortiz e Carvalho, “a relação do bebê com o espaço físico pode favorecer a construção da imagem de si, do outro e do ambiente, o que possibilita as interações e a progressiva construção da autonomia” (2012, p. 64). A organização dos brinquedos passou a ser em caixas temáticas, disponibilizadas em lugares de fácil acesso aos bebês, para que pudessem manusear quando desejassem. Caixas de livros, latas e potes, chocalhos, peças de madeira, objetos de borracha, etc.



FIGURA 3. Bebê em interação com caixa temática.

Fonte: acervo das autoras.

Aos poucos a sala foi transformando-se em um ambiente mais amplo para brincadeiras e explorações. Ao constituírem-se espaços em que os bebês se permitem buscar e apropriar-se do que está disposto, estabelecem-se relações com tais materiais, são favorecidas as condições que respeitam as crianças em suas escolhas. As decorações das paredes foram repensadas e substituídas. As imperfeições das paredes foram cobertas por um painel de papel que instigavam aos bebês a produzirem sons a partir dele, a sentirem sua textura, observando diferentes imagens, fotos da turma, móveis e objetos emborrachados. Nesse sentido, contribuem Ortiz e Carvalho: “Quando vamos decorar a sala onde os bebês ficam, precisamos aprender a olhar na perspectiva da criança, ou seja, do lúdico e do movimento, do ponto de vista de uma pessoa sensório-motora, que é sua forma de pensar e agir sobre o espaço” (2012, p. 69).

Tais observações trazem questionamentos sobre os cenários decorativos e espaços em que muitas vezes se encontram os bebês nas instituições. As opções das decorações, por vezes, são temas midiáticos, envolventes e repetitivos, com os quais os bebês e as crianças pequenas estão habituados, pois assistem e convivem com isso em suas residências e muitas vezes na própria instituição. Os espaços transformaram-se para fortalecer e potencializar as interações dos bebês com as experiências realizadas, os objetos, as demais crianças e os adultos presentes no cotidiano da escola. A relação entre o adulto e o bebê necessita ser de reciprocidade, o educador precisa criar condições para que os bebês se sintam parte daquele espaço, do grupo e das demais pessoas que trabalham ou estão em sua volta no cotidiano escolar, “os vínculos se formam nas interações cotidianas que estão presentes em diferentes momentos do dia a dia” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 93).

A partir dessa relação de confiança estabelecida, na instituição, entre bebês e adultos, foram desenvolvidas as primeiras experiências, as brincadeiras sensoriais e motoras. Elas se constituem a partir dos momentos de planejamento, revelando a importância da interação entre os bebês com os diferentes espaços, objetos e brincadeiras.

Pensar nas vivências para bebês exige organizar o planejamento abordando elementos enriquecedores que possibilitem a eles descobrirem o que está a sua volta pelas vivências que abordam os sentidos, o aspecto motor, as intera-

ções e as descobertas. Enquanto docentes, compreendemos a importância do momento do planejamento como um tempo em que acontecem as reflexões acerca das vivências apresentadas aos bebês, buscando apropriar-se do mundo que os cerca na tentativa de ampliar as possibilidades que tornam as crianças protagonistas. Nossa prática pedagógica foi contemplada com diferentes vivências, as quais permitiram aos bebês constantes descobertas e interações. Goldschmied e Jackson (2006) destacam a importância do brincar heurístico, em que os bebês e as crianças pequenas vão apropriando-se e criando hipóteses a partir de objetos não estruturados que ao serem combinados com outros possibilitam novas descobertas. As descobertas realizadas pelos bebês diante das possibilidades ofertadas confirmam a capacidade que possuem de compreender, estabelecer relações e resolver os desconfortos encontrados pelo “caminho”. Barbosa e Richter apontam que

Os bebês sabem muitas coisas. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que se constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros (2010, p. 87).

Assim como:

Os bebês são seres que já têm vontade, têm consciência sobre o que querem, sabem decidir e dizer o que querem. Eles ingressam no mundo da cultura por meio de interações com as pessoas e objetos e utilizam seu poder de decisão, seu corpo e os canais do conhecimento, que são seus órgãos sensoriais para explorar esse mundo. Eles ampliam suas experiências por meio do uso intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigar esse mundo (BRASIL, 2012, p. 12).

As experiências sensoriais permitem aos bebês entrarem em contato e apropriarem-se dos diferentes materiais existentes, saberem como funcionam, os usos, os efeitos de sua ação sobre eles, os gestos e movimentos que conseguem produzir, a construção de sua autoimagem e o seu desenvolvimento integral,

buscando, por meio dos sentidos apreenderem o mundo que os cerca. Ao ofertar-se experiência com tinta à turma do berçário I, logo os bebês se sentiram familiarizados com o ambiente e se mostraram receptivos em aceitar a proposta de brincar livremente. A interação aconteceu, no primeiro momento, somente com papel pardo. O barulho do papel ao ser tocado instigou o grupo de bebês a se movimentar com maior intensidade; quanto mais o corpo explorava o papel, mais o som aumentava. A curiosidade era tamanha demonstrando com o olhar.



FIGURAS 4 E 5. Primeiras interações com papel e tinta.

Fonte: acervo das autoras.

O tempo de descoberta do bebê é um tempo próprio, significativo para ele, marcado por chegadas e partidas de acordo com o que era proposto. Alguns bebês não aceitaram o convite para o encontro com o barulho e a tinta, não demonstraram interesse, permaneceram distantes para observar, a participação era importante, respeitamos a decisão de cada um, principalmente os que necessitam de um tempo maior para aproximação dessas atividades. Os bebês que demonstraram interesse pela proposta interagiram com intensidade e prazer, experimentando a tinta, demonstrando sensibilidade ao toque, à textura, ao cheiro, ao gosto, acariciando seu próprio corpo, descobrindo que suas mãos deslizavam sobre o corpo com a maciez que ela proporcionava em contato com a pele. Barbieri traz a questão do toque da seguinte maneira: “As crianças são sinestésicas, ou seja, todos os seus sentidos estão despertos a cada momento. Elas são chamadas por aquilo que lhes interessa, por uma curiosidade que as põe em movimento” (BARBIERI, 2012, p. 25).

Explorar a tinta de forma ilimitada, não se restringindo aos carimbos de mãos e pés, oportunizou aos bebês se apropriarem de forma intensa e prazerosa desse momento, experimentando e criando hipóteses a partir dele sobre seu próprio corpo, um corpo que sente e expressa desejos. O olhar do docente e a sua mediação nesses momentos é de extrema importância, é através dele que surgem as intervenções necessárias frente à brincadeira, à organização do ambiente, à compreensão do tempo de participação de cada bebê na atividade, respeitando seus momentos. Ortiz e Carvalho (2012, p. 173) destacam a importância do olhar docente, do adulto, do outro em relação ao bebê:

Olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas.

A sensibilidade docente é uma das primeiras habilidades a ser desenvolvida no trabalho com bebês e crianças pequenas, a prática pedagógica é fortalecida quando nos disponibilizamos a compreender quem são os que estão ali conosco e do que necessitam nesse momento de suas vidas. Assim como as interações

com tintas, as misturas também estiveram presentes no cotidiano dos bebês. Um currículo para bebês, segundo Barbosa (2010), deve:

Ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, através das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (p. 5).

As brincadeiras propostas, a partir das misturas, buscam oportunizar aos bebês o sentir, o tocar, o explorar, o descobrir, o dividir, o lambuzar, o brincar livre e alegremente.



FIGURA 6. Experiência com melecas.

Fonte: acervo das autoras.

A experiência com essa vivência oportunizou aos pequenos o reconhecimento do seu próprio corpo, em um constante movimento na busca de diferentes sentidos. Não são todos que se permitiram explorar o que foi proposto, alguns permaneceram indiferentes ou circulando pelo espaço. Outros demonstram interesse pela brincadeira disponibilizada, buscando integrar outros objetos e materiais. Barbosa afirma que

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (2010, p. 2).

A partir das vivências possibilitadas foi possível analisar as singularidades de cada bebê, trazendo aspectos da sua cultura, dos espaços e tempos que ocupam, por exemplo, um bebê que nunca teve contato com a terra, areia ou misturas, não consegue se envolver de imediato, necessitando de um tempo maior para aproximação e apropriação. Ao adulto/docente cabe respeitar o momento de cada bebê, proporcionando outros espaços com materiais e brinquedos para exploração. Essa organização requer um olhar importante para que o ambiente permita aos bebês a autonomia e o desenvolvimento pessoal, buscando objetos e brinquedos da preferência deles para que possam interagir e estabelecer relações com os demais, além de se descobrirem em situações que puderem ser criadas a partir do planejamento do espaço.

O manual de orientação pedagógica *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas* (2012) define o solário como um espaço externo interligado à sala do berçário. Pode ser um jardim sensorial ou um parque infantil para os bebês. Jardim é uma palavra cuja origem está associada ao paraíso: um espaço agradável, de paz, de boas sensações, belo, com plantas, água, areia e brinquedos. Porém, na nossa instituição, o solário se constituía em um local pouco visitado, um espaço esquecido, utilizado com pouca frequência, com aspecto estético sombrio, sem cheiros e cores, que servia de depósito para algumas folhas secas, ou seja, um lugar abandonado. Em uma perspectiva de ampliar espaços de circulação e brincadeiras livres para

os bebês, o solário passou a configurar um novo ambiente de possibilidades e aprendizagens aos pequenos.



FIGURAS 7 A 9. Interações dos bebês com papéis, tintas e potes.

Fonte: acervo das autoras.

Os bebês eram recepcionados com materiais organizados e diferenciados, pratos de papelão, folhas laminadas, pincéis, colas coloridas, com o objetivo de realizarem suas percepções acerca do que estava disposto. Barbieri explica que planejar e executar são ações fundamentais na vida dos adultos, e não nos damos conta do quanto a arte e o brincar podem contribuir para nos organizarmos com criatividade e invenção. Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estética, o ensino da arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia, e assim se transformem e o transformem (BARBIERI, 2012, p. 19).

Os bebês e as crianças pequenas, ao perceberem que foram “contemplados” no planejamento e na organização do docente, demonstram maior satisfação e prazer na brincadeira e na forma de se relacionarem com os objetos, brinquedos e espaços. Quanto mais escuta e abertura, por meio de situações em que eles sejam protagonistas, maior o envolvimento e a alegria de cada menino e menina. A autonomia dos bebês também se revela pelo olhar de quem está mediando suas vivências, para isso é importante considerar que:

A professora e o professor necessitam articular as condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2009, p. 14).

Durante a exploração dos materiais e do espaço, a turma demonstrou encantamento com o que estava vivenciando, expressando satisfação em estar em um local fora da sala, dando significado ao brincar livre, às trocas com os colegas e ao estabelecimento de “diálogos”, tentativas e descobertas. É importante que esses espaços sejam pensados e planejados para que tais brincadeiras aconteçam. Os espaços externos oferecidos pela escola, o pátio, a caixa de areia e o solário passaram a ser explorados diariamente. Os bebês compartilhavam seus momentos com as crianças maiores, interagindo, estabelecendo vínculos importantes e descobrindo o que estava ao seu redor. Para Barbosa:

Todos os dias os bebês precisam ir ao pátio, pois este é um procedimento saudável e também uma importante situação de integração com as demais pessoas da escola, especialmente porque promove interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. É importante que todos os dias os bebês vivenciem situações que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (2010, p. 13).

As interações dos bebês com as crianças maiores potencializaram as suas singularidades, eles passaram a ter visibilidade pelas demais crianças da escola, que sentiam a necessidade de cuidá-los, auxiliá-los na busca de objetos

e brinquedos, em suas iniciativas motoras, compreendendo a importância da diversidade presente no espaço. A ação pedagógica na turma de bebês deve favorecer o encontro entre eles em diferentes espaços e momentos do dia. Fizeram suas constatações a partir dos sentidos, interagindo com o que era proposto e com o que os cercava, os carros, as pessoas que passavam na rua, os sons. “Esse contato direto com o meio ambiente promoveu sensações relacionadas à vida cotidiana e que eram dificilmente reproduzidas em ambientes fechados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 77).

A natureza se constitui em um território rico em aprendizagens, sendo importante esse encontro com os bebês e as crianças pequenas. É por meio dessa relação que o ser humano apropria-se e aprende a cuidar da casa maior a qual todos pertencemos: a natureza que traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurarem. Na primeira interação dos bebês com a areia, havia algumas incertezas acerca desta brincadeira, que diziam respeito à possibilidade de que os bebês colocassem areia na boca e não soubessem lidar com a sensação. A resposta veio assim que todos estavam dentro dela, todos os bebês brincaram, envolveram-se e permaneceram por um longo período naquele espaço.



FIGURA 10. Interação dos bebês com areia.

Fonte: acervo das autoras.

A riqueza da natureza e seus elementos propiciaram aos bebês uma brincadeira prazerosa e espontânea. Ao docente compete escolher e preparar oportunidades e experiências que eles levarão na memória. A caixa de areia tornou-se um dos locais mais apreciados pelos pequenos. Eles permaneceram nela por um tempo significativo; se antes os adultos eram tomados pelo medo de que a areia fosse consumida, os bebês provaram que consumir areia consiste em ações bem mais complexas do que levá-la à boca.

Colocar e retirar, sentir a textura, reconhecer o peso, trocar objetos, dialogar, participar da brincadeira com seus pares, provocar o adulto a participar do seu momento e viver a sensibilidade são iniciativas complexas para os bebês e que resultam na construção de suas aprendizagens. Aos educadores, é necessário estar em constante reflexão, além de estar presente nessas vivências. A presença através do olhar que compreende os movimentos e reconhece os bebês como seres capazes. O olhar tem que ser exercitado. Fomos nos permitindo entre as docentes manifestar nossos olhares em relação aos pequenos, o que oportunizou um constante diálogo sobre o fazer pedagógico com bebês. As colegas mostravam-se receptivas às contribuições que vinham da participação no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

A partir dessas conversas, o olhar ficou mais atento às ações dos bebês frente aos objetos e às possibilidades ofertadas, aos detalhes das interações que passaram a ser percebidos e compreendidos por elas, ainda que timidamente. Cada vivência, pensada e vivida com os bebês, compreendia a necessidade de ampliarmos as práticas para que eles pudessem ser protagonistas de atividades envolventes, que os instigassem a descobrir e a encantar-se por elas. Na maioria das vezes, as atividades proporcionadas pela escola acabam privilegiando as crianças maiores, e aos bebês pouco é oferecido, daí a importância desse trabalho.

A arte no berçário – a *Releitura do Teatro Cuco: a linguagem dos bebês no teatro*



FIGURA 11. Interação dos bebês na *Releitura do Teatro Cuco: a linguagem dos bebês no teatro*.

Fonte: acervo das autoras.

O encantamento com os bebês facilitou a imersão em um contexto de pesquisas sobre eles. Ao retornarmos dos estudos no Seminário do Curso de Docência na Educação Infantil, realizado em Santa Maria, no ano de 2014, dialogamos com as colegas sobre as reflexões realizadas e o que o seminário proporcionava enquanto qualificação da docência na educação infantil, bem como a oportunidade de apreciar um trabalho diferenciado para os bebês através do teatro. De imediato, senti que provoquei e motivei uma delas, colega do berçário II, no entanto, para mim, no primeiro momento, aquela possibilidade mantinha-se distante, algo intenso e prazeroso para apreciarmos, porém inacessível ao nosso público. Com o passar dos dias, os diálogos foram surgindo em torno da possibilidade de realizarmos uma releitura do teatro para nossos bebês, como forma de lhes oportunizar o contato com a arte, de forma intensa, prazerosa, explorando o mundo que os cercava, através de movimentos, de sons, de cores, enfim, de diferentes linguagens. Barbosa

e Fochi esclarecem o surgimento e o estudo do teatro para bebês a partir da perspectiva de Reggio Emília, com a seguinte definição:

Conta-se que, próxima a Reggio Emilia, numa aldeia chamada Villa Cella, em uma primavera de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, moradores se uniram com o objetivo de criar uma escola para seus filhos. Uma escola cuja construção fora feita dos vestígios da guerra, tais como a venda dos cavalos abandonados pelos alemães e dos tanques de guerra deixados. Sendo assim, a proposta de Reggio Emilia, no norte da Itália, é o resultado de um movimento de pais que desejavam, sobretudo, “uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério”. Malaguzzi, após várias experiências, tornou-se o idealizador do projeto educativo e de uma pedagogia própria, que resultou na Pedagogia da Escuta e na Teoria das Cem Linguagens das Crianças, imbricada numa concepção de criança competente, capaz e portadora de direitos (FRABETTI; MANFERRARI, 2006 apud BARBOSA; FOCHI, 2011, p. 34).

Para Malaguzzi, apud Barbosa e Fochi (2011), é preciso considerar a criança como um ser competente, capaz de elaborar teorias provisórias e de estabelecer relações com o tempo e o espaço, é acreditar em uma criança cidadã, rica pelos seus saberes, que produz e consome cultura. Para tanto, o pesquisador substituiu salas de aula por ateliês. Sendo assim, foram emergindo, nas cidades da Itália, concepções diferenciadas de escolas, tomadas pela arte e pelas diferentes linguagens, evidenciando um espaço que potencializou as diferentes formas de expressão e interação.

No contexto pesquisado, a releitura do teatro estava em “gestação”. Foram muitos dias de dedicação, reflexão, observação e ensaio. A rotina de trabalho foi ampliada diariamente, pois os momentos de estudos aconteciam depois do horário de trabalho. Os objetos utilizados na releitura do teatro foram produzidos, por nós, nos momentos de ensaio e planejamento individual, materiais muito simples, tecidos, caixas, fitas que faziam parte do cotidiano escolar e familiar, “usando diversidade de materiais, permitimos que a criança use seu corpo de várias maneiras” (BARBIERI, 2012, p.

61). Nasceu, assim, a apresentação através da vivência de uma proposta e uma prática pedagógica em conjunto com as famílias, na qual defendemos e ressignificamos o conceito de infância, buscando proporcionar de forma consciente e consistente, uma oportunidade lúdica diferenciada e especial considerando as singularidades dos bebês.

A peça original, *Cuco: a linguagem dos bebês no teatro* – dirigida por Mário de Ballentti, montagem de Ana Luiza Bergmann e Bruna Baliari no elenco, coordenação pedagógica de Paulo Fochi e trilha sonora de Marcelo Delacroix e Beto Chedid e organização da Cia Caixa do Elefante –, inspirou o trabalho com e para bebês no ano de 2015. Intitulada como *Releitura do Teatro Cuco: a linguagem dos bebês no teatro*, a peça foi apresentada em conjunto ao Projeto da EMEI João Carlini, chamado “Dá para brincar?”. A interação aconteceu com as turmas do berçário I e II, maternal I e II e pré I, contemplando nessa etapa aproximadamente cinquenta crianças, em dois momentos ofertamos a peça teatral com a presença dos pais, no lançamento do projeto anual da escola, chamado *Dá pra Brincar?* Em outras oportunidades apresentamos para outras crianças das escolas do município. O teatro teve sua primeira apresentação no primeiro semestre do ano de 2015.

As famílias buscaram apropriar-se do cotidiano escolar de seus filhos por meio da compreensão de questões relacionadas ao trabalho pedagógico com os bebês, assim como procurando muitas vezes formas de agir frente a situações diversas. Tomadas por essa motivação, estavam mais presentes e comprometidas. Houve, nesse momento, em especial, um chamamento mais intenso da família, visto que a escola faria a apresentação do projeto às famílias. As Diretrizes Curriculares apresentam a escola de educação infantil como um espaço de compartilhar a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Dentro das possibilidades que a escola apresentava, os espaços eram muito pequenos para dar conta desse momento. Sendo assim, conseguimos parcerias junto à comunidade para o empréstimo de uma sala maior.



FIGURA 12. Apresentação da peça teatral para bebês.

Fonte: acervo das autoras.

Os bebês e as crianças pequenas pareciam não acreditar no que estava acontecendo no tapete, os movimentos, as diversas expressões e as linguagens envolvidas em um cenário montado com materiais simples. As expressões faciais dos bebês, das crianças pequenas e dos adultos presentes demonstravam o encantamento pela peça. A participação dos pais e das famílias, reconhecendo a importância do trabalho pedagógico, enriquece e fortalece o fazer pedagógico, o trabalho da gestão escolar, os vínculos estabelecidos, além de proporcionar maior reciprocidade entre profissionais educadores e pais, conforme afirma o Parecer CNE nº 20/2009:

A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição, possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas (BRASIL, 2009, p. 14).

Durante a aproximação dos pais junto à vivência do teatro, conforme relatos expressos de que as cenas se reportavam às suas infâncias, as brincadeiras foram sendo revividas naquele momento junto aos seus pequenos. Por meio

dessa aproximação, os pais foram conhecendo e compreendendo, no teatro para bebês, as diferentes linguagens produzidas e evidenciadas pelas crianças pequenas na prática pedagógica e no contexto escolar, bem como o comprometimento das profissionais que trabalham com seus filhos, que buscam dar visibilidade ao trabalho proporcionado pela escola pública. A peça teatral oportuniza no silêncio a produção de diferentes linguagens, pelo corpo em movimento e pelos instrumentos simples que envolvem os bebês através de olhares e interações. “É preciso silenciar para poder perceber, sentir. Sensibilizar a percepção do corpo (BARBIERI, 2012, p. 113).



FIGURA 13. Interação dos pais e familiares com a peça teatral.

Fonte: acervo das autoras.

As expressões dos adultos e dos bebês indicaram a interação pelo olhar. A peça teatral é instigante ao olhar do adulto, sendo difícil compreender o que ela foi capaz de fazer com os bebês e as crianças pequenas, pois apreciavam de forma intensa e ao mesmo tempo “hipnotizadora”, revelando a responsabilidade, o cuidado e o comprometimento que o autor possui com os bebês e as crianças pequenas ao pensar e proporcionar um trabalho inusitado com qualidade, efetivando a cultura da infância. Cultura da infância, criança, corpo, arte. Nosso corpo articula conexões entre tudo que vivemos, ele também

percebe o invisível, o indizível. Com o corpo, percebemos o clima dos lugares em que entramos. Precisamos dar espaço para que as crianças ouçam o seu corpo (BARBIERI, 2012, p. 113).

A releitura do Teatro Cuco possibilitou a muitas crianças o acesso ao contexto cultural do teatro, até então desconhecido e não oferecido ao público de zero a três anos. O envolvimento e a aceitação dos bebês e das crianças pequenas foram tão intensos que a releitura da peça propagou-se pelas demais escolas do município e também da região. O trabalho teve grande repercussão, estávamos nos constituindo educadoras de bebês dentro de uma proposta diferenciada de envolvimento, interação e ludicidade, em um contexto de possibilidades a partir de diferentes linguagens.

Barbosa (2010) enfatiza a importância da participação dos bebês no teatro, quando o espetáculo é pensado para eles, sendo que, além de fruirmos como espectadores, os bebês também iniciam seus jogos dramáticos na escola de educação infantil. Sendo assim, oportunizar a releitura da peça cumpre a função de potencializar os bebês e as crianças pequenas enquanto sujeitos de direitos que necessitam serem vistos, compreendidos e respeitados dentro e fora do cotidiano familiar, conforme prevê as DCNEI.



FIGURA 14. Interação das crianças.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 15. Interação das crianças.

Fonte: acervo das autoras.

Na verdade, fazer teatro para crianças abrange uma intensa qualidade de envolvimento humano e é, certamente, uma tentativa de superar as barreiras da idade e de estabelecer um contato consciente com “um público que, talvez, tenha menos convenções do que os outros, porque dificilmente aplaude ou ri, quando deve, mas que é capaz de surpreender com seu silêncio inesperado e improvisar tantos beijos que nos são presenteados” (FRABETTI; MANFERRARI, 2006, p. 94 apud BARBOSA; FOCHI, 2011, p. 35). O teatro revelou com intensidade o encantamento que os pequenos possuem com o momento, pois tentam participar a todo instante do centro onde acontecem os movimentos, na tentativa de explorar e tocar os objetos. Os autores acima citados afirmam que

As crianças entram nos jogos teatrais para explorar e tocar, reelaborando imediatamente, se desejarem, o que receberam. Um lugar de fazer e fazer juntos, um momento de relação interpessoal e de colaboração construtiva. O adulto se coloca à frente das crianças disponível a se comunicar com elas, as encoraja e as mantém sem precisar forçar e sem dirigir muito, mas com a intenção de manter o clima e atmosfera da comunicação teatral (FRABETTI; MANFERRARI, 2006, p. 6 apud BARBOSA; FOCHI, p. 36).

Encantar-se com a arte e promovê-la, aproximando as crianças do contexto cultural, por meio de materiais muito simples, movimentos expressivos e uma trilha sonora que potencializa a narrativa e principalmente busca o envolvimento dos pequenos em uma peça pensada e planejada para eles, foi um dos objetivos pelos quais nos desafiamos a realizar a releitura. Contemplamos assim o que nos traz as DCNEI (2009):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009, p. 19).

Por meio da peça revelou-se a qualificação do trabalho pedagógico efetivado pela escola pública, mostrando haver um espaço de interação, de vivências, de ludicidade e de aprendizagens. A participação das famílias do cotidiano escolar de seus filhos possibilitou um engajamento entre os educadores, os pais e a equipe gestora, com o objetivo de ampliar e qualificar o trabalho realizado pela escola e também pela família. Ambos se complementam na busca pela qualidade da educação de seus filhos. Uma escola não se faz sem a participação das famílias, ela precisa estabelecer uma relação efetiva, também, com a comunidade, para conhecer e considerar de modo crítico e reflexivo os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais.

As práticas pedagógicas necessitam de uma constante reflexão acerca da sua importância e contribuição na vida individual e coletiva das crianças, promovendo a efetivação das DCNEI no cotidiano escolar, oportunizando a todas as crianças uma educação pública de qualidade, baseada nas interações, brincadeiras e vivências significativas.

Possíveis considerações finais...

A trajetória percorrida com os bebês nesta pesquisa trouxe em evidência, a partir dos registros e reflexões, as especificidades da prática pedagógica

realizada em um contexto de escola pública. A partir da pesquisa-ação, se fez uma narrativa de como esse fazer pedagógico foi constituindo-se a partir de reflexões acerca da infância e das possibilidades apresentadas.

As heranças guardadas na memória do tempo de criança, dos espaços destinados e criados para as brincadeiras, as experiências que envolviam os elementos da natureza, as interações com outros sujeitos, nos aproximaram do lugar que ocupamos no cotidiano da educação infantil. Os espaços, os cheiros, os sabores que fizeram parte da infância pertencem à memória afetiva.

Compreendemos que ao docente cabe manter um olhar atento, cuidadoso e sensível, não que antecipe, mas que preveja ações que oportunizem aos pequenos um espaço de vivências, possibilidades, interações e de encontros com as diferentes linguagens e experiências lúdicas.

A pesquisa mostra que os espaços oferecidos pela instituição nem sempre contemplam as melhores condições para os sujeitos que estão ali. Por isso, é necessário buscar alternativas que possibilitem a melhor qualidade destes espaços e das condições para a realização do trabalho. Muitas vezes algumas trocas e substituições deixam o ambiente mais bem organizado para os bebês e ampliam as possibilidades e as alternativas dentro desse espaço.

Desafiar as colegas a compreender a prática pedagógica baseada nas interações, nas experiências, nas brincadeiras, no cuidar e no educar, constitui-se em um exercício constante de busca para a qualificação profissional. No momento em que começamos a ouvi-las, compreendemos suas preocupações em torno das práticas escolarizadas, porém limitavam-se a essas, por não saberem que caminhos buscar para realizar um trabalho diferenciado.

Nesse sentido, apontamos a importância do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, o qual sempre nos possibilitou inúmeras reflexões a partir do que estava vivenciando no berçário e no cotidiano da educação infantil, bem como oportunidades únicas de compartilhar trocas e experiências. Tais contribuições eram esperadas pelas colegas e compartilhadas com toda a escola.

Destacamos também que a formação inicial e continuada das docentes é um objetivo que necessita ser realizado e ampliado. Muitas conquistas foram garantidas, porém é necessário continuar a buscar caminhos para que as

instituições sejam espaços educativos, com profissionais cuja formação seja adequada. O trabalho docente no berçário exige compreender o tempo de uma forma diferenciada. É nesse tempo que acontecem as mais importantes conquistas de um ser humano, sem antecipá-las. As vivências e as experiências possibilitadas aos bebês a partir de objetos não estruturados, assim como as brincadeiras com tintas, massas e a exploração de espaços, até então, não utilizados com frequência por eles, mostram o quão importante é respeitar o tempo e o desejo dos bebês.

Percebemos que neste campo de trocas e interações, os bebês apropriam-se do mundo que os cerca, aproximando-se do contato com a natureza e seus elementos, da vida cotidiana, de pesquisas e de percepções acerca do que lhes é possibilitado, em um constante jogo de trocas com seus pares, no entanto, em alguns momentos, eles preferem ficar sozinhos.

A prática pedagógica buscou a aproximação entre as DCNEI e o cotidiano da escola, no ato de acreditar nas crianças. Sendo assim a releitura do *Teatro Cuco: A linguagem dos bebês no teatro*, buscou a qualificação e a aproximação do contexto artístico e cultural às crianças das escolas públicas, menos favorecidas, que não costumavam visitar os espaços culturais ou espetáculos que compreendiam as especificidades desta faixa etária de zero a três anos, por não terem acesso a grandes centros e, quando oferecidos localmente, não contemplavam a faixa etária citada. A releitura do teatro abrange inúmeras crianças, envolvendo-as em um cenário de possibilidades e encantamento, cumprindo com o princípio estético que as DCNEI de 2009 propõem acerca da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A ampliação e o envolvimento das famílias, junto ao cotidiano da educação infantil, fortaleceram o compromisso e a responsabilidade com a educação dos seus filhos, participando em um constante movimento de trocas e diálogos, fortalecidos a partir da compreensão da prática pedagógica e da proposta de releitura do teatro.

Concluímos essa reflexão sobre a prática docente, destacando a importância da especificidade da ação pedagógica com os bebês, a fim de compartilhar conhecimentos e novas estratégias, reconhecendo-os como seres potentes

e capazes, que precisam de vivências, de interações variadas em suas vidas e que se apropriam dos espaços organizados e dos ambientes coletivos pensados cuidadosamente para que signifiquem o mundo a sua volta.

Referências

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância*. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo Sergio. O teatro e os bebês: trajetórias possíveis para uma pedagogia com crianças pequenas. *Revista Espaços da Escola*. Ijuí: E. Unijuí, jan./jun. 2011.

BARBOSA, Maria Carmem; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação*. Santa Maria: UFSM, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer n.º 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOBBATO, 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 (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos*. O atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA NO ACOLHIMENTO A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM SANTO AUGUSTO/RS

*Denise Maria Groth
Liliane Madruga Prestes*

“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

(Manoel de Barros)

O estudo apresentado foi desenvolvido no contexto da Brinquedoteca “Sonho Encantado” (nome escolhido pelos usuários), a qual faz parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de até seis anos. Tal espaço está localizado junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Santo Augusto e oferta um atendimento complementar ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF), o qual se constitui na principal ação voltada à proteção básica.

De acordo com a atual política de Assistência Social, compete ao município propor e executar ações voltadas ao fortalecimento de vínculos afetivos entre adultos e crianças em situação de vulnerabilidade social. Neste processo, a equipe do CRAS – Santo Augusto buscou aprofundar os conhecimentos acerca do brincar passando a potencializá-lo enquanto uma das estratégias voltadas para o fortalecimento de vínculos crianças, família e comunidade. Para tanto, a

infraestrutura utilizada conta com uma Brinquedoteca, na qual são disponibilizados tapetes, almofadas, berços, brinquedos e jogos, entre outros materiais para o desenvolvimento de brincadeiras variadas. A proposta de criação deste espaço lúdico partiu do entendimento de que o foco da atuação do CRAS é o desenvolvimento de atividades com crianças, famílias e comunidade com o intuito de fortalecer vínculos afetivos e prevenir a ocorrência de situações de exclusão social e de risco, em especial a violência doméstica e o trabalho infantil. Para tanto, buscamos subsídios teóricos em pesquisas de estudiosos sobre o tema, entre os quais, citamos Moyles (2009), a qual evidencia que

Brincar é uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação “natural”. [...] É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas (p. 19).

Com base em tais pressupostos, o brincar tem sido proporcionado no território onde o CRAS se encontra, ou seja, as crianças brincam muito, o tempo todo. Além do espaço da Brinquedoteca, contam ainda com espaços internos e externos amplos que permitem a realização de brincadeiras diversas. Entre tais brincadeiras, incluem a subida em árvores, exploração com materiais da natureza, entre outras, ora realizadas individualmente, ora em grupos. O brincar com brinquedos sofisticados e informatizados (jogos eletrônicos, por exemplo) não é muito comum nesse contexto, no entanto organizamos esses tipos de jogos no CRAS para que possam ter contato com diferentes tipos de jogos.

As crianças participam do SCFV uma vez por semana juntamente com suas mães e/ou responsáveis. O horário é flexível e definido de acordo com a disponibilidade e/ou preferência da família. O principal desafio quando ingressam no serviço é conseguir fazer com que mães e/ou adultos compartilhem de momentos lúdicos com as crianças. Isso é evidenciado no decorrer das atividades, durante as quais percebemos que a relação entre as crianças e a família carece de ampliação dos laços afetivos. Tal situação muitas vezes reflete experiências vividas pelos adultos no decorrer de suas infâncias. Logo,

a convivência entre adultos e crianças no espaço da brinquedoteca se constitui enquanto uma das estratégias que vêm sendo adotadas no sentido de gradativamente promover o estreitamento dos laços afetivos e o desenvolvimento da criatividade, respeito mútuo, cooperação, entre outros.

Para o desenvolvimento das atividades, o atendimento na brinquedoteca do CRAS é realizado por uma equipe composta por profissionais constantemente capacitados em ações de formação continuada. A equipe é composta por professoras, assistente social, psicóloga e auxiliar de serviços gerais.

As vivências docentes no contexto da brinquedoteca foi a principal motivação para a escolha do tema deste estudo, o qual buscou articular tal trajetória docente nesse espaço com os estudos realizados no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir disso, o foco desta escrita foi promover a reflexão bem como a compreensão acerca da relevância do brincar na relação entre adultos e crianças em situação de vulnerabilidade. Portanto, é com um olhar sensível e uma escuta atenta que, no decorrer do estudo, buscamos compreender melhor de que maneira o brincar pode potencializar o fortalecimento de vínculos entre uma criança e sua respectiva família, ambas em situação de vulnerabilidade social? Como a brinquedoteca do CRAS pode ser o espaço potencializador dessas vivências? Como o brincar é entendido pelas famílias das crianças?

O brincar enquanto estratégias de fortalecimento de vínculos afetivos entre crianças e famílias a partir da escuta dos sujeitos no contexto pesquisado

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (Manuel de Barros)

Iniciamos esta seção com o trecho do poema de Manuel de Barros (2003), o qual nos convida a refletir sobre as infâncias e os espaços por elas habitados em diferentes contextos da nossa sociedade. Tais espaços ao mesmo tempo são constituídos e constituem as próprias infâncias que nela transitam. Com base em tal entendimento, como destacamos anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida no CRAS – Santo Augusto, no decorrer dos meses de fevereiro e março de 2016, período no qual foi realizado o mapeamento da realidade do bairro Tiradentes e da comunidade local. Segundo as Diretrizes das Políticas de Atendimento Psicossocial, tal mapeamento do contexto local pauta-se no entendimento de que

A realização de diagnósticos a partir de indicadores generalizantes apresenta limites e, por isso, quanto mais os técnicos conhecerem as características e especificidades dos territórios, mais aumentam as chances de eles obterem uma fotografia viva das dinâmicas da realidade local. Assim, a busca ativa complementa a gestão territorial. Contribui para o planejamento local e para a ação preventiva da Proteção Básica, propiciando à equipe do CRAS um adequado conhecimento do território (BRASIL, 2009, p. 29).

Logo, a realização da pesquisa de cunho socioantropológico possibilita o conhecimento acerca do território onde o CRAS está situado, apresentando subsídios relevantes que embasam as ações desenvolvidas. Tal mapeamento constou de observações e entrevistas semiestruturadas com integrantes das famílias do contexto pesquisado, pautando-se no entendimento de que

o conhecimento das vulnerabilidades sociais, das situações de desigualdades a partir dos territórios, tem por princípio a dimensão ética de incluir “os invisíveis”. A busca ativa tem por foco os potenciais usuários do SUAS cuja demanda não é espontânea ou encaminhada por outras instâncias, bem como considera as informações estratégicas para a ação coletiva. Contribui também para a sensibilização da população do território para participação em ações, serviços e projetos ofertados pelo CRAS e demais unidades da rede socioassistencial do seu território (BRASIL, 2009, p. 29).

Assim, a partir de dois roteiros de entrevista estruturada, enquanto equipe do CRAS, fomos a campo, visitando cada morador do bairro, assim como a igreja, o comércio, a escola. Ao todo, o bairro conta com 89 residências, dois minimercados, um bar, uma escola e uma igreja evangélica. Deste total, apenas 19 residências não foram visitadas, pois os moradores não foram encontrados. Quanto aos participantes, o estudo contou com a participação dos sujeitos apresentados no Quadro 1.

SUJEITOS PARTICIPANTES	FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Crianças	0-6 anos	09
Crianças/adolescentes	7-14 anos	24
Jovens	15-17 anos	09
	18-20 anos	14
Mulheres	21-59 anos	32
Homens	21-59 anos	45

QUADRO 1. Participantes da pesquisa de mapeamento do território do CRAS – jan. 2016.¹

A visitação às famílias permitiu que pudéssemos conhecer os espaços onde as crianças costumam brincar, os costumes e as demandas do contexto local. Os caminhos percorridos no contexto do território composto pelo bairro Tiradentes permitiram traçarmos propostas de trabalho condizentes com o movimento da vida dos usuários do CRAS. O percurso foi capaz de sinalizar por meio de construções, gestos, atitudes, sorrisos, apertos de mão, aspereza, críticas e questionamentos o quanto as estruturas dos relacionamentos são complexas, mas que ainda somos todos potencialmente capazes de diálogo e de mudança, portanto, de alcançar o conhecimento da realidade do outro.

Outro aspecto a ser destacado é de que também foram feitas observações e registros de momentos compartilhados entre as crianças e famílias que

¹ Dados produzidos a partir da pesquisa realizada por integrantes da equipe do CRAS – Santo Augusto no decorrer dos meses de janeiro e fevereiro de 2016.

participam das atividades na Brinquedoteca do CRAS. Tais observações foram realizadas durante o mês de março, quando as crianças e respectivas famílias interagem no espaço da Brinquedoteca. Além da entrevista e da visitação às casas, foram realizadas observações com um olhar mais inquieto, sensível e questionador tanto as crianças quanto suas respectivas famílias, as quais frequentam a Brinquedoteca do CRAS. Afinal, de que maneira elas percebem este brincar e este espaço como apoio, acolhimento e fortalecimento de vínculos tão fragilizados. Para tanto, além da observação, há momentos de mediações, diálogos, brincadeiras em grupo, brincadeiras individuais e coletivas. Cada família tem seus sofrimentos e angústias, mas desejam estar com seus filhos naquele espaço, cada uma de seu modo, às vezes tímida, com receio do novo, da mudança, mas, na grande maioria, dispostas ao menos dar “o pontapé” inicial e começar a frequentar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem a sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes materiais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 37).

Complementado os dados coletados no levantamento feito junto às famílias do bairro, a pesquisa constou ainda da realização de entrevista semiestruturada com a psicóloga que integra a equipe de profissionais do CRAS e que atua na Brinquedoteca. Destacamos que a entrevista foi realizada somente com esta profissional, pois, durante o período da pesquisa, o CRAS passou por mudanças na sua equipe. Exemplo disso está no fato de que a assistente social pediu exoneração do cargo para assumir concurso público em outro município e a coordenadora foi transferida para atuar na sede da prefeitura.

Os estudos realizados pelas autoras acima mencionadas corroboram para o entendimento de que o trabalho desenvolvido no CRAS pautado no brincar tem sido relevante na ampliação e/ou resgate dos laços afetivos entre as crianças e suas famílias, na medida em que, juntos, crianças e adultos compartilham vivências, sentimentos, emoções e descobertas. As crianças frequentam a

Brinquedoteca do CRAS acompanhadas por algum familiar que, em geral, são mulheres (mães, avós, tias, etc.), sendo que os encontros são semanais (nas quartas e quintas-feiras) e duram cerca de uma hora. As crianças participantes possuem idades entre três e seis anos, foram organizadas em grupo de cinco e realizaram atividades em companhia das adultas que as acompanhavam até o CRAS (conforme citamos anteriormente, mães e/ou avós). A figura a seguir é uma montagem de algumas fotos tiradas em momentos de ações na Brinquedoteca, tomando-se o cuidado para não que não fossem fotografados os rostos das crianças e mães, preservando sua imagem.



FIGURA 1. Mosaico de fotos das crianças e famílias brincando no espaço da Brinquedoteca do CRAS.

Fonte: acervo das autoras.

As imagens acima foram capturadas em momentos de brincar, de estar no CRAS ludicamente. Uma das imagens é um desenho feito por um menino de cinco anos, que adora desenhar e para realizar suas produções utiliza várias cores, formas, às vezes desenha pessoas. Tais temas são escolhidos pelo próprio garoto que representa as próprias experiências vivenciadas em diferentes contextos como na família, no CRAS, na escola, etc.

As observações e a escuta dos sujeitos no contexto pesquisado demonstram a relevância do brincar enquanto elo entre crianças e suas respectivas famílias, como espaço de estarem juntas e compartilharem experiências lúdicas, criativas e prazerosas. Vivenciar esses momentos riquíssimos é essencial para que possamos refletir sobre nossa atuação enquanto profissionais da educação. Nesse sentido, a equipe procura estar sempre em sintonia, conversando e repassando todas as informações pertinentes sobre determinada família ou situação que aconteça. Esse olhar interdisciplinar e múltiplo é embasado a partir das percepções dos diferentes sujeitos que integram a equipe do CRAS. Tal equipe é composta por profissionais da área da Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, para que cada um na sua área possa trazer seus conhecimentos e experiências e, assim, nos articularmos enquanto coletividade a fim de promovermos o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais destas crianças em situação de vulnerabilidade.

Entre os profissionais que atuam no CRAS, citamos a presença de uma psicóloga, à qual cabe a função de acolher e atender as crianças e respectivas famílias, buscando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a restauração e/ou o estreitamento dos vínculos familiares. Entre tais estratégias, o brincar é uma delas e, neste sentido, o estudo buscou, investigar quais as concepções que pautam tal escolha. Para tanto, incluiu a realização de uma entrevista semiestruturada com a psicóloga, que prontamente atendeu ao convite, manifestando interesse e disponibilidade em participar do estudo.

Inicialmente, questioneei a entrevistada sobre qual a compreensão que possui do brincar e qual a importância do mesmo nas atividades que realiza. Eis a resposta:

O brincar entendido enquanto uma estratégia de acolhimento nos permite desvelar o universo subjetivo que habita todos os sujeitos, o território da fantasia e sua “realidade”. Logo, o brinquedo

das crianças tem a mesma liberdade que buscamos empregar em todos os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS, esta estratégia está para nós a serviço da promoção de uma “Liberdade”. Precisamos libertar nossos usuários permitindo-lhes criar uma realidade na qual sejam vencedores, protagonistas de uma caminhada e de uma possibilidade de final feliz. Investimos nessa ferramenta capaz de revestir uma realidade em grande medida violenta (Psicóloga do CRAS).

De acordo com o mencionado anteriormente no decorrer deste estudo, no CRAS o brincar ocorre em vários espaços, incluindo na Brinquedoteca, que, segundo a psicóloga, é o espaço do brincar por excelência, despertando nos usuários (crianças e adultos) um misto de curiosidade e encantamento. Em sua fala, evidencia que

Esse espaço reporta a possibilidades muito divergentes da vida cotidiana conforme alegam, há um tempo para brincar, há uma intencionalidade, mas ao mesmo tempo nunca se sabe a priori como o brincar irá se desenrolar. Neste CRAS há um transbordamento do brincar para todos os espaços, entendemos que isso seja possível porque a equipe profissional partilha de uma mesma orientação, compreendendo os processos, os vínculos que se estabelecem entre os seres humanos, as socialidades, enquanto o terreno onde o trabalho pode acontecer. Não usamos métodos fechados, mas sim primamos pela promoção da autonomia de nossos usuários. Buscamos manter o foco, brincando de equilibristas na corda bamba da vida de nossos usuários (Psicóloga do CRAS).

Na sequência da entrevista, questionamos a psicóloga sobre de que forma corre o processo de integração entre crianças e adultos De acordo com a entrevistada:

A integração diz muito de um encontro que seria impossível em outros contextos, falamos de um encontro intergeracional onde a criança de um encontra com a outra, mas falam de lugares diferentes. Sim, este encontro ocorre em muitos momentos. A vida institucional segue com famílias chegando e partindo, mas com aquelas que nos permitem fazer parte vemos um novo capítulo se iniciar. A compreensão desse trabalho pela família é fundamental e leva alguns encontros

para que possamos compreender os olhares uns dos outros. Estamos construindo um caminho (Psicóloga do CRAS).

A fim de promover a integração entre as famílias e as crianças utilizando o espaço da Brinquedoteca, a psicóloga revela que realiza atividades onde o brincar potencialize as relações, para que esse seja um espaço de ludicidade, cooperação e compartilhamento de aprendizagens. Em sua fala, destaca que:

Enquanto psicóloga entendo que os pais precisam estar suficientemente calçados a fim de lançarem-se nos processos educacionais, de cuidado e acolhimento dos filhos, para tal necessitam empreender constantemente visitas a sua própria infância, tarefa que pode “sujar de tinta”. Avançamos muito enquanto profissionais à medida que refletimos sobre o nosso fazer, quando rompemos nossas próprias resistências, o que ocorre é da ordem da humanização. Observar o ser humano como integral e poder promover o encontro de subjetividades é fundamental. Penso que trabalho com fatos simples, quando um ser humano (criança ou adulto) tem a capacidade de dizer ao outro preciso de você, preciso de sua ajuda e o outro estende sua mão (a peça que falta, a boneca, o lápis de cor) sinto-me mais perto de meu objetivo (Psicóloga do CRAS).

Durante a entrevista, a psicóloga coloca o quanto ela compreende ser necessário que as famílias das crianças compartilhem de momentos com seus filhos/as (tarefa difícil na maioria das vezes, por trazerem consigo marcas, cicatrizes e um grande sofrimento), a fim de refletiram sobre tais relações. Ainda de acordo com a psicóloga, em algumas situações é utilizado o Depoimento Sem Dano (DSD), pelo qual a inquirição perante o juiz é substituída pela escuta qualificada realizada por meio de equipe especializada, com profissionais de Psicologia. O Depoimento Sem Dano, conforme afirma seu autor, o juiz José Antônio Daltoé Cezar, contempla outra forma de inquirição em que se atenderiam três principais objetivos:

Redução do dano durante a produção de provas em processos judiciais, nos quais a criança/adolescente é vítima ou testemunha; a garantia dos direitos da criança/adolescente, proteção e prevenção de seus direitos, quando, ao ser ouvida, em Juízo, sua palavra é valorizada, bem como sua inquirição respeita sua con-

dição de pessoa em desenvolvimento; melhoria na produção da prova produzida (CEZAR, 2007, p. 62).

Nesta etapa, o brincar é uma das estratégias para proceder a escuta da criança, a qual é definida pela psicóloga como

uma escuta difícil, mobiliza a gente, às vezes não estamos preparados o suficiente para essa escuta. Procuro respeitar o tempo da criança e a condição dela de se expressar. A gente vai estabelecendo a questão da confiança, explicando que está ali para ajudar, fazendo com que a criança compreenda o porquê está ali, o que está acontecendo, então aos poucos, através de desenhos, brinquedos, jogos a gente percebe as situações que ela vai representando. (Psicóloga)

Os relatos da psicóloga, a escuta e a interação com as crianças e as famílias corroboram para ratificar o entendimento do quanto o brincar para a criança é uma atividade séria e que a constitui enquanto sujeito inserida em um determinado contexto histórico e social. Portanto, ressaltamos a importância da Brinquedoteca no espaço do CRAS enquanto uma forma de acolhimento e principalmente como uma ação efetiva na busca do estreitamento dos laços familiares, na escuta das crianças e das famílias e na adoção de intervenções planejadas e compartilhadas entre a equipe que atua neste espaço.

Considerações finais

O estudo realizado com base na análise do contexto local e nas leituras, debates e sistematizações produzidos no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil apontou elementos para que refletirmos e repensarmos acerca das práticas educativas desenvolvidas com crianças em espaços não escolares e, entre estes, citamos o caso da Brinquedoteca do CRAS. Tais desafios incluem a escuta das crianças e das famílias bem como a necessidade de ampliarmos e redimensionarmos nossos conhecimentos e, consequentemente, nossas práticas enquanto educadoras. Tal entendimento é compartilhado por Farias (2007), segundo a qual, enquanto docentes precisamos interpretar, revisar e reconstruir constantemente nossas práticas, buscando ofertar percursos

educativos mais humanos, inventivos, investigativos, inusitados, ousados, felizes, com respiros, criando memória, identidade e cultura pedagógica.

Os dados produzidos a partir da pesquisa socioantropológica e da escuta dos sujeitos que fazem parte da comunidade forneceram subsídios para a elaboração do plano de ações demandadas ao CRAS – Santo Augusto. Neste processo, as crianças e suas respectivas famílias avaliam as ações desenvolvidas, expondo suas percepções acerca das atividades, apresentando sugestões para o aprimoramento das mesmas. Este processo de escuta nos remete a repensarmos constantemente nossas práticas articulando-as com as teorias, tanto das áreas específicas de cada profissional (psicologia, serviço social) como da área da educação.

Ao enfocarmos as ações desenvolvidas pelo CRAS no contexto pesquisado, destacamos a relevância do brincar no processo de resgate da autoestima e no fortalecimento de vínculos entre famílias e crianças. A cada brincadeira compartilhada entre adultos e crianças no espaço da Brinquedoteca, o brincar possibilita o resgate do sorriso, do afeto, da capacidade de se colocar em situações de desafios, expondo e aprendendo a lidar com sentimentos variados. Outro fator a ser evidenciado é o fato de que a escrita deste estudo permitiu a sistematização e a reflexão das práticas realizadas partindo do entendimento de que documentar as práticas é fundamental para refletirmos acerca das mesmas. Neste aspecto, a partir do entendimento das infâncias, em seu sentido plural, ou seja, em diferentes contextos históricos e culturais, enquanto educadores/as somos desafiados/as a aprender a escutá-las e compreendê-las enquanto sujeitos. Este é o nosso desafio diário, quer no âmbito da escola, quer em outros espaços, como no caso do CRAS – Santo Augusto.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973, p. 279.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

_____. *Parecer nº 20/2009*. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS*. 1. ed. Brasília: 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS*. 1. ed. Brasília: 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*, Brasília: 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Política Nacional de Assistência Social (PNAS). *Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Resolução n.º 145/2004-CNAS, de 15 de outubro de 2004. *DOU*, 28 out. 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Guia de orientação técnica SUAS n.º 1: proteção social básica da assistência social*. Brasília, 2005.

_____. *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças de até 06 anos e suas famílias*. Departamento de Proteção Social Básica. Brasília, fev. 2010.

CEZAR, José Antônio Daltoé. *Depoimento sem dano: uma alternativa para inquirir crianças e adolescentes nos processos judiciais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

MEIRELLES, Renata. *Território do brincar: diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MOYLES, J. A pedagogia do brincar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, nov./dez. 2009, p. 18-21.

_____. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

ATENDENTES-RECREACIONISTAS OU DOCENTES? REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ESTUDO REALIZADO EM SÃO BORJA/RS

Josiane de Oliveira Pinto Zawaski

Liliane Madruga Prestes

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida no decorrer do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Ijuí, no período de 2014 a 2016. Os estudos teóricos, os debates e as reflexões realizados nos encontros forneceram subsídios para a ampliação de meus conhecimentos, desafiando-me a refletir e repensar as práticas que realizamos no cotidiano da escola na qual atuo.

Cabe ressaltar que, ao longo do curso, analisamos as concepções de infância e criança pautadas na trajetória das políticas públicas no Brasil, as quais evidenciam que, na atualidade, a educação infantil compõe a primeira etapa da educação básica. Logo, a educação infantil é considerada um dos direitos básicos de toda a criança e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 29, o qual enfatiza que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológi-

co, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 17).

Na sequência, estudamos que, em termos pedagógicos, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que as propostas pedagógicas devem pautar-se no entendimento da criança enquanto sujeito histórico e social. Isso implica compreendê-la como pertencente a uma determinada classe social e cultural, cabendo à instituição de educação infantil propiciar às crianças o direito à infância em sua plenitude. Tais pressupostos requerem o investimento na formação inicial e continuada de docentes para a educação infantil, o que consta entre as metas tanto do Plano Nacional de Educação quanto do Plano Municipal de Educação do contexto pesquisado.

Logo, o foco deste estudo foi analisar como tais metas têm sido pautadas no cotidiano das escolas, buscando investigar: Como se configura a docência no contexto escolar pesquisado? Quem são os profissionais e quais suas respectivas formações? Como as políticas públicas e legislações vigentes pautam a formação inicial e continuada de docentes que atuam na educação infantil? Como tais normativas e políticas públicas têm sido operacionalizadas/contempladas no contexto pesquisado?

Os dados apresentados nos remetem à reflexão acerca das especificidades da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica. Para tanto, no primeiro tópico, descrevemos as motivações que conduziram a escolha desta temática de pesquisa, ressaltando que os dados aqui apresentados servirão como subsídios para o aprimoramento das ações desenvolvidas neste espaço, em particular, o âmbito da formação em serviço. No segundo tópico, consta uma breve revisão de literatura acerca da docência na educação infantil no contexto das políticas públicas. No terceiro tópico, descrevemos a metodologia utilizada, a qual se configura como um estudo de caso desenvolvido no contexto de uma escola pública da rede municipal de educação infantil do município de São Borja/RS. Por fim, apresentamos as reflexões realizadas a partir da escuta dos profissionais que atuam como docentes no contexto pesquisado.

Cabe destacar que o foco do estudo foi discutir as especificidades da docência nas instituições de ensino infantil, a qual inclui duas funções interligadas entre si, a saber, o cuidar e o educar. As análises apresentadas visam oferecer

subsídios para repensarmos as políticas públicas voltadas à atuação docente na educação infantil, incluindo o debate em torno da formação inicial e em serviço, em particular, no contexto pesquisado.

Formação docente para a educação infantil no contexto atual das políticas públicas

No Brasil, a partir do final dos anos 1980 e início da década de 90, presenciemos avanços significativos em termos de políticas públicas, em especial, no que se refere ao atendimento na educação infantil. Entre tais avanços, cito a Constituição Federal promulgada em 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990; a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PCNEI), instituídos em 1998; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas em 2009. Tais normativas contribuíram de forma significativa para a mudança de paradigmas no âmbito da educação infantil, a qual foi perdendo aos poucos o caráter assistencialista e ganhando um caráter educativo. Cito, por exemplo, de tais mudanças a inclusão da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica e a exigência de profissionais habilitados no mínimo no ensino médio normal. Na sequência, os PCNEI enfatizaram que:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Todavia, na prática, a formação docente para atuar na educação infantil ainda carece de investimentos e valorização, uma vez que tais profissionais ainda são desvalorizados, começando pela sua identidade diante da sociedade, que muitas vezes não o vê como professor da educação infantil, e sim como um mero cuidador de crianças. Neste enfoque, os estudos realizados por Oliveira (2012, p. 226) enfatizam que o professor, na etapa de educação infantil, precisa se constituir enquanto

um especialista e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve possibilitar a esse profissional lidar com a organização dos espaços e dos tempos das unidades (os estabelecimentos) de educação infantil e com as dinâmicas dos grupos infantis, com foco em diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitam a construção, pela criança, de significações sobre o mundo e sobre si.

Com relação a tal formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 62, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Considerando exigência de formação mínima para atuação, o/a professor/a da educação infantil deve ter em mente que o cuidar e o educar são duas dimensões indissociáveis nesta modalidade de ensino. Também se torna indispensável considerar que a docência na educação infantil implica considerar as crianças e infâncias que circulam nos espaços das instituições, o seja, requer que o docente conheça as especificidades e demandas da etapa na qual atua. Para tanto, precisa considerar que desde o nascimento, a criança está inserida em um ambiente rico de experiências e interações e relaciona-se com parceiros diversos. É preciso compreender que a criança é sujeito e produtora de cultura e, portanto, a ação docente precisa estar pautada na escuta e no

olhar a criança. Tal entendimento é ressaltado nos estudos realizados por Oliveira, a qual destaca:

As ações do professor junto às crianças são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se, em especial, na representação que ele faz de seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que possui. Daí a importância de o professor centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de significar o mundo e a si mesma, ponto que reformula certas concepções que veem o ensino como um movimento que parte do professor e que tomam a criança como mero receptor de suas mensagens. Essas novas representações e concepções devem ser apropriadas pelo professor em sua formação profissional (2012, p. 227).

No âmbito da docência na educação infantil há que se ressaltar ainda o fato de que a mediação do/a professor/a se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e o contexto histórico e social. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, pega-as no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações (BRASIL, 2007, p. 25). Pautada em tal entendimento, Oliveira destaca que uma das principais preocupações do educador infantil consiste em:

Garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (2010, p. 6).

Dito isso, a autora destaca ainda que os professores devem planejar o seu trabalho pedagógico incluindo diversos aspectos que contemplem os tempos e os espaços, as rotinas, as programações de atividades, as experiências que agreguem relações entre a criança e o adulto e a criança com a criança. Essas experiências devem ser articuladas com as vivências das crianças com outros contextos, principalmente, no cotidiano familiar, levando-as a um processo integrado do desenvolvimento. Para tanto, é preciso considerar que, conforme preconizam as atuais DCNEI (2009), a proposta pedagógica que orienta o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil deve:

Garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 02).

Na educação infantil, as especificidades das crianças requerem que o trabalho pedagógico do professor contemple ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar. Logo, é preciso, por conseguinte, organizar um cotidiano que promova situações desafiadoras, estimulantes e agradáveis. É preciso ampliar as possibilidades da criança de se relacionar com o outro, de cuidar e ser cuidada, de comunicar-se, de pensar, imaginar, brincar, trabalhar em grupo, de buscar soluções para problemas e conflitos, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, enfim, as práticas educativas envolvidas nas instituições de educação infantil precisam estar aptas a responder às especificidades de cada criança de modo a respeitar os seus direitos. Assim, entende-se que:

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da educação infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendidas nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos

modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2009, p. 09).

Portanto, a formação deste profissional com o papel de educar e cuidar as crianças pequenas deve ser baseado em saberes e competência. Saberes no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos necessários à atuação deste profissional.

Com base em tais pressupostos, no próximo tópico apresento os percursos metodológicos deste estudo, o qual se pautou na escuta das profissionais que atuam como docentes no contexto analisado.

Caminhos investigativos: os percursos metodológicos da pesquisa

Num primeiro momento foi realizada uma revisão de literatura sobre a problemática da pesquisa, o que inclui a leituras de pesquisas e estudos realizados além da análise de documentos legais, entre os quais citamos: a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasil (2010), o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (2014) e o Plano Municipal de Educação (São Borja, 2015), Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, entre outros.

Em um segundo momento, ao compartilhar do entendimento de André (2013) de que o estudo de caso qualitativo objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes, optou-se pela realização de entrevistas como uma das estratégias para a produção dos dados analisados no decorrer deste estudo. A opção pela realização de entrevista semiestruturada pautou-se nos estudos de Triviños (1987), o qual enfatiza que, “para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que têm o investigador para realizar a Coleta de Dados” (p. 145). As entrevistas ocorreram no decorrer dos meses de junho e julho de 2016, de forma individual, contando com a participação de cinco profissionais que atuam na docência em turmas de educação infantil no contexto pesquisado.

Inicialmente, buscamos mapear as motivações das participantes ao optarem por atuarem enquanto docentes na educação infantil. Na sequência, investigamos como ocorre a participação de tais educadoras em cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento em sua área e como tem sido a oferta dos mesmos no contexto pesquisado. Finalizando, enfocamos quais as percepções e desafios enfrentados pelas docentes no âmbito da educação infantil.

Para tanto, foram analisadas as respostas das professoras em relação à atuação e formação docente do profissional da educação infantil, bem como, a respeito da legitimação das políticas públicas integradas no cotidiano da Escola de Educação Infantil (EMEI), localizada no município de São Borja/RS, local onde as entrevistadas exercem suas funções no exercício da docência em sala de aula.

A seguir apresentamos uma breve descrição do contexto escolar pesquisado e dos sujeitos participantes do estudo.

A oferta da educação infantil no contexto municipal de São Borja/RS

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito de uma escola de educação infantil da rede municipal do ensino de São Borja. Essa cidade localiza-se na Região Sul do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul. Situa-se na fronteira oeste do Estado, com extensão territorial de 3.616,014 km², sendo banhada pelo Rio Uruguai, que é a fronteira natural com a cidade de Santo Tomé, localizada na província de Corrientes, na Argentina. São Borja tem a civilização mais antiga do estado, e uma das mais antigas do Brasil, sendo povoada ininterruptamente desde sua fundação.

Com relação à oferta da educação infantil, as estatísticas nos mostram que somadas as crianças (estudantes) das 22 escolas de ensino pré-escolar, a rede municipal possui em torno de 4.238 alunos matriculados na educação infantil e 66 docentes atuantes nessa área. Além disso, o município possui um convênio com o governo estadual, o qual permite o atendimento de crianças de turmas de jardim e pré-escola em escolas da rede estadual sendo que a Prefeitura custeia as despesas através de repasse de verbas.

Cada escola de educação infantil do município é composta por um diretor, pelos atendentes recreacionistas que atuam nas turmas, pela servente e pela cozinheira. O cargo de direção é ocupado por um/a professor/a do quadro efetivo (concurso), porém sua escolha é feita por meio de indicação pela administração municipal. Além da gestão administrativa da escola, a direção acumula as funções de coordenação pedagógica e supervisão, pois não há profissionais para atender tal demanda no contexto das escolas. A Secretaria Municipal de Educação possui um grupo de professores que atuam na gestão da educação infantil, o qual é formado por uma coordenadora, uma supervisora e uma psicóloga, as quais são indicadas pelo poder público municipal. Logo, evidencia-se uma alta rotatividade entre os profissionais que fazem parte deste grupo gestor da Secretaria, os quais, além contar com profissionais "indicados", não raras vezes, também não possui formação específica e/ou experiência no âmbito da educação infantil. Diante disso, no âmbito das escolas, a direção acumula as funções pedagógicas além das rotinas administrativas.

A servente e a cozinheira, ambas concursadas, formam a equipe de apoio da escola, na qual a servente é responsável pela limpeza e higienização da escola e a cozinheira, pelos cuidados e produção da alimentação das crianças, que segue cardápio elaborado pela nutricionista da Secretaria de Educação para as escolas.

O atendimento nas turmas é realizado por profissionais denominados como atendentes recreacionistas, cujo primeiro concurso público para preenchimento de tal cargo foi efetuado em 2003. À época, foram ofertadas 60 vagas, a serem preenchidas por candidatos aprovados e com formação mínima em nível de ensino médio – normal (com formação pedagógica). Todavia, apesar de o concurso contar com muitos candidatos aprovados, nem todas as vagas disponíveis acabaram sendo preenchidas por falta de interessados. Diante disso, as vagas acabaram sendo preenchidas por contratos temporários admitidos pela administração através da Secretaria de Educação, a fim de atender às demandas docentes nas escolas da rede. Atualmente, o município conta somente com tais "atendentes recreacionistas" atuando na docência das turmas de educação infantil.

Conforme destaquei acima, as atendentes recreacionistas desempenham a docência nas turmas e são denominadas pela comunidade como "professoras"

em razão de atuarem diretamente e assumirem a regência das turmas. As atribuições do cargo são inerentes à docência e incluem a prática pedagógica nas turmas de educação infantil (abrangendo ações como planejar atividades, acompanhar e avaliar o processo de desenvolvimento das crianças, articulando cuidar e educar). Tais profissionais exercem uma carga horária de 40 horas semanais, havendo apenas uma reunião semanal para tratar de questões pedagógicas, a qual é organizada a critério da direção da escola.

Atendentes recreacionistas ou docentes? Reflexões acerca da docência na educação infantil a partir do estudo realizado em São Borja/RS

A pesquisa contou com participação de cinco profissionais que atuam na docência das turmas de educação infantil da escola e que são denominados como atendentes recreacionistas (conforme o atual Plano de Cargos e Salários vigente no município). Tais atendentes concordaram em participar de um encontro individual com a pesquisadora, o que aconteceu no âmbito do espaço da escola e durante os intervalos entre os turnos de trabalho das mesmas. Em um primeiro momento, as participantes foram questionadas quanto à formação e ao tempo em que atuam na educação infantil, cujos dados foram sistematizados no quadro abaixo (Quadro 1).

Participantes do estudo	Tempo de atuação na Educação Infantil	Nível de escolaridade
Atendente Recreacionista A	3 anos	Curso Normal Magistério
Atendente Recreacionista B	2 anos	Curso Normal Magistério, cursando Pedagogia
Atendente Recreacionista C	1 ano	Curso Normal Magistério, cursando Licenciatura em Matemática
Atendente Recreacionista D	6 meses	Curso Normal Magistério, cursando Relações Públicas
Atendente Recreacionista E	6 anos	Curso Normal Magistério, cursando Pedagogia

QUADRO 1. Descrição do tempo e da formação das participantes do estudo.

Questionadas quanto às motivações para a escolha da atuação no âmbito da educação infantil, as entrevistadas afirmaram que caíram de “paraquedas” (Atendente Recreacionista A) ou que obtiveram a oportunidade de trabalhar nesta etapa e acabaram gostando, conforme os relatos:

Primeiramente por uma oportunidade no mercado de trabalho e depois pelo amor às crianças... (Atendente Recreacionista B)

Na verdade optei em fazer magistério pensando em atuar com alunos das séries iniciais. Ao concluir o curso de magistério procurei trabalho e consequi somente na EMEI, achei que não iria me adaptar, mas logo me apaixonei pela oportunidade de trabalhar com os pequenos... (Atendente Recreacionista E)

Na sequência, questionei as educadoras sobre qual é a função que atribuem à educação infantil e ao educador nesta etapa. Entre as cinco participantes prevalecem o entendimento de que a educação infantil é uma etapa preparatória para as posteriores, conforme relatam as atendedoras recreacionistas, as quais definem que:

A educação infantil tem como função desenvolver na criança as habilidades necessárias para o ensino fundamental. (Atendente-Recreacionista B)

A educação infantil é uma das bases da educação, tratando do aluno em sua formação inicial, trabalhando as habilidades socioeducativas das crianças. (Atendente-Recreacionista C)

A função da educação infantil é preparar as crianças para a etapa seguinte, é conduzi-las, ensinar limites. (Atendente-Recreacionista E)

Quanto à função do professor que atua nesta etapa, a Atendente Recreacionista A destaca que seu trabalho não se restringe apenas ao cuidar. Por sua vez, as atendedoras recreacionistas B, D e E entendem que cabe ao professor preparar a criança para etapas posteriores; a Atendente Recreacionista C entende que desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança.

Não se restringe apenas a cuidar das crianças. (Atendente Recreacionista A)

É preparar para as etapas posteriores. (Atendente Recreacionista B)

O educador infantil tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, dando a ela subsídios para que ela cresça e evolua plenamente. (Atendente Recreacionista C)

É o educador que norteia a criança. (Atendente Recreacionista D)

É um facilitar, promotor das aprendizagens. (Atendente Recreacionista E)

Outro eixo relevante nesta pesquisa, citado na entrevista, foi com relação à participação das atendedoras recreacionistas em ações na área de formação continuada, sobre a qual responderam que participam poucas vezes, quando são oferecidos gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação, encontros de formação para todas as atendedoras recreacionistas que atuam nas escolas de educação infantil, promovendo um turno com palestra sobre um determinado tema. Mas isso ocorre a cada três meses em média, sendo necessário que aconteça mais continuamente. E, fora isso dificilmente é ofertado cursos de aperfeiçoamento no município.

Quanto à participação das discussões acerca das políticas públicas de educação infantil no município, foi colocado pelas atendedoras que elas nunca se reuniram para tratar desse assunto tão importante para todos, sendo que sempre fica a cargo do responsável pela escola – Diretor – participar dessas discussões. Não há oportunidades para as atendedoras participarem desses assuntos políticos.

Finalizando a entrevista, foi realizada uma avaliação das atendedoras recreacionistas, referente à docência na educação infantil no contexto educacional atual, considerando os aspectos que julgam positivos e os aspectos que sugerem melhorias e/ou aprimoramentos. Entre os aspectos que julgam positivos, as entrevistadas foram unânimes ao citarem o trabalho pedagógico realizado com as crianças, o qual consideram que ocorre mediante o comprometimento

e a responsabilidade por parte de toda a equipe. Citam ainda que na escola prevalece um clima agradável entre os profissionais e também com as famílias.

Quanto aos aspectos a serem melhorados/aprimorados, relatam que gostariam de participar de uma formação voltada para a educação infantil. Afirmam que, apesar de terem formação pedagógica (nível de ensino médio – normal), no decorrer tiveram pouca ou nenhuma ênfase na docência com crianças pequenas (principalmente de zero a três anos). Neste sentido, os conhecimentos que pautam suas práticas são produzidos a partir de experiências compartilhadas no cotidiano com outras colegas mais experientes na área.

As atendentes recreacionistas reivindicaram por encontros de capacitações, cursos, ou seja, uma formação continuada para que possam ampliar os conhecimentos, esclarecer dúvidas e ficar por dentro das mudanças ocorridas na educação infantil, no que diz respeito às leis e aos trabalhos com as crianças. Gostariam que fossem mais valorizadas, bem-vistas e mais bem remuneradas pelo trabalho que desempenham junto às crianças, pois, apesar de serem as “atendentes recreacionistas”, são cobradas como professoras, tendo toda a responsabilidade em suas mãos.

Com relação aos aspectos que sugerem melhoras e/ou aprimoramentos na escola, muitas coisas foram citadas aqui, a começar pela infraestrutura da escola que não é adequada para comportar o número de crianças existentes na instituição. As salas de aulas tornam-se pequenas demais com todos os mobiliários e objetos como: armários, mesas, cadeiras, colchonetes, travesseiros, estantes e brinquedos, acabando por não sobrar muito espaço físico para as crianças brincarem e realizarem suas atividades com as educadoras. Fora das salas, a escola dispõe de um pátio gramado que precisa de uma cobertura, pois, dependendo do tempo, ora está muito úmido, ora está ensolarado, e assim muitas vezes sem poder aproveitá-lo.

Concluindo a entrevista, citaram a grande carência de recursos didáticos que há na escola. Há poucos, além de serem estragados e outros quebrados. A escola necessita de materiais didáticos como: jogos para idades diferentes, brinquedos educativos, um parquinho no pátio, mais aparelhos de som, bolas, bambolês, livros novos de literatura infantil, fantoches, entre outros recursos que podem ser usados no trabalho com as crianças.

Vejamos que as atendentes recreacionistas apresentaram o mínimo de exigência para atuar na educação infantil, o Magistério. Poucas demonstraram interesse em seguir nesta carreira de docente da educação infantil, acreditamos que isso ocorra pelo fato de a profissão ser pouco valorizada na esfera pública. Devido às contratações do município para atuar na docência, a maioria apresenta pouco tempo de experiência na educação infantil, necessitando de acompanhamento e de formações para melhor desempenhar o trabalho na instituição. Logo, ao focar a necessidade de investimento nas políticas de formação inicial e continuada, Kramer, há mais de uma década, vem enfatizando que é necessário “novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (1994, p. 37).

Cabe ressaltar aqui a desvalorização do município em relação às atendentes recreacionistas que atuam com a educação infantil do município. Além de desempenharem dois papéis, o de professora e o de monitora, não recebem financeiramente o devido salário, pois não fazem parte do plano de carreira do magistério público, e, além disso, são raros os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo município aos educadores infantis, que por sua vez sentem falta de uma formação continuada para aprimorar o trabalho desenvolvido nas instituições. Neste enfoque, em termos de políticas públicas no contexto local, é preciso avançar no que se refere à implementação do artigo 67 da LDB, o qual dispõe que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Ressaltamos a necessidade e relevância da formação continuada para as atendentes recreacionistas que atuam na sala como professora nas turmas de educação infantil. Cabe lembrar que tal formação está assegurada por Lei, como direito do professor de educação infantil, porém precisa ser garantida e aprimorada no contexto das escolas municipais. No contexto pesquisado, constata-se que tal formação continuada ocorre de forma esporádica, ou seja, às vezes são realizados pela Secretaria Municipal de Educação encontros com todos os atendentes recreacionistas para palestras e conversas sobre um determinado tema relevante ao trabalho com as crianças. Ao analisar tal problemática, Kramer (1994) chama a atenção para o fato de que os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. Em seus estudos, a autora propõe que os professores tenham acesso à biblioteca, grupos de estudo, núcleos de leitura e discussão como parte do seu trabalho.

Conforme o exposto, no contexto pesquisado se faz necessário que os órgãos responsáveis pela educação infantil do município tenham um olhar mais atento, buscando investir na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesta etapa. Neste caso, precisam considerar que a docência deverá ser exercida por professores/as habilitados/as, no mínimo, no ensino médio – normal, conforme previsto na LDB e também evidenciado nos estudos realizados por Barreto (1994), o qual enfatiza que a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade.

Com relação a isso, o município precisa dar mais ênfase nestas formações em serviço no âmbito dos espaços das escolas de educação infantil, em especial para o grupo de atendentes recreacionistas que atuam enquanto docentes nas

turmas. É preciso que tais profissionais tenham oportunidades de ampliarem seus conhecimentos acerca das infâncias e da etapa na qual atuam. Além da qualificação é preciso investir na valorização de tais profissionais e, conforme Kramer, “esse processo deve redundar em aumento gradativo dos salários dos profissionais, ao longo de sua carreira, fruto da realização/participação de/em atividades de formação permanente, como resultado de negociações entre governo e sociedade civil” (1994, p. 23).

Outro fator evidenciado neste estudo é o fato de que as escolas de educação infantil da rede municipal não possuem nem um momento de encontro na própria instituição com as atendentes para avaliar o trabalho que vem sendo realizado, assim como, para troca de ideias e experiências e até mesmo debater problemas encontrados no dia a dia. Segundo Oliveira, tais momentos são imprescindíveis, pois interferem tanto no desenvolvimento das crianças, como no trabalho realizado pelos professores, como nos afirma:

Viver uma relação onde o diálogo, a interlocução, a construção partilhada de um saber constituem sua marca, seguramente servirá como matriz de desenvolvimento não só das crianças, mas também do próprio professor. Para tanto deve existir na unidade momentos em que ele possa refletir sobre a sua prática, com a colaboração de outros professores ou de técnicos da creche e/ou supervisores das redes públicas (2011, p. 88).

Cabe destacar que, mesmo com uma realidade precária e desatualizada, as instituições de educação infantil encontram-se enquadradas no Sistema Municipal de Ensino de São Borja, Lei Complementar n.º 38, de 28 de dezembro de 2006, que nos fala em seu art. 13:

As instituições de educação infantil, mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, desenvolverão suas atividades no Município observando as seguintes referências e condições:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e as do Sistema Municipal de Ensino;

II – a autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelos órgãos do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com as normas do Conselho Municipal de Educação;

III – a capacidade de autofinanciamento.

Quanto aos profissionais da educação da rede municipal, a referida Lei define no seu Art. 15, que "são profissionais da educação os membros do magistério e especialistas, e os funcionários que exercem atividades de docência ou correlatas, que dão suporte pedagógico ao processo sistemático de ensino-aprendizagem" (SÃO BORJA, 2006). Mesmo exercendo atividade de docência na educação infantil, as atendentes recreacionistas que atendem às crianças, de acordo com o plano de carreira do funcionalismo público municipal, não se enquadram na categoria dos profissionais da educação para fins de remuneração e valorização.

A defasagem em alguns pontos – como os espaços das instituições infantis; materiais didáticos e pedagógicos; o docente qualificado; os cursos de formação continuada e qualificação aos profissionais, entre outros – acabam prejudicando os estabelecimentos de ensino infantil, que, por sua vez, tentam oferecer às crianças uma educação de qualidade, voltada aos seus direitos assegurados por lei.

O Município de São Borja tem muito que crescer e atualizar-se no que diz respeito à educação infantil. Até então, pouco se investe nas escolas e nos profissionais que atuam nesta área. É preciso ir à busca de renovar o trabalho das escolas de ensino infantil, baseando-se nas legislações vigentes da educação infantil, investindo em uma nova educação às crianças, com qualidade e valorização dos docentes.

Considerações finais

As entrevistas realizadas com as atendentes recreacionistas atuantes no exercício da docência em sala de aula evidenciam a necessidade de que tais profissionais tenham mais oportunidades e espaços para estudos, conhecimen-

tos e reflexões acerca da educação infantil, pois a formação básica foi apenas um suporte para iniciar os trabalhos realizados com as crianças.

Foi afirmado pelas atendentes recreacionistas que, no decorrer do trabalho realizado na instituição, pela primeira vez houve a possibilidade de discutir e receber conhecimentos a respeito das políticas públicas educacionais para a educação infantil. A partir da pesquisa, percebemos que havia um grande anseio por parte das entrevistadas referente a isso e concordaram que era muito importante debaterem sobre esses assuntos. Acreditavam que, para realizar um trabalho de qualidade, era preciso, antes de tudo, que estivessem sempre se aperfeiçoando nos estudos, principalmente com relação às políticas que dão os princípios e orientam as práticas educativas adequadas ao novo conceito de educação infantil presente nos dias de hoje. Tudo isso pode ser considerado de grande relevância para o processo educativo das crianças, pois somente com estudos e embasamentos teóricos e práticos que as docentes terão o conhecimento necessário para planejar e executar o seu trabalho na escola.

A partir dos estudos realizados, constatamos que há muitos avanços em termos de políticas públicas para a educação infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) que ampliaram os debates em torno das especificidades de tal etapa. Aliado a isso, trouxeram para o centro das discussões a implementação de práticas pedagógicas pautadas em princípios éticos, políticos e estéticos, que acima de tudo considerassem a criança enquanto sujeito neste processo.

Os estudos teóricos articulados com a escuta das educadoras permitiram problematizar o contexto atual, enfatizando a necessidade da oferta de espaços de formação continuada de modo que possam ampliar e/ou redimensionar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas.

A pesquisa aponta ainda o fato de que no município ainda há muito que se investir e crescer no âmbito da educação infantil. Por exemplo, evidencia-se a necessidade de aprimoramento dos processos de gestão por parte da mantenedora, que precisa contar com uma equipe de profissionais qualificados capazes de orientar e auxiliar todo o trabalho realizado nas escolas da rede municipal. Isto inclui a realização de visitas periódicas, bem como a organização de espaços de formação docente em serviço no âmbito das escolas. Entendo

ainda que é preciso um olhar mais atento acerca da docência nesta etapa, pois o quadro das escolas infantis é composto somente por atendentes recreacionistas que, embora atuem como docentes, não possuem espaço reservado para planejamento e atuem sem o auxílio de monitores e/ou auxiliares. Entendo ainda que é preciso implementar os artigos 61 e 62 da LDB, os quais definem a formação em nível superior para a atuação básica, bem como a formação continuada, as condições de trabalho, o plano de carreira e a remuneração adequada a estes profissionais.

Enfim, os avanços no âmbito das práticas pedagógicas na educação infantil incluem que os profissionais que atuam nesta etapa sejam valorizados como docentes. Isto quer dizer que, além da valorização profissional (planos de carreira, salários e condições de trabalho), é preciso incluir espaços para planejamento e formação em serviço no cômputo da carga horária.

Referências

BRASIL. *Parecer n.º 20/2009*. Dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?* Belo horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 2012, v. 02.

PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Eds.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p. 33-73.

ROSENAU, Luciana dos Santos. *Diagnósticos do fazer docente na educação infantil*. Curitiba: Ibpex, 2012.

SÃO BORJA. *Plano Municipal de Educação*. Lei n.º 5.039, de 1.º de julho de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Escolar*. Novembro, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Dezembro, 2010.

_____. *Sistema Municipal de Ensino*. Lei Complementar n.º 38, de 28 de dezembro de 2006.

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Ramos da Silva

Monique Robain Montano

Ao analisar a evolução da concepção da Educação Infantil, evidenciam-se mudanças significativas que vêm ocorrendo desde seu reconhecimento como direito na Constituição Federal de 1988 e na sua inserção como primeira etapa da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 – LDBEN, até as normativas decorrentes vigentes.

Entende-se o estabelecimento legal como fator relevante e marco favorável para a efetivação e promoção dos direitos das crianças no nosso país. O reconhecimento da educação enquanto direito e que se estabelece ao nascer tem se mantido no texto da Constituição Federal, mesmo com as alterações propostas por emendas constitucionais. Ou melhor, a Emenda Constitucional n.º 53, em 2006, que dispôs o atendimento gratuito em creches e pré-escola para os filhos dos trabalhadores, não destituiu este direito, assim como a Emenda Constitucional n.º 59, em 2009, que determinou a obrigatoriedade da educação para a faixa etária a partir dos quatro anos em seu artigo 208, também não removeu o direito, expresso nos artigos:

Art. 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006). [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). [...]

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em 1990, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, também ratificou o direito da criança à educação desde os primeiros anos de vida, assim dispendo:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990)

A concepção desse direito impõe que o marco regulatório da educação se pronuncie, assim, em 1996, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, o faz, apontando a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Integrada à educação básica como etapa e para dar consequência à Política Nacional para a Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, em 1998 e 1999, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil a partir do Parecer CNE/CEB n.º 22 e da Resolução CNE/CEB n.º 1, que foram indispensáveis na explicitação de princípios e orientações aos sistemas de ensino. Dez anos depois, face aos desafios da ampliação de vagas e da formação dos professores, aos conhecimentos necessários ao estabelecimento das práticas pedagógicas e às questões postas para as propostas pedagógicas, o Conselho Nacional de Educação faz a revisão destas diretrizes pronunciando-se por meio do Parecer CNE/CEB n.º 20/09 e da Resolução CNE/CEB n.º 05/09. Em seu

conteúdo, trazem clara explicitação da identidade da educação infantil, da condição que deve ser observada para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e dos aspectos necessários em uma proposta pedagógica; apresentam a estrutura legal e institucional da educação infantil, o período para o atendimento; e apontam a formação mínima em magistério para professores.

Essa etapa da educação básica também foi considerada nos planos de educação e no Plano Nacional de Educação de 2014, a Meta 1 e suas Estratégias apontam para a ampliação com qualidade, referindo-se às Diretrizes Curriculares:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Estratégias: 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a **parâmetros nacionais de qualidade**, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...] 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, **conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** [grifo nosso].

Pactuamos com o paradigma de Teixeira e Volpini (2014, p. 79): “a criança é um sujeito histórico e sua infância está baseada no contexto histórico em que vive e dessa forma a concepção de infância nasce do tempo, espaço social e cultura em que a criança está inserida”. Da mesma forma que “a educação infantil envolve qualquer forma de educação da criança, ou seja, ela na família, comunidade, sociedade e cultura” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 80).

Da mesma forma acreditamos: a educação infantil é imprescindível na vida da criança, pois estabelece condições para que esta possa conhecer e descobrir valores, costumes e sentimentos diferentes dos seus e, por meio das interações sociais, desenvolver a identidade e a autonomia.

A educação das crianças de 0 a 6 anos tem a finalidade de valorizar os conhecimentos prévios da criança e garantir a aquisição de “novos” conhecimentos. Diz, ainda, que essa finalidade se cumpre, mediante a presença de um profissional capacitado, que reconheça as características da infância: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança (KRAMER, 2005, p. 117).

Com base nesses pressupostos, fundamentamos o projeto de intervenção desenvolvido para a conclusão do Curso de Especialização em Docência para a Educação Infantil. O projeto foi realizado em uma escola da rede pública municipal, localizada na zona urbana de Santo Ângelo/RS, que integra o Sistema Municipal de Ensino. A proposta educacional das escolas municipais de educação infantil considera que: as dimensões do cuidar e do educar são indissociáveis, como parte do princípio da formação da pessoa, e as linguagens contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens.

A Escola foi criada em 1953 e reconhecida pelo Decreto n.º 276/1976, ofertando o ensino fundamental até o 4.º ano e, em 2014, passou a ofertar a educação infantil, com turmas de maternal, para faixa etária de um a três anos, e de pré-escola, para quatro e cinco anos.

Os alunos dos dois níveis de ensino ocupam os mesmos espaços ofertados pela Escola, como biblioteca, parquinho, quadra de esportes, laboratório de informática, salas de atendimento educacional especializado.

A escola conta com direção, coordenação pedagógica, setor administrativo, bibliotecária, vinte e dois professores, sete funcionárias e cento e oitenta e dois alunos, sendo oitenta e nove do ensino fundamental e noventa e três da educação infantil, além de Círculo de Pais e Mestres (CPM).

A população atendida é proveniente do próprio bairro e dos adjacentes. Os pais são trabalhadores, com nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto, e possuem emprego informal. As famílias residem em habitações próprias em sua maioria, têm transporte próprio, e 70% dos alunos da Escola recebem auxílio do Bolsa Família; na educação infantil, cerca de 68 alunos recebem o benefício.

Esta Escola, que inicialmente ofertava o ensino fundamental, recebeu as crianças de uma escola de educação infantil do bairro que teve seu prédio interditado

pelas condições das instalações. Sendo assim, a Escola, que antes era somente de ensino fundamental, conta hoje com turmas de maternal e pré-escola. A partir daí e da necessidade de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), evidenciou-se a necessidade de discutir a situação e construir a proposta para a educação infantil, o que justificou o projeto de intervenção proposto.

A primeira ação desenvolvida foi reunir os profissionais da escola formando grupos de estudos, discussões e rodas de experiências. Os materiais de estudo foram: a legislação e normatizações afetas à educação infantil, assim como referenciais teóricos sobre os temas: tempos, espaços, materiais, práticas pedagógicas, brinquedos e o brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam como o tempo e o espaço devem ser utilizados pelos professores e gestores das instituições que recebem crianças de zero a cinco anos de idade. O Parecer que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil assim se refere ao papel do professor e da professora na organização do tempo e espaço nas creches e pré-escolas:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (PARECER CNE/CEB N.º 20/2009).

A figura do adulto é uma referência, e o brincar estabelece o vínculo dele com a criança, para tanto, o professor deve participar dos momentos de interação, deve brincar com seus alunos, assim como observar e registrar estes momentos para refletir, organizar e planejar suas ações pedagógicas.

O aprender e o desenvolvimento se dão através da interação, das vivências do aluno nos diferentes meios (escola, casa, amigos), no estabelecer regras durante os jogos e as brincadeiras. Cabe ao educador infantil, criar espaços, disponibilizar jogos, brincadeiras, participar destas brincadeiras, entendendo a função do brincar no processo educativo e conduzir a criança para suas descobertas; essa proximidade com o educador converte-se em aprendizagem.

Outra discussão foi acerca do Projeto Político-Pedagógico da Escola e da necessidade de reorganização e atualização do mesmo, pois a etapa da educação infantil não constava ainda no documento. Para tanto, buscamos embasamento teórico para as discussões sobre PPP, Gestão Democrática e qualidade na educação.

Veiga (2009) nos traz muito claramente que “se espera da Escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática” (VEIGA, 2009, p. 163). Toda a escola precisa construir o seu PPP, observando sua nomenclatura, fortalecendo seus eixos. Assim, entendendo seu significado como *Projeto*: conjunto de ações propostas a serem realizadas ao longo do tempo; *Político*: com discussões oportunizando o exercício da cidadania quando da participação da comunidade escolar em sua elaboração; e *Pedagógico*: orientando, organizando, embasando teoricamente as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Quando a Escola compreende que o seu PPP é o compromisso construído e assumido por um grupo que busca a qualidade na educação, ela deixa de vê-lo apenas como um compromisso que deve ser cumprido para atender às exigências legais e passa a tê-lo como documento norteador, referência para todas as suas ações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional legitima essa condição:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei n.º 12.013, de 2009).

O PPP deve ser construído pelos profissionais da escola, equipe diretiva, professores, funcionários, junto à comunidade escolar, buscando estudos, definindo uma linha de ação, uma metodologia que garanta a inovação da prática pedagógica e estabelecendo metas e objetivos para atingir uma educação

de qualidade. Dessa forma, o PPP se torna indispensável à Escola, ele é uma ferramenta de trabalho e deve ser estudado, avaliado e reformulado sempre que a Escola o entender necessário.

Gestão Democrática é gerir a escola de maneira que possibilite a participação, de forma transparente e democrática. Os princípios que norteiam a Gestão Democrática são: *Descentralização* – a administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada; *Participação* – todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola; e *Transparência* – princípio aqui entendido como o necessário conhecimento de todos para qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola.

Assim, a Gestão Democrática conta com a legítima participação dos segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários, na organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na gerência e aplicação dos recursos da escola, em síntese, nas decisões da escola.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretores, professores, estudantes, coordenadores, técnicos administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar (BRASIL. MEC/SEB, 2004).

A gestão democrática na educação encontra amparo legal nas Leis que asseguram a democratização da escola pública, quais sejam: Constituição Federal/88, que estabeleceu princípios para a educação brasileira – dentre eles, obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática –, sendo esses regulamentados através de Leis Complementares e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), que, em seu artigo 14, estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, assim dispendo:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Concordamos com Veiga (2009) quando afirma que a gestão democrática poderá constituir-se no rumo para a melhoria da qualidade de ensino se estiver presente nas práticas educativas da escola. A Gestão Democrática das escolas é um dos pilares para garantir a qualidade da educação e o exercício efetivo da cidadania. Concordamos com a autora quando afirma:

A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. Para tanto, há a necessidade de se fortalecerem as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. Essa estratégia diz respeito à ação coordenadora do poder público, e entre este e a sociedade. A conquista da qualidade social e política da educação é uma tarefa conjunta dos gestores do sistema público de ensino, da organização, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas, da comunidade escolar, enfim, de toda a sociedade envolvida no processo educacional (VEIGA, 2009, p. 168).

Partindo dessa análise, considerou-se importante chamar os pais a participarem da construção desta proposta para a educação infantil. Assim, foi realizada a segunda intervenção, com os pais da turma do maternal I por meio de chamamento para reunião, na qual os mesmos reviveram suas infâncias, estabelecendo um paralelo com a infância de seus filhos. A partir desse momento foi possível introduzir alguns temas relevantes e necessários que levaram os pais a refletir e repensar seu tempo para e com seus filhos, bem como a importância do brincar como garantia de uma infância lúdica, verdadeira e fundamental para o desenvolvimento das crianças.

A própria Legislação, já em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, determina o

elo entre a Escola e a Família, estabelecendo o direito de pais e responsáveis conhecerem a proposta pedagógica das instituições de educação infantil e participarem da elaboração e execução, devendo ser informados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A Escola não substitui o papel da família, ela precisa estabelecer relações de aproximação, diálogo, envolvimento e, principalmente, comprometimento das duas partes que buscam tão somente os mesmos objetivos, o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Cabe aos pais, participar das atividades da escola, compor os conselhos escolares, auxiliar nas festas da escola, comparecer nas reuniões, dar sua contribuição para melhorias que julgam necessárias, respeitar os professores e sua formação, dialogando com os mesmos quando tiverem dúvidas e/ou alguma atitude de que discordem dos professores, jamais desautorizando-os perante as crianças. Assim como a Escola, os professores devem ouvir as famílias, respeitar suas origens, suas vivências, culturas, buscando, sempre através do diálogo, construir mudanças significativas para a educação dos nossos alunos. Família e Escola, uma união que dá certo, uma construção coletiva fundamental para garantir a qualidade e o avanço da educação. Ao ficarem claros aos pais o papel da educação infantil, seus objetivos e finalidades, garantiu-se o envolvimento dos mesmos contribuindo com materiais para a sala de aula.

Assim foi realizada a intervenção junto à turma do maternal I, composta por dezoito crianças na faixa etária entre um ano e meio a dois anos e meio que permanecem em turno integral na escola, e junto aos profissionais que nela atuam. A turma tem como responsável uma professora de educação infantil com formação em História, Pós-Graduação em Libras e duas monitoras com formação em Pedagogia que alternam entre si o horário de atendimento das crianças.

O objetivo desta ação foi de interceder na realidade da turma, fazendo com que as crianças tivessem contato com espaços e materiais não estruturados, estimulando-os a construir, brincar, montar, organizar de diferentes maneiras esses materiais, envolvendo as crianças em um ambiente totalmente desafiador. Como primeira ação, desconstruímos o espaço existente na sala de aula, retirando os brinquedos do dia a dia, motocas, bicicletas, organizamos a sala somente com os materiais coletados junto às famílias.

Esses materiais não estruturados, como canos, caixas, rolos de papel higiênico, tampinhas, potes, tecidos, tampas, sucatas em geral, foram disponibilizados às crianças para que as mesmas descobrissem, criassem sua própria brincadeira. O contato com materiais não estruturados viabiliza o desenvolvimento da inteligência e oferece oportunidade de a criança desenvolver suas habilidades criativas relacionando com aprendizagens estabelecidas. Os materiais não estruturados possibilitam brincar de várias coisas com o mesmo brinquedo, reinventando, criando, explorando diferentes objetos, aprendendo com os materiais as possibilidades de construção e desconstrução por meio do brincar.

Os espaços oferecidos devem ser organizados, aconchegantes, seguros, aguçando o interesse das crianças, bem como os materiais disponibilizados na sala devem ser escolhidos, a partir de uma proposta pedagógica, que contemple a construção do conhecimento pelo brincar. Segundo Kishimoto, “o brinquedo é o objeto, o suporte do brincar, qualquer objeto pode transformar-se em brinquedo no imaginário infantil. Oferecer um espaço pedagógico incluindo objetos é tarefa da escola, que deve contemplar objetos representativos do ambiente cultural” (1997, p. 2).

Nesse sentido, os materiais não estruturados inseridos na rotina escolar vêm somar no desenvolvimento das habilidades, potencializando as experiências vividas pela criança durante o brincar. É necessário que o educador incentive, participe desses momentos do brincar, encorajando as crianças a construir, experimentar, vivenciar a brincadeira, com momentos de interação com seus amigos e colegas. Conforme Kishimoto, “no ambiente de aprendizagem a criança deve encontrar: brinquedos e materiais para brincar, espaço adequado às suas necessidades e amigos para interagir” (1997, p. 7).

O desenvolvimento dessa intervenção possibilitou observar a reação das crianças e dos pais. As crianças ao chegarem à sala e encontrarem um espaço diferenciado do seu cotidiano, da sua rotina escolar, inicialmente, ficaram desconfortáveis, tímidas, receosas, sem saber se poderiam ou não mexer nos materiais disponibilizados. Os pais comprometidos com a proposta de modificações, ao chegarem e perceberem a mudança na sala, interviram junto aos filhos incentivando-os a interagirem, o que aos poucos levou as crianças a

agirem. Além dos pais, a monitora também auxiliou no processo de interação das crianças com os materiais, chamando-as para brincar, mexendo nas caixas, despertando neles o interesse pelos brinquedos.

Percebemos que aos poucos foram estabelecendo relação com os materiais, e a partir daí as crianças foram deixadas à vontade, brincando, interagindo e ficamos observando e registrando o brincar. As crianças adoraram, brincaram, interagiram umas com as outras, construíram, desconstruíram, cantaram, inventaram, recriaram momentos de suas vivências, do seu dia a dia, imitando pais, professoras, colegas e personagens conhecidos. Alguns alunos gostaram mais de brincar com as caixas e latas, outros com as madeiras de construção, quando construíam castelos, piscinas. Também chamaram a atenção das crianças as tampas de refrigerante, potes e pauzinhos e com estes formaram bandinha, onde uns tocavam, outros cantavam simulando inclusive microfone. Outros batiam nas caixas grandes fazendo sons mais fortes, descobrindo assim as possibilidades de criação e emissão de sons.

Concordamos com Kramer, quando declara que

É na educação infantil que a criança aprenderá, pelo brincar, através do lúdico, a construir suas relações sociais, a interagir com o meio, a conhecer seus limites, construir o seu mundo, desenvolver suas habilidades e conhecimentos, criar regras, reinventar seu dia a dia (KRAMER, 2005, p. 132).

Segundo Oliveira, “o brincar trabalha os conteúdos vividos pela criança ou pelo grupo” (2011, p. 80), o educador precisa observar como os espaços são explorados pelas crianças, como os materiais são utilizados, proporcionar ocasiões educativas, interferindo durante as brincadeiras, aproveitando para inserir conceitos de aprendizagens como quantidade, texturas, sentidos, tamanho, medidas, maior, menor, noção de espaço e muitos outros conceitos, induzindo o aluno a desenvolver suas habilidades e raciocínio.

Outra estratégia da intervenção ocorreu no espaço externo à sala de aula quando as crianças foram levadas ao pátio e lá continuamos explorando os materiais, realizando brincadeiras. Este espaço por ser comum a toda a Escola permitiu o envolvimento de outros segmentos da Escola e alunos de outras faixas etárias.

Outra observação possível foi com relação às experimentações de uma criança junto a uma tampa de esgoto no pátio. Nesta tampa tinha uma alça de ferro onde o menino tentava passar uma madeirinha que havia pego do chão. Foram muitas as tentativas até que a madeira se quebrou. Não satisfeito, o menino foi buscar outra madeira, procurou por muitos lugares até escolher a que lhe servisse, voltando ao seu lugar de experimento, onde continuou tentando até obter êxito.

Nessa interação com o meio externo, vivida pelo menino, verificamos que ele empenhou sua atenção, estratégias, habilidades motoras, bem como persistiu em seu propósito a partir da interação e da brincadeira, de forma natural, sem ser preciso o professor interferir nessa aprendizagem.

É correto, portanto afirmar, conforme expõe o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que “a criança deve ter possibilidade, nas instituições de Educação Infantil, de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição”. Isso significa que é preciso possibilitar para a criança um espaço adequado e seguro, que vai além de sua sala de atividades, onde possa experimentar diversas formas de se locomover (engatinhando, escorregando, pulando obstáculos, abaixando-se, correndo, equilibrando-se). Os espaços externos à instituição que devem ser explorados pelas crianças pequenas, além de espaços culturais diversificados, são definidos como se pode observar a seguir:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (PARECER CNE/CEB N.º 20/2009, p. 15).

Considerações finais

Esta prática evidenciou as aprendizagens realizadas e culturas produzidas pelas crianças. Em consonância a isso, entender que o espaço interfere na aprendizagem significa compreender o papel do planejamento. Entender que esse espaço também proporciona o desenvolvimento da aprendizagem. Assim como a disponibilização e o acesso aos materiais implicam diretamente a construção da autonomia dos pequenos.

A organização do espaço nos revela também a identidade do grupo; e, portanto, os materiais disponibilizados devem estar tanto para as aprendizagens quanto para o interesse do grupo. O brincar e as interações são, por isso, a metodologia por excelência da educação infantil, que oportunizam que aprendizagens, como socialização, relações, corpo, movimento, sensações, imaginação, construção da simbologia, sejam construídas.

Ante o exposto, mesmo sabendo que muito avançamos na caminhada da educação infantil, urge contundente formação para os profissionais que atuam na etapa. Precisamos de profissionais que conheçam os objetivos e as finalidades da educação infantil com formação adequada, havendo ainda, nos cursos de formação, carência de estudos na área. Esta constatação se expressa também nas estratégias da Meta 1 da Lei n.º 13.005/2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”:

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública; 1.8) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

A formação dos profissionais da educação infantil carece de experiências lúdicas, sendo que os professores aprendem a importância do brincar durante sua prática pedagógica, com seus alunos e colegas. É preciso rever o currículo das instituições formadoras, onde é necessária uma base teórica sólida, amparada pela lei que defende e determina a necessidade do brincar como fundamental para o desenvolvimento integral da criança, atendendo suas necessidades, respeitando-as e cumprindo com as exigências curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil apontam a necessidade de qualificar as práticas pedagógicas existentes e a ausência de uma política de formação específica para os profissionais da educação infantil.

Conforme Teixeira e Volpini (2014), é importante ressaltar que a educação infantil tem uma função pedagógica, um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia por meio de atividades que têm significado concreto para a vida das crianças e simultaneamente asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Diante disso é importante que o educador na educação infantil se preocupe com a organização e aplicação das atividades, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Pactuamos com o pensamento de Barbosa (2008):

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre criança-criança-adulto, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (ROCHA, 1999 apud BARBOSA, 2008, p. 25).

Durante muito tempo, a criança foi somente responsabilidade da família, hoje essa responsabilidade é compartilhada com as escolas de educação infantil. As crianças passam a maior parte do seu dia nelas, e a escola é o espaço onde podem socializar, conviver e aprender. Para que a educação infantil tenha qualidade social, comprometida com os direitos das crianças, é preciso uma ação conjunta entre família e escola, de participação e de acompanhamento da proposta pedagógica. Um acordo educacional que considere as vivências, as culturas das crianças e que este planejamento esteja voltado à garantia dos direitos individuais e coletivos; do livre brincar, da qualidade de vida e de cidadãos plenos.

É importante conhecer a expectativa dos pais sobre a escola de seus filhos, o que eles conhecem da educação infantil, como foi a infância desses pais, envolvê-los no processo de construção da proposta pedagógica da escola. É de suma importância a participação da família nas ações educativas da escola.

Educação de qualidade ou qualidade na educação depende: da Escola e de seus agentes participativos, sendo a Escola a responsável pela elaboração, execução e avaliação do seu PPP, quando avalia sua prática pedagógica, seus investimentos, suas ações e compreende quando e onde precisa realizar mudanças, estabelecendo estratégias para construção de uma educação de qualidade, reorganizando seus espaços, suas ações, sua prática em sala de aula, suas propostas. Depende de profissionais comprometidos, capazes de se autoavaliarem e reconhecerem a necessidade de transformações em sua prática, em sua atuação docente. Depende das esferas administrativas de Governo, com a criação de políticas públicas que beneficiem a educação, com a aplicação de recursos, investimentos, criação de programas que entendam a educação de qualidade como um direito do cidadão, das crianças que dela se beneficiam, colocando a educação como prioridade em seus governos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. *Constituição (1988)*. Emenda constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. *Constituição (1988)*. Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. *Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. *Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 9 set.2016.

_____. *Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches*. Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Encarte 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Gestão da educação escolar*. Brasília: UnB/CEAD, 2004.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília, DF, 2006, v. I.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. I.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico*. São Paulo: LABRIMP/FEUSP/FUND. ORSA, 1997.

_____. *A importância do brincar*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg>. Acesso em: 8 set. 2016.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. *Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. *Creches: crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro/SP, 1 (1):76-88, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista retratos da escola: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109/99>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

ABORDAGEM DE PROJETOS EM ARTE: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Aparecida Czyzewski

Roseane Martins Coelho

Este artigo é parte da monografia homônima produzida no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFSM/MEC, sob orientação da professora Dra. Roseane Martins Coelho. O texto tem o intuito de narrar uma experiência pedagógica que objetivou promover experiências estéticas em artes, na pretensão de que fossem significativas para as especificidades das crianças em idade pré-escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa caracterizada como um estudo de caso, realizado em uma turma de pré-escola, com doze crianças, entre quatro a seis anos, em uma escola pública municipal localizada no município de Ijuí, interior do Rio Grande do Sul, na qual atuo como docente.

O projeto de trabalho por nós construído propôs práticas pedagógicas que envolveram o brincar na tentativa de proporcionar experiências estéticas com o uso da arte. Por meio da escuta atenta e da observação participante, a experiência pedagógica foi registrada com material audiovisual e fotográfico em diário de campo. A investigação teve como objetivo a reflexão contínua dessa experiência, acreditando nas possibilidades do desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética por meio das práticas pedagógicas em arte e na experiência das pesquisadoras em desenvolver uma proposta pedagógica não fragmentada e que fosse um exercício de atuar como professora pesquisadora que registra, observa, escuta e reflete continuamente sua ação

em relação aos acontecimentos durante o desenvolvimento da proposta. A proposta foi inspirada no conceito de experiência de Benjamin (2012) e Larossa (2002), na abordagem de trabalho de Fernando Hernández (1998, 2000) e na abordagem de Reggio Emilia (2008).

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Larossa (2002, p. 25) define que “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. E, neste contexto, salienta que:

na infância a criança é curiosa e está disponível para experimentar tudo o que o mundo lhe oferece e está sempre em prontidão para viver experiências e disposta para descobrir as possibilidades de uso dos objetos, querendo desvendar mistérios e conhecer ainda o que não conhece. Tomá-la nos olhos, na boca, nos ouvidos, na pele dos dedos e do corpo, para sentir antes de compreender (WERNEK, 2004 apud BARBIERI, 2012, p. 32).

Na abordagem de Reggio Emilia (2008), a escola precisa organizar um

espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a ela” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38).

E, quando nos propomos a falar em projetos de trabalho, estamos igualmente falando em planejar atividades, bem como materiais e recursos que poderão dar suporte à aprendizagem (HORN; BARBOSA, 2008). E, na perspectiva docente de que “o professor tem de despertar o olhar curioso, para o aluno desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 38).

A realização deste trabalho foi significativa especialmente pelo envolvimento das crianças nas atividades propostas e na escuta atenta dos seus relatos. Foi possível perceber descobertas e aprendizagens quando elas contaram com detalhes suas vivências, narraram suas experiências, participaram e conversaram coletivamente sobre seus desafios e descobertas.

Narrativa docente: o projeto de arte na educação infantil

O projeto foi desenvolvido em um espaço físico que está localizado em um centro de arte e educação que pertence a uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal, frequentado por algumas crianças em horário integral, outras em contraturno. Cada uma das crianças matriculadas neste centro de arte tem uma história de vida na qual sofrem sérias restrições, por não conviver com a família biológica, por não poder legalmente ter contato com a mãe ou com o pai. Muitas delas foram violentadas sexualmente, são crianças vítimas da própria família ou sofreram alguma forma de violência nos espaços sociais que tinham como função protegê-las. Estas crianças são enviadas a esse espaço escolar, na maioria, pela Rede de Proteção Municipal e via Promotoria, são crianças em risco social.

A forma como olhamos para aquilo que a criança faz é o que cria o território de pertencimento ao ambiente escolar. Ao desenvolver a nossa percepção, ficamos mais sensíveis às necessidades de cada criança. Escutá-la significa perceber o que ela está querendo dizer pelo brincar, por suas falas, pelos desenhos, pelas músicas que cantam e por outras formas de expressão e linguagens. Olhar para as crianças e perceber as experiências que trazem de suas casas, das suas famílias, de suas vidas.

E assim se organiza um ambiente em que a professora tenta interpretar as suas necessidades individuais e coletivas. E essas crianças precisam de um olhar atento a sua infância, período de vida de ser criança no espaço da escola. Pelo menos a escola tem que garantir um ambiente tranquilo de convivência de um com o outro, já que a vida destes pequenos está atribuída a tantos descasos de cuidados e proteção pelo abandono.

Tentei criar, assim, um lugar de invenção permanente, onde a relação com as crianças é instável diariamente, não é linear como se podia imaginar. Descubro que a escola é o lugar do inesperado e do encontro com o outro. As crianças são totalmente imprevisíveis.

A sala de aula traz incertezas o tempo todo. Faz-se um planejamento e, chegando à escola, pode ser tudo diferente. As crianças trazem suas histórias de vida, fora do contexto escolar, as quais influenciam o dia a dia da sala de

aula, com situações vivenciadas que alteram seu comportamento, seu estado emocional. É preciso ir ao encontro da situação vivenciada pela criança para que possam significar a situação vivida e trazê-la para o ambiente da escola e o convívio com outras crianças.

O trabalho se faz da relação e do encontro com as crianças. É por isso que é imprescindível prestar atenção às necessidades de cada uma delas. O que foi preocupante com essas crianças foram essas experiências vivenciadas extraclasse, porque afetavam a forma de convívio entre elas, dificultando o relacionamento com outras crianças no ambiente escolar. Por isso entende-se ser tão importante propiciar experiências estéticas significativas em sala de aula que tenham a possibilidade de marcar a vida destas crianças e planejamento em forma de projeto, que vai se construindo, fazendo e refazendo continuamente, cotidianamente.

Esta turma da pré-escola mista estava inserida em um Centro de Arte e Educação. Como não pensar em um projeto de arte? Perguntas surgiram: O que é arte? Quem faz arte? Como é feita a arte? De que materiais se precisa para visualizar/registrar/fazer arte? Criança faz arte? E assim iniciei o trabalho de pesquisa. Neste momento precisava estimular a curiosidade das crianças. E de que modo começar?

Cunha (2014, p. 19) destaca a importância de fazer perguntas às crianças:

Enfim, perguntas que desencadeiam a curiosidade em relação ao que as crianças estão trabalhando e que possam levá-las a relacionar esses novos conhecimentos com outros saberes iniciais. Dessas perguntas surgirá o conhecimento significativo em relação aos materiais e à própria expressão, pois não podemos perder de vista que os materiais são os veículos que tornam visível o invisível.

E assim começa o projeto de pesquisa. No primeiro momento, foi organizada uma roda de conversa começando com a pergunta: *“O que é arte?”*. A primeira resposta foi de uma menina de cabelos ruivos que disse: *“Arte é o que faço em casa e minha mãe fica brava”*. *“Mas o que você faz que sua mãe fica brava?”*, retornou-se a ela. E a resposta veio espontaneamente: *“O que não é pra fazer mesmo”*. E a pergunta se repete: *“E o que você faz que sua mãe fica brava?...”*

“Arte, professora...” Pensou e disse: “Quando escondo o celular de meu irmão”. “Isso é arte? Ou é arte de criança arteira?” E a pergunta ficou: *O que é arte?*

O que fazer pedagogicamente para conceituar esta palavra tão significativa para aquele espaço educativo com crianças? Enquanto procurava manter um diálogo, muitas crianças estavam pensando no que poderiam fazer, do que pensar em arte. Estas crianças conseguem ficar pouco tempo sentadas, umas do lado das outras, sem se agredir fisicamente e com palavrões. Neste momento o diálogo foi suspenso.

Em outro momento, para as crianças que estavam sentadas ao redor da mesa retangular, apresentou-se o livro *Artur faz arte*.¹ Embasada em Cunha (2014, p. 19), pois este destaca que, “antes de propormos uma atividade expressiva, seria mais interessante introduzirmos uma conversa sobre o tema a ser focado”.

Após o término da história, recorreu-se à pergunta:

- *O que Artur está fazendo?*
- *Brincando – respondeu juntamente Diego e Tainá.*
- *Fazendo riscaria – disse o Bruno.*
- *Pintando com tinta – gritou Eduardo.*
- *Artur derrubou a tinta na parede.*
- *Se ele derrubou tinta na parede, o que ele está fazendo? – perguntei.*
- *Pintando.*
- *Derrubando tinta...*
- *Misturando as cores.*
- *Arte pra mãe dele limpar.*
- *Tá fazendo arte.*
- *O que é arte? – perguntei.*
- *Aquilo que o Artur está fazendo.*
- *Desenho é arte, professora?*

¹ McDonnell, tradução de Fabiana Werneck Barcinsky, Editora Girafinha, 2007.

- *Desenho é arte? – perguntei.*
- *É... Um pequeno coral se formou.*
- *O que é arte?*
- *Desenhar...*
- *Pintar...*
- *Brincar com tinta...*
- *Riscar...*
- *Tem pincel...*

A partir desse diálogo o conceito de arte começou a ser construído pelas crianças. E assim surgem mais perguntas, dúvidas sobre quem fez o primeiro desenho e como apareceram as primeiras marcas.

Essas marcas representavam o quê? Com qual material foram feitos esses desenhos? No que foi registrado? Essas perguntas, portanto, nortearam a pesquisa. E como fazer essas descobertas com as crianças?

Na próxima manhã, as crianças foram convidadas a assistir ao filme *Os Croods*.² A sala foi organizada para reproduzir uma sala de cinema. E começaram a assistir. Algumas crianças perceberam logo no início do filme que havia desenhos nas paredes das cavernas. A respeito disso, Cunha (2014, p. 21) afirma que

É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois, a partir das imagens particulares, o seu repertório imagético será resignificado. Ampliar o repertório das imagens também implica disponibilizar às crianças elementos produzidos em outros contextos e épocas como as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos nas culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc.

E o diálogo seguiu e continuou a estimular a curiosidade das crianças, conforme podemos ver nessa foto.

² Chris Sanders e Kirk De Micco, Dreamworks Animation, 2013.



FIGURA 1. Descoberta da arte rupestre com recurso audiovisual.

Fonte: acervo das autoras.

E mais um diálogo se estabeleceu:

- *Quem são essas criaturas? – a professora pergunta.*
- *Uga! Uga! – respondeu André.*
- *Mas o que é uga, uga?*
- *Homens da caverna – respondeu Diego.*
- *Existem homens da caverna ainda?*
- *Não sei – disse Eduardo.*
- *O que temos que observar neste filme? Os homens das cavernas desenhavam?*
- *Sim!*
- *Desenhavam o quê? – perguntei.*
- *Muitos desenhos.*
- *Que desenhos eles faziam? – perguntei.*
- *O sol.*
- *A mão.*
- *Uns animais.*

- *Que animais são esses? – perguntei.*

- *Parece um boi.*

- *Quem sabe o nome deste boi? A resposta não veio.*

- *Com que tinta eles desenhavam na caverna? Naquele tempo tinha loja pra comprar tintas? Que material eles usavam para fazer as tintas?*

As dúvidas continuaram em relação às tintas, a como os homens das cavernas desenhavam nas paredes. As crianças no primeiro momento não observaram mais detalhes que dessem pistas às descobertas sobre as tintas.

No outro dia iniciou-se a construção de uma caverna no corredor de entrada da sala de aula com a intenção de vivenciar a experiência do homem da caverna e a descoberta do desenho e da pintura. Esta caverna foi revestida com papel pardo a fim de deixar este ambiente com pouca iluminação, criando um ambiente semelhante à caverna pré-histórica. Enquanto construía-se o ambiente, a curiosidade das crianças aumentava a cada segundo.

Busquei fazer com que as conversas fossem estimuladas de forma que contribuíssem para a busca de construção de hipóteses, reflexões e também no sentido de superar a ideia de conhecimento pronto e acabado seguindo a abordagem por projetos em torno de problemas orientada por Hernández (1998, p. 60):

Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Mais uma manhã começava, e as crianças estavam ansiosas para experimentar o desenho na caverna. Mas ainda era preciso descobrir com que material o homem da caverna desenhava. Ouviram a leitura da obra *O livro da escrita*³, que escolhemos com a intenção de oferecer subsídios para que as

³ Ruth Rocha e Otavio Roth, ilustração de Raquel Coelho, Editora Melhoramentos.

crianças pudessem construir outras hipóteses na busca de descobrir com que material seria possível construir a caverna “Uga! Uga!”.

De acordo com Barbieri (2012, p. 134),

Quando as crianças estão ouvindo ou lendo a história de um livro, a relação da narrativa com as ilustrações traz muitas informações. A ilustração pode ampliar a leitura da história trazendo novos elementos, atuando sobre seus significados. [...] As ilustrações de um livro, assim como as obras de arte, possibilitam novas leituras de mundo.

As crianças descobriram que os homens caçavam os animais e com o sangue destes desenhavam nas paredes. As descobertas foram significativas. E a pergunta surgiu se havia possibilidade de poderem pintar a caverna com sangue também. Ao que as crianças responderam que ninguém podia doar o seu sangue. E então: *“Qual a possibilidade de se obter tinta vermelha?”*. Todos pensaram, e um deles disse: *“Nós temos tinta vermelha numa caixa”*.

Mais uma descoberta que estava aguçando a curiosidade das crianças. Como produzir tintas? Mas esta pergunta ficou para uma próxima etapa. As crianças colocaram tinta vermelha nas mãos e deixaram suas marcas nas paredes das cavernas, assim como o homem da caverna deixou suas marcas há muito tempo atrás. Cunha (2014, p. 13) afirma que, “desde a pré-história, os seres humanos produzem formas visuais, utilizando símbolos particulares constituídos socialmente para exprimir mundos subjetivos e objetivos”.

No momento do registro fotográfico, o ambiente estava escuro, as crianças sentiram dificuldades de pintar na caverna. Indagou-se às crianças como elas achavam que os homens das cavernas faziam para pintar no escuro. As crianças pensaram. As respostas vieram em outro momento enquanto brincavam.



FIGURA 2. Marcas das mãos na caverna.

Fonte: acervo das autoras.

E algumas respostas foram dadas à pergunta.

- *Fazem fogo – respondeu Diego.*
- *De que jeito eles fazem o fogo? – perguntei.*
- *Esfregando dois pauzinhos.*
- *Para que serve o fogo? – perguntei a ele.*
- *Esquentar as mãos.*
- *E para o que mais serve o fogo? E para a nossa caverna serviria o fogo para quê?*
- *“Enxergá” – foi uma das respostas.*

A intenção foi que as crianças fossem percebendo que o homem naquele tempo usava de materiais da natureza para fazer seus registros. E que ainda há possibilidades de fazer-se o mesmo.

Neste mesmo dia assistiram ao filme *A Era do Gelo I*⁴, cujo objetivo era de que as crianças percebessem as representações dos homens das cavernas nas paredes. Após assistirem ao filme, muitas perguntas surgiram.

Cunha (2014, p. 21) destaca:

Sucessões de perguntas e respostas levarão tanto o professor como as crianças a outras tantas perguntas e respostas e, com isso, imaginação, memória e materiais se embrincam na formação de imagens particulares e significativas tanto para o professor como para as crianças. As intervenções dos professores são no sentido de ampliar o modo de ver, de registrar e imaginar o mundo, em que a criança muda, principalmente, a si mesma.

Encaminhamos uma pesquisa sobre os desenhos dos homens das cavernas, sobre a arte rupestre para ser feita em casa. No outro dia as crianças não trouxeram material referente à pesquisa. Então foram providenciados livros que tinham imagens rupestres. Produziram um painel, um painel de descobertas. Os novos questionamentos sobre os homens das cavernas tiveram também algumas respostas e provocam novas perguntas.

- *Que desenhos os homens das cavernas faziam nas paredes? Quais as formas dos desenhos?*

- *Muitos – foi a resposta escutada.*

- *Que desenhos? – a professora pergunta.*

- *Sol.*

- *Cavalo.*

- *Mamute.*

- *O que mais nós podemos desenhar? – a professora pergunta.*

A pesquisa fez com que as crianças percebessem outras formas de registros e que pudessem identificar a arte rupestre em outros materiais, além do audiovisual.

⁴ Chris Wedge e Carlos Saldanha, 20th Century Fox, Blue Sky e Fox Film do Brasil, 2012.



FIGURA 3. Pesquisa em livros sobre a arte rupestre.

Fonte: acervo das autoras.

Nos próximos dias, ouviram a história *Nicolau tinha uma ideia*⁵, com a intenção de despertar nas crianças a curiosidade sobre outras possibilidades das formas e cores do desenho rupestre. E, para dar continuidade à pesquisa, questionamos: “Qual outro material que o homem da caverna poderia usar pra fazer seus desenhos, que eles tinham consigo?”. A resposta não veio de imediato. Sobre o fogo e o que acontece quando queima a madeira, depois de um tempo, um menino enquanto brincava falou: “Professora, depois que a lenha queima ficam as cinzas”.

Foi indagado, então: “Antes de a lenha virar cinza ela é o que ainda?”. Não houve resposta no momento. Ele foi brincar mais um pouco e retornou a se questionar até responder: “Quando não queima toda a lenha fica uns pedaços pretos”. A resposta foi dada, resta o carvão. Mais uma etapa de descoberta. “Pode-se desenhar com o carvão?”

⁵ Ruth Rocha, Quinteto Editorial, 1998.

De acordo com Cunha (2014, p. 20),

Após ligarmos as crianças a um tema por meio de perguntas e as abastecermos com outras imagens, ao propormos a exploração de materiais, veremos que os registros infantis têm relação com o que foi descoberto individualmente ou pelo grupo. Não necessariamente, registros realistas ou semelhantes ao assunto discutido, mas registros significativos que expressam visões particulares e imaginativas sobre os objetos do conhecimento.



FIGURA 4. Experimento com carvão sobre papelão.

Fonte: acervo das autoras.

E a pesquisa por possibilidades de criação de tintas prosseguiu. *“Quais são outras possibilidades de criar tintas? Que elementos da natureza os homens da caverna usavam para fazer as tintas? E os outros artistas de que faziam suas tintas para pintar suas obras de arte?”*

Em outro momento contei a história de vida de Alfredo Volpi⁶, salientamos que ele já não fazia parte dos homens das cavernas, o seu tempo era mais próximo ao de hoje. Ele produzia suas próprias tintas. Pintaram as bandeirinhas com tintas naturais produzidas com erva-mate, terra, café, flor de hibisco, mar-

⁶ Nereide Schilaro Santa Rosa, São Paulo, Editora Moderna, 2000.

cela, folhas das árvores, grama, entre outros. *“Quais as outras possibilidades de fazer tintas produzidas com elementos da natureza?”*



FIGURA 5. Pintura com pigmentos da natureza.

Fonte: acervo das autoras.

A aprendizagem das crianças está em constante movimento quando se atenta para que observem a natureza ao aprender a ver, a ouvir, a fazer perguntas, a buscar respostas, a perceber que as respostas não são definitivas e que podem permanecer as perguntas. É necessário perceber a natureza como fonte de material estético a ser explorado.

A natureza é uma fonte de possibilidades para a experiência estética. Este projeto de pesquisa realizou experimentos com materiais alternativos produzidos pela natureza para a produção de tintas, através da pigmentação, com a intencionalidade de que esta experiência se tornasse significativa para as crianças.

Nesse sentido, Richter (2014, p. 59) salienta:

O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo – processo expressivo – que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo é desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.

Para avançar nas descobertas das cores, muitas perguntas surgiram com as crianças: *“De onde as cores nasceram/apareceram?”*; *“Como se veem as cores?”*; *“Do que elas são feitas?”*; *“Como se pode fazê-las?”*; e muitas outras fizeram parte dos questionamentos.

Para Richter (2014, p. 65-66), “O elemento visual expressivo que distingue a pintura das demais formas artísticas é a cor. Aquele que pinta imagina em termos de cores, transparências, opacidade e opera com a especificidade dos materiais utilizados para representar um efeito da luz”.



FIGURA 6. Momentos de descobertas.

Fonte: acervo das autoras.

Para dar continuidade ao projeto de pesquisa, convidamos a Andrea Abreu⁷ para falar e demonstrar alguns experimentos sobre as cores para as crianças. Na roda de conversa, a artista plástica realizou um experimento: a criança apalparia uma caneta dentro de um estojo escuro e tentaria dizer de que cor era a caneta. A criança sugeriria a cor que achava que era. Houve caso em que a criança acertou a cor. A artista plástica Andrea explicou que a *“cor é possível saber enxergando, e não sentindo, e que nossos olhos são responsáveis por identificar a cor”*. As crianças associaram e falaram das cores dos brinquedos, das roupas que vestiam, identificaram cores. Outra pergunta surgiu: *“Enxergamos a mesma cor no escuro?”*. Algumas respostas sugeriram que não, pois haviam lembrado da experiência anterior de desenhar na caverna da sala de aula, em que não dava para enxergar o que se estava desenhando.

Para Richter (2014, p. 61), *“A cor é um fenômeno que pode ser percebido sob múltiplos aspectos e por meio de diferentes experiências visuais”*. Para demonstrar como as cores surgem no mundo, outro experimento foi realizado com um prisma e a luz solar na produção do arco-íris. As cores foram refletidas na parede. A artista plástica perguntou: *“Que cores podemos ver? São as cores do arco-íris?”*. As crianças gritavam as cores que enxergavam e tentavam pegá-las.

Que conhecimento é esse? O pictórico, que pode ir constituindo-se quando o planejamento e a intervenção do professor permitirem às crianças explorarem e experimentarem continuamente materiais e instrumentos pictóricos? (RICHTER, 2014).

⁷ Especialista em Arte-Terapia (UPF, 2010), licenciada em Artes Visuais (UNIJUÍ, 2007), professora da Rede Municipal de Ijuí.



FIGURA 7. Experimentos de luz na descoberta da cor.

Fonte: acervo das autoras.

- *Vamos caçar a luz vermelha?* – gritou um menino para as outras crianças. As crianças saíram correndo atrás das cores para pegá-las. E ficaram encantadas pelas cores refletidas na parede. São as cores do arco-íris!

Também foi realizada a experimentação com um CD para ver as cores refletirem. Percebeu-se que as cores são intensas somente com a luz solar no prisma, e no CD a cor ficou opaca, não tão intensa e colorida.

Richter (2014, p. 63) afirma que “luz não é cor, apesar de serem instantaneamente afins. A intensidade luminosa é uma realidade física referencial do nosso entorno e sobre o olho, sendo a sensação de esplendor cromático um fenômeno psíquico que ocorre apenas em nosso cérebro”. “A cor torna-se, assim, o elo de sentido entre nós e o mundo, a forma de expressar essa experiência sensorial, o modo de construir a interpretação do que acontece em nós” (RICHTER, 2014, p. 64).

Essas experimentações foram realizadas na sala de aula com iluminação artificial de uma lanterna focada no prisma para ver se a cor era a mesma. A experiência comprovou que não é a mesma. As cores refletem pela luz do sol com muita intensidade, e a da lanterna não é visível aos nossos olhos. Foram as conclusões das crianças ao vivenciarem possibilidades.

Na roda de conversa, a artista convidada perguntou: “*Como surgiram as cores?*”. Ela explicou que as pessoas pesquisaram na natureza a produção das cores, como os homens das cavernas caçavam os animais, coletavam seu sangue e desenhavam na parede, também após a descoberta do fogo passaram a assar o animal abatido, e a gordura escorrida no carvão produzia material de maior aderência para que o homem desenhasse na pedra. Também relatou que era possível fazer tintas extraindo minerais da terra; que o homem coletava plantas na natureza para produzir tintas e o fazia de diferentes formas. As crianças relataram as experiências que haviam vivenciado com a professora da sala em dias anteriores.

A artista trouxe tintas produzidas com o feijão e a beterraba. As crianças pintaram em papel absorvente as tonalidades produzidas por esses dois elementos da natureza, a cor preta e a vermelha, roxa como as crianças disseram.

Ela experienciou com as crianças a produção de cores com o círculo cromático. Desafiou as crianças dizendo que as cores iriam sumir. As crianças responderam que a cor não some e presenciaram mais uma experiência. Prendeu o círculo cromático na hélice do ventilador e com a velocidade a cor se tornou uma, a branca. As crianças afirmaram que a cor não podia sumir desse jeito e que era para desligar o ventilador que as cores estavam lá no papel do círculo cromático. A artista plástica desafiou as crianças a descobrirem na natureza pigmentos que produzissem a cor verde.

Na conclusão/término deste projeto, essas crianças da pré-escola apresentaram suas descobertas para os alunos do 6.º ano da artista plástica e professora Andrea da Escola Municipal Anita Garibaldi, e também os alunos do 6.º ano apresentaram suas descobertas sobre as tintas elaboradas através de pigmentos encontrados na natureza e as descobertas das cores para a pré-escola.

Reflexões sobre a arte na formação das crianças

Quando a criança chega à escola traz consigo um universo de experiências. Isso vai fazendo com que sua linguagem tenha singularidade, ou seja, as palavras que ela já experimentou vão constituindo seu discurso. As cores

que conhece, os movimentos que fez, os cheiros que sentiu, os sons que ouviu (BARBIERI, 2012).

O estético em arte, para Ferraz e Fusari (2010, p. 54), “é a compreensão sensível cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/ espaço sociocultural. Todavia a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação”.

Todos nós temos experiências estéticas desde que chegamos ao mundo porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando tanto no pensamento como na percepção. Fazem parte da experiência estética cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas e imagens. Benjamin (2012, p. 118) afirma que, “em cada gesto está contida toda nossa biografia. Tudo que vivemos tudo pelo que passamos de alguma forma vai contribuindo para esse manancial de possibilidade que somos”.

É importante definir que, em se tratando de experiências estéticas vividas, estaremos nos referindo às experiências que as crianças e adultos estão expostos desde o seu nascimento e que contribuem para que sejam o que são hoje. Barbieri (2012, p. 37) nos diz:

Entre o homem e a natureza, colocam-se símbolos, linguagens. A linguagem é a significação que damos à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar. Isso é a constituição da linguagem – como a criança constrói esse caminho. Por meio da linguagem, a criança vai criando seu território expressivo e de ação, vivendo sua experiência estética.

Fazer arte na educação é estar junto, dar liberdade, mas não abandonar, e sim permitir que o que o outro tem a dizer seja expresso através da pintura, gravura, dança, música. Assim é necessário oferecer recursos que possibilitem a expressão na linguagem mais adequada para cada criança ou grupo de crianças.

Cunha (2014, p. 17) destaca:

É fundamental que os professores conheçam e entendam a gênese do desenvolvimento gráfico-plástico para organizar situações de aprendizagem que deem conta das necessidades infantis, que

leiam as formas visuais produzidas pelas crianças e experienciem as possibilidades dos materiais expressivos considerados como veículo dessa expressão.

O professor precisa criar um ambiente imaginativo para as crianças. Para isso, é bom ter um planejamento, materiais para a pesquisa... Além de muito tempo para observar as coisas ao redor, contar sonhos, narrar histórias, enfim, deixar a imaginação fluir.

A arte ocupa um lugar entre o sonho e a realidade, as crianças precisam do imaginário para acessar suas imagens e emoções e dar forma ao que querem expressar, que muitas vezes não cabe em palavras, mas se expressa em brincadeiras de faz de conta, em desenhos, pinturas, músicas.

A arte é uma forma de expressão que se materializa na pintura, na música, na dança, no teatro e que pode ser apreciada.

É através da ação que as crianças conseguem entender o caminho de seu aprendizado, a organização da sua experiência e de seu conhecimento e o significado de suas relações com o outro. Refletir sobre as próprias ações ajuda a construir a diferença que dá forma ao sujeito conhecedor, ao objeto conhecido e às ferramentas do conhecimento (RINALDI, 2013, p. 127).

Na concepção de Dewey (2010), a arte, desinteressada, alojada em um pedestal como obra de arte, distante da vida comum e cotidiana, é desinteressante como experiência estética efetiva, sendo louvável tão somente por lembrar que em sua origem ela participava dos modos de ver e de sentir dos indivíduos que a perfizeram.

Para Dewey (2010, p 235),

a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu “estado bruto” quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira.

Toda criatura viva recebe e sofre a influência do meio, e a isso Dewey (2010) chamou de experiência. Há uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano. A arte é também uma forma de experiência que alcança dimensão estética.

Nos seres humanos, tempo e espaço fazem parte de necessidades que tem a vida consciente de transformar os estímulos orgânicos em meios para expressar e comunicar. A arte usa as energias e materiais da natureza, amplia a vida, une significado com impulso e necessidades, produção de artefatos, sendo, desde os povos antigos, um norteador da humanidade. A experiência completa inclui o fazer, o ver, o expressar.

Com relação à experiência realizada, observo que essas crianças envolvidas conseguiram, por meio da arte, construir, buscar, criar, pelo manuseio do material, deixar fluir as emoções e assim selecionando-a em atos que abstraem nos objetos algo comum.

Por isso Dewey (2010, p. 177) valoriza

O “ato de expressão”, que nasce de nossas impulsões, da busca de satisfação, da superação de obstáculos, os quais, com a resistência do meio, levam a ter que refletir para agir, guiar-se por objetivos, planejar a ação. As coisas se transformam em meios, assumem significados, e são expressas.

O autor ainda complementa que a obra de arte “mantém viva, simplesmente por ser uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude. E o faz reduzindo a matéria-prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma” (DEWEY, 2010, p. 257).

Para Stamm (2007, p. 131),

a arte é experimentação estritamente ligada à vida, que é também transformação constante, é ainda por meio da manifestação artística que a criança elabora sua percepção do mundo a partir da intuição estética. A arte, portanto, é uma abertura em continua mutabilidade, movida principalmente pela curiosidade humana. Nessa dimensão, a criança trabalha todas as suas estruturas: os valores internalizados e sua própria infância, além de se desenvolver a vontade de se projetar para o futuro.

Na pré-escola toda criança brinca e cria com qualquer coisa. Tudo se torna brinquedo nas mãos delas e também tudo pode ser material de arte. E qualquer material pode ser o veículo de uma ideia. Sendo que o mais importante é incentivar a expressão de ideias múltiplas por meio de planejamentos processuais, de investigação.

Mais importante que o material é a atitude em relação a ele, é acreditar que a criança tem algo a dizer e que pode fazer isso com qualquer coisa. É possível criar com papel, com jornal, com folhas, com pedrinhas, enfim, com o que quiser. É importante que se deem muitas possibilidades, de riscar, pintar, modelar, construir. É fundamental a diversidade de experiências para que todas as crianças possam vivenciá-las e se apropriarem delas.

Considerações sobre o projeto pedagógico focado na experiência estética

A arte está presente na vida humana de forma muito significativa e contribui integralmente para o desenvolvimento das crianças, e vivenciá-la é ser marcado pela imaginação, alegria, criatividade, curiosidade e sensibilidade, além de perceber e ler o mundo. A arte move as emoções e influencia todos os âmbitos da vida da criança.

O problema de pesquisa com as crianças desenvolvido como um estudo de caso definiu-se como: “As experiências de arte com materiais da natureza com crianças da pré-escola possibilitam a sensibilização estética?”.

Em relação a oferecer às crianças experiências com diferentes materiais, foi oportunizado que explorassem as possibilidades do desenho e da pintura em diferentes suportes, como papel, papelão, pedra, entre outros. Através destas experiências as crianças demonstraram o quanto aprenderam sobre arte, nos diálogos relatados, em momentos que expuseram a outras crianças e adultos o que haviam feito nas experimentações e descobertas com tintas elaboradas com pigmentos naturais e nos seus registros. Os seus relatos comparavam as possibilidades de elaboração de tintas, misturas e texturas e suas experiências com o projeto.

Aponto que a arte, através do brincar com experimentos, foi uma experiência importante para mim como professora, desenvolvendo uma prática investigativa com essas crianças na experientiação de elementos da natureza, com a descoberta das possibilidades do desenho e dos pigmentos para a formação das cores, da pintura, do contato com imagens e histórias. As crianças participaram com interesse, formaram grupos de pesquisa, passaram a perguntar mais e sempre querendo saber novas possibilidades de experimentações, de extrair materiais da natureza, sobre as cores e mostraram mudanças significativas em suas interações por meio de questionamentos tanto a seus colegas como para mim.

Esta pesquisa ampliou as práticas pedagógicas e principalmente tornou o meu olhar mais sensível em relação à escuta e à observação aos interesses das crianças no seu brincar, na demonstração de sentimentos e emoções, nas suas conversas, na maneira de se relacionarem com outras crianças. Por meio desta escuta percebi o interesse das crianças e que querem aprender. E assim estimular projetos de pesquisa que levam a vivenciar experiências estéticas foi uma experiência rica também para mim como docente.

Com este trabalho de pesquisa considero que a arte deve estar presente todos os dias na educação infantil, por que é uma linguagem, ou melhor, são "cem linguagens", e, o mais importante, é uma maneira de expressar a vida.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128p.

BARBIERI, Stella. *Interações. Onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). *As artes no universo infantil*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 272p.

CEZYZEWSKI, Andreia Aparecida. *Abordagem de projetos em arte: uma experiência estética na educação infantil*. 2016. 66 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

RICHTER. Sandra Regina Simonis. Crianças pintando: experiência lúdica com as cores. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (org.). *As artes o universo infantil*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 272p.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

STAMM, E.; PILLOTO, S. S. D. (orgs.). *A arte como propulsora da integração escola e comunidade*. Joinville, SC: Joinville, 2007.

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA

Julie Daiani Deboer Arend

Roseane Martins Coelho

O texto é parte da pesquisa “Artes na educação Infantil: histórias e memórias da docência” apresentada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFSM/MEC, sob orientação da professora Dra. Roseane Martins Coelho. A principal motivação da pesquisa foi o interesse pelas criações das crianças quando o assunto é artes. Nesses anos, envolvida com a educação infantil, venho observando as experiências dos pequenos na primeira infância, e me incomoda um pouco o fato de alguns educadores não conseguirem explorar essas experiências e dar a devida atenção para as criações, invenções e experimentações das crianças com materiais.

O problema inicial da pesquisa era voltado ao trabalho que está sendo realizado na escola em relação às artes. Levando em conta se a construção, o processo de criação, a leitura de mundo, a imaginação, as brincadeiras da criança estariam sendo entendidos e valorizados pelas educadoras, queria entender por que ainda após tantos anos de discurso e formação sobre a importância da arte na formação das crianças ainda encontramos a prática pedagógica, denominada como arte, do uso de desenhos mimeografados.

Durante as orientações, com a professora-orientadora, fomos discutindo estes problemas iniciais e problematizando a relação das professoras. Dessas problematizações invertemos a questão e, em vez de perguntar por que as

professoras usam trabalhos prontos, passamos a pensar: Quais as práticas pedagógicas que essas professoras tiveram com arte? Quais suas relações com arte na vida? Quando estudantes, quais as concepções de arte e de educação infantil vigoravam e fizeram parte de suas histórias de vida? Nessa perspectiva resolvi pesquisar as memórias de infância das educadoras, suas histórias de vida e formação na tentativa de superar a formação baseada em discursos e prescrições e me aproximar da relação entre experiência e significado que o sujeito tem para se relacionar com as teorias e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, introduzo-me a estudar as narrativas de histórias de vida de professores, colocando-as em interpelação com o contexto social, de acordo com Goodson (2004).

Sobre histórias de vida de professores

De acordo com Hernández (2004), não há muitos professores decididos a contar sua história em primeira pessoa. Em algumas revistas de Educação aparecem experiências cotidianas de docentes com seus alunos, mas são “experiências sem sujeitos”. Na maioria dos casos, as crianças e os adolescentes aparecem somente na dimensão de alunos. Parece que o professor se oculta em uma sombra, permanecendo no anonimato de seus pensamentos e vivências. Conta o que se passa, mas diz pouco do que se vive e aprende em sua experiência, em sua trajetória profissional.

Hernández (2004) aborda temas relevantes na atualidade a partir de estudos de Huberman, Thompson e Weiland (2000), como a história da carreira docente ser uma história de trabalhos que se manifestam em momentos de satisfação, compromisso e competência. Conhecer a trajetória profissional permite situar e conectar-se com o docente, no momento do presente e na perspectiva de sua trajetória profissional. Algo especialmente necessário em tempos de reajustes e reestruturação profissional.

Concordando com Hernández (2004), as considerações da necessidade de investigar baseando-se em histórias de vida podem introduzir desde uma posição dual a outras sinalizações, tais como, se o passado influi no presente, a construção de histórias de vida pode ter um valor de formação baseado

na reconstrução e na autoconsciência. Resgatar as histórias de vida junto aos professores supõe dar passos a um melhor conhecimento dos processos de personalidades em relação ao seu trabalho, permite explorar os lugares biográficos que facilitam compreender as posições atuais dos docentes. Os estudos de histórias de vida nos apontam questões éticas importantes para usar histórias de vida de professores em pesquisa e o papel do pesquisador.

As histórias de vida podem ser ricas em experiências estéticas, afinal, nosso desenvolvimento estético vem de todos os sons que escutamos, das visões que temos. Experiências na infância podem ser fundamentais para a constituição do olhar para o mundo, na forma como irá organizar as coisas.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (BABIERI, 2012, p. 146).

Nessa perspectiva, introduzo-me a estudar as narrativas de histórias de vida de professores e cito Goodson em seu livro *Histórias de vida do professorado*, sobre pesquisa e metodologia, colocando-as em interpelação com o contexto social, nos alertando e ensinando que, metodologicamente:

Devemos escutar atentamente seu ponto de vista sobre a relação entre a “vida escolar” e a “vida em geral, uma vez que nessa dialética se narram histórias que são fundamentais para compreender sua vida e os seus compromissos sociais (GOODSON, 2004, p. 61, tradução minha).

As colaboradoras desta pesquisa foram cinco professoras de educação infantil, que foram convidadas a fazer resgates de suas memórias de infância. Escolhi relacionar suas memórias com o contexto político social e econômico para relacionar em suas memórias concepções pedagógicas vividas e inter-relacioná-las com as práticas pedagógicas cotidianas. Pois “O trabalho diário dos professores está política e socialmente construído nos parâmetros que

constituem a prática, quer sejam biográficos ou políticos abarcam um terreno amplo” (GOODSON, 2004, p. 31).

Dialogando com autores sobre arte, infância e educação infantil

Acredito que todo conceito de infância está intimamente ligado ao brincar e que, para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar e, por isso, as escolas de educação infantil precisam se dedicar mais a isso, observando as brincadeiras, intervindo quando necessário, “ouvir” o que as crianças estão dizendo com as brincadeiras.

De acordo com Wajskop (1999), a brincadeira possui características como imaginação, imitação e regra, estas presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais ou de faz de conta, e podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Penso que para isso acontecer o educador precisa ter claro que é nos processos de brincadeiras que surgem as aprendizagens, as artes.

Todos nós conhecemos a expressão “pintando e bordando” quando queremos dizer que as crianças que fazem arte ao realizarem uma bagunça em algum lugar. As crianças de fato fazem arte ao bagunçarem o mundo imagético das formas convencionais e promovem a desordem lógica no mundo adulto, por meio de borrões, fileiras de círculos raiados, manchas, pessoas voando (CUNHA, 2014, p. 13).

Com todas as inovações tecnológicas a que temos acesso, não existe nenhum substituto para a criação artística, bem como não há substituição para brincar e sorrir. A maioria dos adultos se esqueceu dessa linguagem tão rica e prazerosa, que foi deixada para trás quando saiu da escola infantil e passou para a escola que valoriza mais a linguagem verbal.

É comum conversar com crianças do ensino fundamental e perceber em suas falas que sentem falta do espaço da pracinha. O brincar começa a perder seu precioso espaço, e a atenção começa a se voltar para a escrita e a fala. O recreio começa a ter um significado importante, afinal, é neste espaço que as crianças dos anos iniciais têm a oportunidade de resgatar a brincadeira,

brincando de pega-pega, jogando, pulando “elástico”. E, aos poucos, com o passar dos anos, vai desaparecendo.

A brincadeira, a ludicidade e a arte na infância estão juntas, como nos diz Rangel:

As crianças de fato fazem arte ao bagunçarem o mundo imagético das formas convencionais, promovendo a desordem lógica no mundo adulto, por meio de borrões. Fileiras de círculos raiados, manchas, pessoas voando. Nesse espaço lúdico-plástico, gatos, pássaros convivem amigavelmente na mesma superfície, na imaginação e na memória afetiva (RANGEL, 2014, p. 13).

É importante essa compreensão do que seja a arte na infância, pois, por desconhecimento, na educação desde a infantil se espera da criança uma produção baseada em uma concepção de arte que vem do Renascimento, que é a concepção de beleza e equilíbrio greco-romanos, que na história da arte começou a ser rompida desde o século XIX, resultando em diversos movimentos de ruptura dessa forma de expressão que resultaram na arte moderna.

Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas, chamado estereótipo (CUNHA, 2014, p. 14).

Esses estereótipos podem ser observados nas decorações de sala de aula, onde existe a preocupação com o painel de aniversários, e de diversas outras formas. Esta sala deveria conter o mínimo de informação visual e, na medida em que os trabalhos e projetos estivessem sendo desenvolvidos, se realizasse a exposição destes compondo um cenário que contemplasse as produções gráfico-plásticas das crianças e que tivesse a participação efetiva delas. Quando finalizassem os projetos, estes espaços deveriam ficar novamente sem imagens, esperando as novas produções infantis.

Existe uma exigência acima da capacidade cognitiva da criança. Pillar (1996) afirma que a criança não nasce sabendo desenhar, que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem suas possibilidades quanto à representação e interpretação do objeto. Assim, a criança é o sujeito de seu processo, ela

aprende a desenhar a partir de sua interação com o desenho, por isso ela deve desenhar muito e experimentar diferentes materiais, texturas, formas e cores de suporte com diferentes materiais.

De acordo com Cunha (2004), sempre respeitamos os ritmos das crianças quando começam a falar, a caminhar, tanto a fala quanto a capacidade de locomoção ocorrem gradativamente, mas, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, a maioria dos adultos esperam que, já no início, as crianças realizem produções semelhantes ao real.

A aquisição da linguagem gráfico-plástica se dá, por tanto, de modo gradativo, da mesma maneira que ocorre o desenvolvimento da criança em termos de oralidade e da motricidade. Essa evolução é gradativa em termos de estágios que vão sucedendo-se, não no sentido desenvolvimentista, pelo qual se considera cada etapa superior à que lhe antecede (CUNHA, 2004, p. 30).

De acordo com Cunha (2014), é fundamental que os professores se deem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Para que as crianças tenham possibilidades de se desenvolver na área expressiva, é fundamental que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil.

E concordamos que as instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, são fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola onde atuo no momento, na direção. São professoras que ainda não conheço muito e que já atuam há mais tempo na instituição.

No primeiro momento, realizei o convite para participar da pesquisa, individualmente, onde expliquei para cada uma delas que seus relatos, suas histórias de vida seriam muito importantes para minha pesquisa e que ficassem tranquilas quanto ao sigilo. Apresentei para elas a proposta do trabalho, que não iria apenas recolher informações, mas instigar reflexões sobre suas realidades e necessidades de forma que enriquecesse o trabalho e seus conhecimentos, a partir de cada caminho percorrido e das construções que tivessem neste tempo, para que se fizesse um diálogo entre as histórias de vida e o trabalho delas com a educação infantil.

Bosi (2003, p.43) nos diz que: “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”.

Todas aceitaram prontamente o convite e se colocaram à disposição para o que precisasse. Devido ao pouco tempo, elaborei um questionário de pesquisa e entreguei para elas levarem para a casa e, no retorno, o que não ficou muito claro realizei mais algumas perguntas. A princípio estava pensado em fazer entrevista gravada, o que permitiria uma maior riqueza, pois poderia perguntar mais detalhes, e por motivo de tempo optamos pelo questionário, que para esse tipo de pesquisa pode ser limitador.

Ainda penso algumas questões como: será que as professoras aceitaram meu convite por eu ser a diretora neste momento? Ou se interessaram em participar do estudo para que este proporcionasse mais conhecimento para seu trabalho?

Nesta pesquisa qualitativa, para identificá-las, utilizei nomes de flores, mantendo o sigilo e a privacidade de cada uma delas.

Alguns achados da pesquisa

Orquídea relata sua experiência inicial de escolarização: *No período em que frequentei a pré-escola era encantador, porém no início um pouco assustador, pois essa nova etapa me deixava muito insegura, por diversos fatores. Um deles e muito importante é que aos cinco anos de idade o único idioma que eu falava era a língua alemã e, com isso, sentia muita dificuldade em me comunicar. Mas*

a postura da professora foi fundamental no processo de adaptação. A começar que ela ia ao encontro dos alunos em uma via principal da cidade, fazendo uma espécie de caminhada com os alunos até a escola, e isso era muito divertido e acabava fazendo com que as crianças interagissem antes mesmo de chegar no ambiente escolar.

Na entrevista de Orquídea, podemos perceber em suas memórias de infância como era importante a professora buscá-los e realizar uma caminhada junto com eles (crianças), que era como um passeio.

Agir como um viajante é ser curioso, buscar o novo, fazer caminhos diferentes e conhecer lugares antes nunca visitados. Também é reparar na natureza, nas pessoas, nas informações sensoriais que o mundo traz. Quem age como viajante tem uma experiência estética a cada instante e isso é extremamente natural para as crianças (BARBIERI, 2012, p. 36).

Em nosso dia a dia podemos vivenciar muitas experiências estéticas. Provavelmente, para Orquídea, o fato de percorrer caminhos com sua professora foi fundamental para sua constituição de olhar para o mundo, na forma como as coisas se organizam, os cheiros que encontrava pelo caminho, as pedras que juntava no chão.

Mais adiante dá uma ideia de arte como beleza e perfeição quando diz: *“Na minha vida sou um pouco frustrada quando se trata de arte, pois sempre quis desenhar bem, comparando-me com meu irmão que fazia e copiava desenhos maravilhosos e eu, apenas fazia casas retas com o uso da régua, árvores com pequeno balanço, um laguinho, céu, sol, etc.”.*

As memórias de infância de **Flor do Campo**, quando fala dos cheiros das folhas mimeografadas, da lembrança do bolo que sua fazia, do Hotel que gostou de ficar, são experiências estéticas. Barbieri (2012) nos diz que temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção. Fazem parte de nossa experiência estética: cheiros, gostos, sons, temperaturas, texturas, imagens. Walter Benjamin fala que em cada gesto está contida toda a nossa biografia. Tudo que vivemos, tudo pelo que passamos, de alguma forma, vai contribuindo para esse manancial de possibilidades que nós somos.

Rosa conta: *“Gosto de trabalhar com tintas e pincéis, porém o trabalho com as crianças exige ordem e uma boa orientação. Com as crianças acho muito interessante trabalhar pintores famosos iniciando sobre um pouco da vida do pintor, mostrar algumas obras, fazer a interpretação e releitura de uma obra. Gosto de trabalhar com os alunos pintores como Tarsila do Amaral, Monet, Portinari, Picasso, Romero Brito, Miró, Alfredo Volpi (bandeirinhas de São João), Van Gogh (as crianças gostam muito de ver o autorretrato com a faixa na orelha cortada)”*. Essa fala de Rosa remete a uma experiência de infância que talvez possa ter sido importante para a construção de seu conceito de arte: *“Gostava muito de observar a artista Regina Simones pintando (ela era vizinha da minha vó). Lembro que ela pintava natureza morta, praias com rochedos e muitas flores”*.

Astromélia, que não frequentou educação infantil, recorda-se de sua infância: *“Vários momentos significativos experienciei na minha infância, mas o que mais marcou? O ‘Brincar’. Um brincar de criação, divertimento, trocas, experiências... Um ambiente desafiador, no qual brincávamos na rua, nos pátios, desfrutava das brincadeiras e jogos com minhas irmãs, vizinhos, amigos e amigas, da mesma faixa etária ou não. Brinquei muito de casinha, pega-pega, esconde-esconde, estátua, elástico, sapata, brincadeiras de roda, subir em árvores, jogar bolitas, brinquedos confeccionados por nós, brincadeiras saudáveis”*. Sobre arte na sua infância, conta: *“As atividades que eu mais gostava de fazer com meu pai era confeccionar ‘pipas’ para soltar no campo (construção da Rodoviária de Santa Cruz do Sul hoje). Outro momento muito especial era brincar com barro (argila), onde criávamos potes, cinzeiro, bonecos. Na cozinha ajudávamos a fazer pão com massa (pequena quantidade), modelávamos bonecos, estrelas, bolinhas... Desenho no quadro de giz, escrever e desenhar com pedrinhas na calçada. Já com um galho de árvore desenhava na areia ou na terra. Com o canudo da moranga, brincava com bolinhas de sabão”*.

Sua experiências e recordações sobre arte na escola diferem de suas experiências familiares: *“Só lembro das atividades de apenas pintar desenhos ‘mimeografados’, prontos. Não me recordo de produções nossas, de momentos onde ganhávamos folhas (branca) para desenhar. No ensino médio (magistério), também foi construído, ensinado a pintar desenhos (xerocados), copiar com carbono, apenas reprodução. Na universidade... veio o desafio: o questionamento*

sobre a *‘importância do desenho da criança’*. Para ela, um *“fator importante para a criança é oportunizar a ela momentos de apreciação, contemplação e observação num simples olhar para uma flor, numa formiguinha caminhando na pracinha, no balanço das folhas”*. Parece que as ricas experiências da infância fora da escola evocam pensamentos sensíveis sobre infância e estética.

Margarida, em suas memórias, relata: *“Há duas coisas que me lembro como se fosse hoje, meu pai apontando um pedaço de madeira (galho) para fazer de conta ser um lápis para então escrever na areia meu nome e usava uma pequena ripa para apagar. E a segunda é de um momento que estive doente e insistentemente fiz meus pais procurarem a professora para fazer o desenho mimeografado do coelho, que ela não deu na sala. No entanto foram buscar em sua casa, e depois em casa fui pintar, e nisso aconteceu uma interferência de meu irmão, o qual disse e me auxiliou a apontar o giz de cera, segundo ele ia deixar a pintura uniforme”*.

Margarida tem boas experiências da arte na educação: *“Sempre tive professoras muito especiais nas Disciplinas de Artes, acredito que todos fazem parte dessa visão artística que tenho em minha caminhada”*. Quando discorre mais detalhadamente sobre suas experiências com arte, podemos perceber que as vivências de Margarida nos trazem que seus professores trabalhavam com a abordagem pragmática, onde o professor acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade, preparar para a escrita ou aprender a construir formas mais semelhantes ao real. As intervenções pedagógicas são no sentido de domar o caos dos emaranhados com exercícios de contenção (recortar sobre linhas, pintar dentro de formas geométricas ou outras); ou da produção de registros que visem aos resultados realistas referentes aos temas desenvolvidos (construir uma maquete após trabalhar sobre meios de transporte); ou de uma aprendizagem feita por meio de conceitos e não de vivências expressivas (por exemplo: ensinar as três cores primárias pela informação e não pela experiência expressiva com as cores). Na abordagem pragmática, os professores priorizam o produto final e não o processo expressivo que conduziu o aluno àquele resultado, as produções servem para ser mostradas aos pais a fim de que eles percebam que seus filhos têm controle motor e estão preparados para a escrita (CUNHA, 2014, p. 23-24).

Copo de Leite diz: *“Lembro muito das brincadeiras, morava no interior, sempre tive bastante espaço para brincar. Gostava muito de brincar de casinha, andar de balanço e lembro que meus pais participavam das brincadeiras. Frequentei a pré-escola. Recordo-me da professora (Karin) que era muito querida comigo e com todos. Recordo-me de brincadeiras (ovo choco, pé de lata), das músicas, massinha de modelar, tinta”.*

Sobre suas experiências com arte na escola: *“Na Escola tínhamos uma vez por semana Artes, fazíamos pinturas, colagens de papel crepom, e quase sempre era ligado à data comemorativa. No ensino médio não tinha professor específico, era o de Matemática, Ensino Religioso, até a profe de Educação Física dava Artes. Era desenho livre ou algum artesanato. Já na Universidade foi muita teoria e pouca prática”.*

Podemos perceber que Copo de Leite demonstra interesse pela arte, mas não teve boas aulas de arte na escola. No período de 1995, possivelmente ela teve aulas centradas na técnicas e hoje continua a pesquisar técnicas com crianças... Ainda em uma concepção de que há uma hora de arte, fazer “trabalhinhos”. Existe uma ausência da visão ampliada de que a criança faz arte todo o tempo enquanto brinca com o jogo simbólico.

É fundamental que os professores se deem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem sua visualidade. Para que as crianças tenham possibilidades de se desenvolver na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos e consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo da expressão infantil (CUNHA, 2014, p. 14-15).

Em seu ensino médio, Copo de Leite afirma não ter tido professor específico de artes, e o de qualquer área assumia a disciplina. Um dos problemas até hoje em Arte é a concepção de que Arte qualquer um pode ensinar, então o professor que tem falta de carga horária assume a disciplina, o que nos faz refletir o fato de pesquisar técnicas, citadas nas falas do Copo de Leite.

Um aspecto que julgo importante problematizar é em relação à formação dos professores. Existe muita incompreensão e mes-

mo ausência de formação dos professores regentes de classe da Educação Infantil, bem como desconhecimento sobre o que seja efetivamente um trabalho de arte que possa ser realizado por um pedagogo. Muitos profissionais atuam como professores de artes, mas sem habilitação específica na área. Entretanto, a formação específica também não é garantia de um trabalho de arte significativo na Educação Infantil, pois muitos arte-educadores desconhecem os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas e suas necessidades educativas. Assim, muitos professores, sejam eles regentes, professores de artes sem formação e/ou arte-educadores, têm grandes dificuldades para materializar um trabalho de arte com sentido. Diante de tais constatações, como garantir que na Educação Infantil o trabalho de arte seja a materialização de expressões ricas, inventivas e altamente potencializadoras das capacidades infantis? (BARBIERI, 2012, p. 145).

Considerações finais

Quando lia cada entrevista, era como se vivesse um pouco com elas o caminho percorrido por cada uma, as experiências, os medos, os encantos. Me senti privilegiada ao receber informações tão pessoais, como se cada uma me entregasse um pedaço de sua vida. Tudo tão rico e tão profundo ao mesmo tempo.

Essa experiência foi extremamente importante e fundamental para minha vida profissional e me fez conhecer mais as educadoras e compreender um pouco do trabalho que cada uma vem desenvolvendo, não apenas como educadora, mas como pessoa também.

As memórias das docentes retratam a “Educação Artística” que, por muitos anos, trouxe como principal missão trabalhar os desenhos prontos, estereotipados, datas comemorativas, prática que se reflete até hoje. Outra concepção que aparece é a Educação Artística na perspectiva tecnicista tal como foi introduzida no currículo nacional pela Lei n.º 5.692/71.

A preocupação com o pintar dentro dos limites, fazer bolinhas de crepom e decorar as salas de aula com bolos de aniversário ainda aparece e reflete

parte de algumas histórias de vida das educadoras entrevistadas, refletindo também uma concepção de educação infantil escolarizante.

Esses estudos embasaram minha compreensão de que a educação e os processos de aprendizagem não se restringem apenas às instituições de ensino, mas também atravessam direta ou indiretamente cada uma das experiências de vida.

Me questiono se hoje as crianças têm experiências como a que Astromélia relatou em sua entrevista, de que brincava muito em meio à natureza, de esconde-esconde, pulando elástico. As crianças de hoje vivenciam essas experiências? E tenho observado uma realidade triste, onde existe uma alienação pelas tecnologias, televisão, tablets, celulares. Uma geração que está fascinada em “caçar Pokémon” em seus celulares e esquece a riqueza que tem à sua volta. Me questiono: esta sociedade tem consciência de que é responsável pela formação dessas crianças?

Conhecer a história de vida de cada uma delas me fez entender um pouco a bagagem que trazem, o ensino que tiveram. Se não tiver domínio de um conhecimento, seja na prática ou na teoria, como irá transmiti-lo? É necessário ter a sensibilidade para compreender as características e as necessidades das crianças, o olhar e a escuta, permitir que às crianças se conheçam, que explorem os espaços, possam sentir os cheiros, provar sabores, que possam conhecer o mundo através do brincar e das experiências com as linguagens.

Essa experiência com a pesquisa me fez mudar algumas questões e a perspectiva com que via o problema, e me auxiliou muito no trabalho como gestora da Escola. Pretendo com esta pesquisa pensar ações para o trabalho das professoras, proporcionar formação na área, realizar grupos de estudos para que possam entre elas trocar experiências e sugestões. A pesquisa se conclui com o retorno de cada educadora que, dando um pouco de seu tempo e dividindo suas memórias e subjetividades, tornou possível este trabalho.

Referências

- BARBIERI, Estela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOSI, Eclea. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS E TOURINHO (org.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

CUNHA (org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GOODSON, I. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, I. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho & escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *O brincar na educação infantil*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1995, n. 92. p. 62-69.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CRISSIUMAL/RS: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Gracieli Strauss Schneider

Viviane Ache Cancian

Reconhecimento do cenário da pesquisa

A presente pesquisa é o resultado de estudos, discussões, reflexões embasados teoricamente, a respeito de aspectos desenvolvidos no decorrer da Especialização em Docência na Educação Infantil, realizada pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, objetiva-se destacar a importância da formação em contexto e possibilidade de acesso, disponibilizada aos profissionais da educação infantil do município de Crissiumal/RS. Prevalece como problema de pesquisa: qual a importância dos cursos de formação em contexto para os educadores infantis em relação a sua prática? Há possibilidade de acesso a cursos, encontros e especializações aos educadores desta etapa da educação básica?

As reflexões enfatizam a formação em contexto como um aspecto relevante na busca pela tão almejada qualidade da educação infantil. Assim,

A tarefa desafiadora dos programas de formação pode ser, portanto, trazer à consciência dos indivíduos a sua condição de “inacaba-

mento” ou “inconclusão”, o que os “insere em um permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 119; KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 55).

De acordo com Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), todo profissional é um indivíduo “inacabado” quando se refere à questão do conhecimento. Os programas de formação desafiam este profissional a se questionar sobre a sua qualificação e, principalmente, sobre os aspectos que estão desenvolvendo na prática. Ou seja, a formação em contexto funciona como uma engrenagem, no sentido de sensibilizar o educador de modo que este permaneça em constante aperfeiçoamento e realize intervenções significativas junto à educação infantil, atendendo as especificidades das crianças.

A pesquisa, de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, constitui-se de reflexões que partem da pesquisa de campo, realizada a partir da coleta de dados, possibilitada pelo uso da técnica da aplicação de um questionário com questões abertas. Ainda, em relação ao plano de ação, este se constitui com a finalidade de vivenciar a proposta de formação, relacionando-a com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa ocorreu no município de Crissiumal, situado na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, contando com três instituições com atendimento integral às crianças, das 6h30 às 18h15, de segunda à sexta feira. Juntas, as instituições envolvidas atendem 263 crianças de zero a três anos, sendo que estão próximas ao alcance de uma das metas do Plano Nacional de Educação: 50% da população de zero a três anos matriculadas em creches.

Os sujeitos envolvidos nessas três escolas são profissionais que atuam em período integral, subdividem-se nos cargos de gestão (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico), professor, auxiliar de educação infantil, monitor, atendente, além dos cargos de serviços gerais, responsáveis pela cozinha e lavanderia. Pode-se observar no Gráfico 1 o percentual de profissionais que atuam nas salas de referência de acordo com a função.

Profissionais da Educação Infantil no município de Crissiumal-RS



GRÁFICO 1. Distribuição de profissionais na educação infantil em Crissiumal/RS.

Fonte: Secretaria de Educação de Crissiumal (2016).

O gráfico mostra o percentual de profissionais da educação infantil e a sua distribuição de acordo com os cargos ocupados. Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação da quantidade de educadores que atuam em sala de aula e o número de docentes. Da mesma forma, denota-se uma quantidade pouco expressiva de professores, considerando que, para se ter um percentual adequado às exigências das normas nacionais, ter-se-ia que dobrar o número de professores. Observa-se que existem mais gestores do que professores. Por outro lado, a quantidade de contratos emergenciais é grande quando comparada com o total de servidores efetivos. Através desse gráfico, pode-se estabelecer uma ideia da qualidade do atendimento à educação infantil para a qual não há professores suficientes, e ainda, o quadro de profissionais efetivos não está completo.

Em muitos casos, a proporção de profissionais no cargo de Professora de Educação Infantil no conjunto da escola chega a menos da metade do quadro decente. Em casos extremos a totalidade do quadro docente na escola era constituída por monitoras. São questões que trazem implicações significativas junto ao contexto de análise, na medida em que a educação infantil de qualidade encontra estreita relação com os aspectos de formação acadêmica, remuneração digna, além do apoio pedagógico e institucional (WESCHENFELDER; MARCHAND; WSECHENFELDER, 2016, p. 73).

Entre as questões que podem ser observadas no gráfico anterior, está o número insignificante de professores em relação ao restante do grupo. Isso que se está falando em nível de município, o que torna ainda mais alarmante

a situação. Compreende-se que talvez seja uma medida de emergência para o município financeiramente, mas é fundamental considerar que por trás dessa questão estão as crianças, e o que realmente interessa é garantir a qualidade do atendimento oferecido a elas nas instituições.

Os profissionais que estão no espaço da sala, trabalhando diretamente com as crianças, assumem a rotina com atividades como troca de fraldas, alimentação, vestuário, limpeza e higiene de mamadeiras e berços, brincadeiras, entre outras atividades que poderiam ser mencionadas. Ostetto (2000, p. 192) destaca que o “pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir”. O que se pretende afirmar é que “os vínculos se formam nas interações cotidianas que estão presentes em diferentes momentos do dia a dia” (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Não é uma atividade específica que vai fazer a diferença na relação educador-criança, mas sim a constante troca de olhares, toques, palavras.

Com a palavra: os gestores e educadores

É no espaço da instituição, com a prática com as crianças, que se percebem a necessidade e a relevância do domínio de temas diversos e contemporâneos. A mediação desses aspectos por meio dos encontros de formação em contexto para os educadores é uma possibilidade de repensar a prática pedagógica e de estar em contato com a qualificação. Para isso, é imprescindível que haja oportunidades de discussão de eixos temáticos contemporâneos que estejam ligados à reflexão sobre a realidade e paradigmas vividos com a criança. Ou seja, que, a partir do que foi desenvolvido na formação, haja significativa melhora no atendimento às crianças. A grande maioria das nossas aprendizagens decorre da necessidade de compreensão de situações cotidianas, e os temas desses encontros se tornam muito mais significativos quando quem está falando é do mesmo contexto dos ouvintes.

Na busca por respostas e por opiniões, considerou-se importante ir ao encontro dos mais interessados pelo assunto. Nas escolas, por meio de questionário aberto, oportunizou-se aos educadores, docentes e gestores expo-

rem seu ponto de vista sobre a formação em contexto e sua real situação no município. É pertinente destacar que a transcrição foi realizada respeitando a originalidade das respostas, de acordo com a interpretação dos sujeitos, bem como a sua formação. E, da mesma forma, foi assegurada a discrição da pesquisa, fazendo uso de nomes fictícios para a identificação dos pesquisados. Assim, identificam-se como gestoras Carla e Joana. Os educadores estão identificados como Cláudia, Débora, Cleusa, Laura, Tatiana, Liane, Bianca, Roberta, Aline, Julia, Ana e Maria.

A pergunta inicial do questionário faz referência a: “Como ocorre a formação continuada do grupo de trabalho da escola? Em que momento a formação acontece ou é oferecida?”. As palavras da educadora Maria resumem as demais respostas:

Na realidade, não há um cronograma/planejamento que oriente a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil (exceto professores que têm certas atividades programadas). Não há momentos específicos e especiais que discutam, planejem ou orientem uma formação continuada. (Maria)

A educadora Maria destaca que não há, por parte da Secretaria de Educação, um planejamento que contemple a formação continuada para os educadores da educação infantil. Assim como nos demais níveis, os docentes têm seu direito de acesso garantido a eventos de formação. Da mesma forma, destaca que não há espaço para momentos de estudos que serviriam de formação para a equipe de trabalho. Pequenos detalhes do cotidiano reforçam a necessidade de os educadores estarem em constante processo de formação. O trabalho pedagógico mais ainda, principalmente para o educador que assume a centralidade da criança no processo.

A relevância da formação depende de cada sujeito e do seu contexto. Questionar-se da necessidade de qualificação e proporcionar acesso aos profissionais da educação infantil é uma das tarefas dos gestores enquanto representantes das entidades escolares. Dessa forma, questiona-se aos gestores: “Você considera importante a formação continuada dos educadores infantis? Justifique”. Elas expõem a seguinte opinião:

A formação continuada para educadoras infantis é de fundamental importância. É necessário que as educadoras estejam amparadas com mais conhecimentos para desenvolver um bom trabalho, com crianças dessa faixa etária que é a base da formação humana. (Joana)

Considero a Formação Continuada muito importante, pois nesses encontros temos a oportunidade de conhecer técnicas novas, socializar ideias e até relembrar antigas que acabamos por deixar de lado. Em nosso município a partir desse ano foi ofertado também um encontro de formação para as auxiliares de Educação Infantil que foi bem importante. (Carla)

Ambas acreditam na formação continuada dos educadores infantis como um espaço de aperfeiçoamento, no qual estes profissionais ampliam, socializam e constroem conhecimentos. O encontro de formação, citado por Carla, trata de uma participação no encontro de formação dos docentes do município, não sendo específico para profissionais da educação infantil.

As colocações das gestoras permitem afirmar que a formação continuada dos educadores pode ser entendida como “qualificação profissional, através de uma prática reflexiva, crítica e criativa, capaz de (re)produzir conhecimento e intervir na realidade” conforme (SANTOS; LIZOT; KARLINSKI; SANDRI, 2016, p. 191), favorecendo o desenvolvimento da escola, enquanto instituição que busca a qualidade no atendimento, bem como proporcionando que a criança seja o eixo central das reflexões e das atividades pedagógicas.

Para tanto, considerou-se importante fazer a mesma pergunta para os educadores. Todas as respostas mereceriam ser destacadas neste momento. Mas foram destaques as palavras de apenas dois educadores, estes que enfatizam que:

Muito. São momentos de aprendizado, onde nos reunimos e discutimos ou apenas ouvimos novas lições ou talvez o que já sabemos, mas sempre vale o que tiramos de bom e proveitoso de cada formação. (Tatiana)

Considero de suma importância. Considerando as contínuas mudanças em relação a sociedade, culturas e tecnologia, é preciso que nos atualizemos e estejamos preparados para oferecer uma educação de qualidade. Para não deixar estes profissionais das creches sem

amparo uma sugestão e direito, pelo esforço de alguns funcionários pela busca ao conhecimento, cursando e se formando, é o Plano de Carreira. (Débora)

De forma unânime, destacou-se a positividade na importância da formação continuada para os educadores. Tatiana afirma que são momentos de aprendizado e, também, uma oportunidade de relembrar conhecimentos e práticas adormecidas. Débora destaca que as mudanças contemporâneas influenciam no trabalho com as crianças, necessitando-se assim que os educadores tenham preparação adequada. Também Débora ressalta que alguns educadores buscam aperfeiçoamento por conta própria, além do exigido pelo cargo, merecendo reconhecimento, sendo que ela sugere o Plano de Carreira como uma forma de valorizar este esforço. Dessa maneira,

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fontes privilegiadas de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

O que se pretende enfatizar é que a formação em contexto oferecida aos educadores adquire muito mais sentido se contemplar a troca de conhecimentos pelos envolvidos, principalmente se fizerem parte do mesmo ambiente. A aprendizagem se torna significativa no momento em que surgir no espaço de vivências. As questões levantadas favorecem a construção de novas especificidades sobre cada assunto, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem.

Considerando que a formação também acontece de forma individual através da disposição e interesse por leituras e discussões, buscou-se compreender junto às gestoras: “Qual a forma de acesso ao conhecimento sobre a educação infantil que está disponível ao seu grupo de trabalho? De que maneira leis e documentos da instituição, bem como bibliografias, estão disponíveis aos educadores? Com que frequência são manuseados?”. Neste sentido, as respostas foram:

Para o professor existe o período de planejamento, assessorado pela Pedagoga. A Escola oferece e tem disponível e de fácil acesso bibliografias e os documentos (PPP, projeto, regimento) para a procura de todos. Muitas vezes, isso não acontece (a procura) devido à rotina e também ao interesse de cada um. (Joana)

Em nossa biblioteca temos várias bibliografias disponíveis às educadoras e estão à disposição para o momento que quiserem manuseá-las. Documentos como regimento e PPP estão na secretaria e à disposição para educadoras manuseá-los na escola. Apesar de esses documentos e bibliografias estarem à disposição são pouco procurados pelas educadoras. (Carla)

É pertinente destacar que, na fala de Joana, esta se refere ao acompanhamento pedagógico do planejamento dos docentes, não mencionando os educadores. Por sua vez, Carla menciona a disponibilidade de materiais e bibliografias aos educadores. É importante ressaltar a ênfase na fala das gestoras de que, apesar de estar disponível, não há a procura por parte dos educadores, sendo que uma das justificativas trata do atarefamento imposto pela rotina.

Quando se fala de documentos da escola, logo pensa-se no Projeto Político-Pedagógico, que é o norteador do trabalho na instituição. Referindo-se a este documento, Cancian (2016, p.36) afirma que “É preciso ter clareza que um projeto político-pedagógico de uma instituição é importante porque passa pela construção de um novo sujeito, ou seja, passa sempre por uma tensão constante entre este projeto de ser humano (sujeito) e o projeto de sociedade”. Como a proposta de construção dos documentos da escola é coletiva, neles estão desmistificados os conceitos e os objetivos do grupo de educadores. Compreender e refletir sobre, é algo que perpassa pelo compromisso assumido com a criança no percurso da prática pedagógica.

Encerrando o questionário, lançou-se a pergunta que visa saber se: “Existe interesse, enquanto gestora, de proporcionar grupos de estudos sobre temas cotidianos aos educadores? Quais sugestões de temas que você teria para esses grupos de estudos? Em que momentos os encontros poderiam ser realizados?”. As gestoras destacam que:

Existe interesse. O que nos leva muitas vezes a evitar esses encontros são as compensações de horas e a falta de profissionais para suprir

essas horas. Se acontece os grupos de estudos fora de hora, esse tempo é marcado como banco de horas, e depois em outro momento, se faz a compensação, e isso é um desafio bem grande. A sugestão de temas seria conforme as necessidades do grupo. Priorizamos temas como a Afetividade, o Brincar, Inclusão de temas relacionados ao cotidiano. Os encontros são realizados (quando acontecem), no final do dia, depois do turno de trabalho. Tentamos realizar ao meio-dia, e foi uma experiência que não deu certo. (Joana)

Com certeza, grupos de estudos sempre serão interessantes até na troca de ideias de uma escola para a outra, de uma sala para outra, sempre se aprende algo. O tempo para esses estudos que é o complicado, sabemos que o quadro de profissionais é limitado e que para que esses grupos funcionem teria que ser fora do horário de trabalho, aí sabe-se quem tem interesse em aprender algo a mais ou não. Por outro lado, entendo quem não queira participar, pois ao contrário dos professores, as auxiliares não têm incentivo financeiro algum por buscar conhecimentos e melhor qualidade no atendimento as crianças. Como tema sugiro oficinas onde sejam oferecidas técnicas novas, ideias de como trabalhar com essas crianças dos dias atuais. Poderia ser também palestras motivacionais, passeios para descontrair e sair da rotina. (Carla)

Fazendo-se a análise das respostas, percebe-se que ambas as gestoras mencionam como uma das dificuldades para a realização dos grupos de estudo o fato de não haver um momento específico para realizá-los, necessitando fazer fora do horário de expediente. Dessa forma, geram-se as compensações de horas, desfalcando o grupo de trabalho ou, ainda, um esforço do educador que, demonstrando sua vontade de ir à busca do conhecimento, participa voluntariamente.

Percebe-se que os temas e as sugestões são amplos, não especificados, mas reforça-se a necessidade de serem temas específicos para o trabalho na educação infantil, relacionados com o cotidiano e a prática em sala de aula. É perceptível a falta de compreensão do pedagógico, da especificidade do trabalho com as crianças e com a infância. Na fala de Carla, percebe-se a menção de “técnicas” e “oficinas”, o que ressalta a racionalidade técnica, instrumental da compreensão do fazer pedagógico na educação infantil, como se as práticas se baseassem na aplicabilidade, ou seja, “um sistema tecnocrático, de formação bancária, predominantemente teoricista e desvalorizador dos saberes

experienciais dos professores” (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 352-353). Ainda, a ideia de “passeios para sair da rotina” traz uma visão de pouco caso com a proposta de formação continuada. Torna-se importante ressaltar que as duas gestoras deixam bem claro que consideram importante a formação continuada para os seus grupos de trabalho. Os grupos de estudos são apenas uma sugestão para que esta formação em contexto seja iniciada dentro da instituição.

Assim de maneira mais expressiva, vale defender e pôr em prática a realização de grupos de estudos nas escolas, sendo esta uma proposta acessível em termos de tempo e espaço para formação. Portanto, a última questão direcionada aos educadores faz referência a saber se: “Existe interesse em grupos de estudos sobre temas cotidianos? Quais sugestões de temas que você teria para esses grupos de estudos? Em que momentos os encontros poderiam ser realizados?”. Visando a análise mais profunda desse aspecto, vale destacar as respostas de três educadoras:

Sim, existe, acredito que podemos trabalhar com o grupo questões da própria educação infantil, liderança, formar um grupo de conversa todo mês em mesa-redonda, para destacar pontos positivos e negativos do mês que, ao longo do tempo, pode ser formado a cada dois meses. Os encontros poderiam ser realizados no período do final da jornada da tarde e no final da jornada da manhã, de 30 a 40 minutos. (Cleusa)

É interessante discutir sobre temas cotidianos em grupo pelos conhecimentos/intercâmbios que isto poderia produzir. Poderíamos discutir sobre os novos modelos familiares e como isto interfere na criança, bem como o papel da família e da escola (o que cabe a cada um); sobre comportamento infantil, sobre patologias e dificuldades educacionais e como identificar... Assim como as demais profissionais têm direito à formação atrelada ao trabalho que exerce, os encontros poderiam ser realizados no ambiente de trabalho ou em outro local, dentro do horário de trabalho para que possibilite a participação de todos. E já que a formação continuada é parte do trabalho que se realiza e vem para melhorar as atividades desenvolvidas (a aprendizagem não se dissocia do trabalho, deve fazer parte dele), poderiam ser organizados encontros mensais, nos quais todos os profissionais da educação infantil pudessem

participar, com temas relevantes e profissionais capacitados para ministrar os encontros/discussões. (Maria)

De maneira simples e clara, as educadoras Cleusa e Maria colocam a sua opinião sobre a ideia dos grupos de estudos, sendo um modo de formação em contexto. É visível o interesse nestes encontros, ambas compreendem que seria um espaço para conversa, troca de ideias, socialização. Como sugestão para essa prática, Cleusa sugere encontros de 30 a 40 minutos após a jornada das educadoras. Por sua vez, Maria acredita que poderiam ser realizados durante o horário de trabalho, assim como ocorre para os docentes, possibilitando a participação de todas as educadoras. A periodicidade sugerida são encontros mensais.

Após a análise das respostas dos educadores e dos gestores, é relevante compreender a análise de Weschenfelder, Marchand e Weschenfelder (2016):

Nestes encontros de formação em contexto, que eram negociados e agendados previamente com a direção, as escolas suspendiam o atendimento às crianças para realizar uma série de atividades formativas com o conjunto da equipe, desde a direção e a coordenação pedagógica, as auxiliares e monitoras, até as estagiárias e os profissionais de apoio (WESCHENFELDER; MARCHAND; WESCHENFELDER, 2016, p. 77-78).

Esta realidade descrita pelos autores é a almejada por gestores e educadores da educação infantil do nosso município. Ou seja, o reconhecimento da formação em contexto, incluída na jornada de trabalho, planejada, com acesso a todos os profissionais da instituição, com a compreensão de que este processo formativo se faz necessário para a garantia da qualidade no atendimento a esta faixa etária.

Os temas sugeridos são condizentes com as dificuldades apontadas na questão anterior e se referem principalmente a estudos sobre comportamento das crianças, aspectos da prática e temas contemporâneos sobre as mudanças de paradigmas em relação à sociedade. No amparo para muitas situações, é necessário o domínio de conhecimento tanto da legislação e da teoria como das próprias vivências compartilhadas nos grupos de estudos. Libâneo (2004) afirma que

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho [...]. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É da responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria profissão (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Através de Libâneo (2004), é possível compreender a questão da formação continuada como parte da jornada de trabalho, na perspectiva de um encontro de profissionais dotados de experiências e saberes diversos, capazes de trazer contribuições ao grupo através do relato de suas práticas, de maneira que formação em contexto possa “permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências dessas mudanças” (SANTOS; LIZOT; KARLINSKI; SANDRI, 2016, p. 191). O engajamento dos educadores através da formação em contexto constitui uma forma de direcionar o grupo de trabalho para os mesmos objetivos, sendo que a prioridade é a qualidade do atendimento às crianças.

A proposta da formação em contexto na prática

Mais do que lançar propostas, é importante colocá-las em prática, para que dessa forma seja possível avaliar a sua relevância. Agora, para reforçar a importância do constante incentivo à formação dos profissionais, saber-se-á como foi a experiência do grupo de estudos, funcionando como uma opção de formação em contexto. Cancian (2016, p. 33) menciona que “A formação precisa ser no contexto, ela não é externa, se dá no exercício da profissão. Ao falarmos em formação no exercício da profissão, não estamos negando a formação acadêmica, pelo contrário, o aprendido é ponto para novas aprendizagens”. Assim, a proposta não desvaloriza os conhecimentos que cada profissional possui, pelo contrário, reconhece que estes trazem contribuições para o estudo em equipe.

O espaço para o aperfeiçoamento com a própria equipe de educadores traz contribuições na qualidade do trabalho com as crianças, colaborando para aprendizagens significativas à prática, construindo um profissional seguro de

seus propósitos, autônomo, ao mesmo tempo, preparado para a demanda da instituição. De acordo com Barbosa e Horn (2008),

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de um sentido e se esta atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fontes privilegiadas de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

Mesmo referindo-se às crianças, Barbosa e Horn (2008) trazem contribuições para a reflexão. As nossas aprendizagens, enquanto adultos e educadores, também se tornam significativas se relacionadas ao que estamos vivenciando. O fato de elas acontecerem no mesmo espaço da nossa prática proporciona a facilidade de fazer interlocuções entre o que se fala e o que se faz. A troca de experiências e a discussão que se constrói positivamente com os demais educadores funcionam como base para a validação dos conhecimentos.

Após a leitura e a análise dos questionários, percebeu-se que era necessário dar um retorno prático aos educadores. Com base nas leituras durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, colocar-se-á em prática o conceito de formação em contexto, que é entendida como “uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade” (MORIN, 2008 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). A proposta de formação em contexto, realizada em um contexto de docentes nas escolas, agora será experimentada com educadores infantis em uma creche do município de Crissiumal/RS.

Lançada como proposta de grupo de estudos, objetivou-se reunir os educadores fora do expediente de trabalho, a partir do interesse e da disposição dos mesmos para, inicialmente, realizar o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), utilizando a lei como referência para a abertura de uma conversa e análise sobre aspectos das crianças e da prática com elas, ou seja, uma práxis. Oliveira-Formosinho (2016, p. 93) referência *práxis* como “ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam

com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo”.

Implementado em uma das instituições pesquisadas, por meio do convite à participação voluntária dos educadores, no primeiro encontro do grupo de estudos iniciou-se a reflexão a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009). Para que todos tivessem acesso ao material de leitura, foram providenciadas cópias, facilitando o acompanhamento e a interação com o documento. No convite, a proposta era que o encontro seria uma hora antes do início da jornada. De um grupo de dezesseis profissionais, apenas três vieram mais cedo e se dispuseram a participar, sendo que não havia representação da equipe diretiva.

Iniciada a leitura do documento, seguiu-se a sua organização e buscou-se também compreender cada aspecto, através da análise dos termos utilizados e suas variantes. Foi possível estabelecer, confrontar e analisar percepções dos educadores em relação às suas próprias práticas. Como um desabafo, foram mencionadas várias dificuldades sentidas no que diz respeito ao relacionamento da teoria do documento com a proposta pedagógica em sala. E essa atitude é relevante, pois “a re(visão) de nossas ações permite a transformação delas” (MONTEIRO, 2010, p. 118). Sendo que os impasses destacados são: a rotina, falta de momentos de diálogo com os colegas, pouca comunicação e envolvimento com a equipe diretiva, questões de comportamento das crianças que influenciam durante as atividades pedagógicas e, ainda, o despreparo dos profissionais diante de determinadas situações.

Possibilitar momentos de estudo, no local de trabalho, facilita ao educador uma maior abertura, fazendo com que ele se sinta à vontade para fazer as considerações e estabelecer conexões do que está sendo estudado com o contexto vivenciado. Sobre esta prática de formação, Kramer (2011) nos fala que

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas, escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho (KRAMER, 2011, p. 119).

De acordo com a autora, indiferente da nomenclatura, o que interessa é que os profissionais estão em formação no local onde o conhecimento se torna relevante. Possibilitar o espaço para grupos de estudos dentro da instituição é uma maneira de motivar o grupo de educadores, valorizar as práticas, socializar experiências, verificar o que pode ser melhorado, buscar soluções para os grandes e pequenos desafios do cotidiano, pois “é preciso sentir-se bem para educar bem” (MARCHESI, 2008, p. 121).

O segundo encontro contou com a presença de dois educadores, o que é compreensível, pois a participação depende do esforço o qual cada profissional se dispõe a fazer. Foi dada continuidade ao estudo do documento, seguindo-se com a mesma dinâmica de leitura e discussão/diálogo sobre os aspectos mencionados. Duas experiências que visivelmente obtiveram sucesso. Até o momento esses educadores desenvolviam a prática baseados em conhecimentos adormecidos, vindos da formação que buscaram, assim como nesta oportunidade, pelo seu próprio esforço.

O terceiro encontro, organizado diferentemente dos anteriores, contou com dois momentos no mesmo dia, para facilitar a participação dos educadores. Como a jornada diária é de seis horas corridas, o grupo sempre está dividido em dois turnos, manhã e tarde, reunindo-se apenas ao meio-dia para repassar recados. Dessa maneira, não haveria a necessidade de irem para casa e retornarem. Essa mudança foi muito positiva! No turno da manhã houve a participação de quatro educadoras e uma das gestoras. No turno da tarde, foi possível contar com as outras quatro educadoras. Dessa forma foi concluído o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fazendo uma reflexão sobre a proposta da formação em contexto por meio do grupo de estudos.

É de fundamental relevância dar voz aos educadores nos encontros de formação em contexto, proporcionando-lhes a abertura para que falem sobre suas convicções e percepções sobre a prática a partir da criança. Ou seja

Dá-lhes voz e participação, desde o início da formação: no primeiro momento de tomada de consciência crítica sobre a identidade atual da pedagogia praticada no centro educativo e nas salas de atividade. Dá-lhes voz na tomada de consciência crítica sobre a verdade de que seu cotidiano está imerso numa cultura pedagógica

que os antecedeu e os formou e pela qual não são responsabilizados (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2016, p. 92).

Assim, o que Oliveira-Formosinho (2016) sugere é que seja valorizada a participação do educador, por meio das suas falas, que representam a sua reflexão e mudança de pensamento. Afinal, a história que constitui cada contexto também é formativa, e muitas das práticas desenvolvidas são o reflexo de como veio constituindo-se a educação infantil naquele espaço. O educador, até esta tomada de consciência, não tem culpa desse processo, mas tem a oportunidade e o compromisso de refletir e provocar mudanças em seu trabalho e, também, na instituição. É, portanto, “processo que se dá no coletivo dos educadores, em que todos têm voz e vez, num diálogo esclarecido, emancipado, das manifestações do vivido, das práticas, das interações e vivências” (CANCIAN, 2016, p. 34). São análises individuais que têm muito a contribuir, principalmente, quando se está buscando a práxis enquanto grupo de trabalho. Partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi apenas uma estratégia para iniciar a intervenção, criar um vínculo com os educadores e, principalmente, aproximá-los desta normativa que é referência base para o trabalho com as crianças.

Reflexões sobre o percurso da pesquisa

Mediante este estudo e pesquisa, pode-se dizer que a importância da formação em contexto para os educadores infantis em relação às suas práticas se dá pela possibilidade de realizar a práxis a partir das análises desenvolvidas com a centralidade na criança. No caso desta pesquisa, referindo-se à formação em contexto, o que acontece é

a desconstrução do contexto de análise, desafiando os sujeitos a produzirem um deslocamento, assumindo eles próprios a função de pesquisadores, juntamente com os formadores externos, em um movimento sistemático de investigação e problematização do cotidiano e dos elementos que constituem este território (WESCHENFELDER; MARCHAND; WESCHENFELDER, 2016, p. 78).

Assim, de acordo com os autores, o processo de desacomodação é facilitado, proporcionando um novo desafio para o educador: a provocação de mudanças na concepção de criança e de prática. A intenção é a de que ele, a partir dessa nova perspectiva em sala, observe os avanços enquanto profissional sensível e possibilitador de aprendizagens.

Observa-se que no município de Crissiumal/RS não há possibilidade de acesso a cursos, encontros e especializações disponibilizados especificamente aos profissionais da educação infantil. Assim, os educadores sentem o abandono neste aspecto como algo que não é positivo para o atendimento às crianças e, principalmente, enfatizam a importância dos momentos de formação continuada para a consagração da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições.

Conclui-se que a formação continuada ainda é um aspecto a ser revisto pelos gestores. Os próprios educadores ressaltam que existe a necessidade de acesso a eventos de formação. A valorização da educação infantil dar-se-á também através da qualificação do grupo de trabalho, sustentando a ideia de que a qualidade do atendimento às crianças passa inicialmente pelas mãos dos profissionais que atuam em sala de aula, diretamente com as crianças.

Discutir, socializar, planejar, questionar, avaliar o trabalho em sala. Ter tempo e espaço para estudar e planejar a proposta pedagógica, com a equipe da escola, na própria instituição, são práticas inerentes à formação dos profissionais da educação infantil. Desacomodar-se. Justificar esta necessidade, mostrando que não há como se contentar com um trabalho rotineiro e que é preciso educadores formados em todas as turmas da instituição, justifica o direito à formação em contexto.

Referências

ARAÚJO, Sara; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. São Paulo: Artmed, 2008.

CANCIAN, Viviane A. Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco*. Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Baraga: Livraria Minho, 2001.

SANTOS, Débora D. et al. Tempo e espaço de ser criança: uma proposta de educação infantil. In: MELLO, Débora T.; CORREA, Aruna N.; CANCIAN, Viviane A. *Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempo*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

WESCHENFELDER, Noeli V.; MARCHAND, Denise M.; WESCHENFELDER, Vladinei. O assessoramento em educação infantil e a construção de processos coletivos. In: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDER, Noeli. *Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. Formação em contexto e a construção de uma identidade em docência na educação infantil. In: MELLO, Débora T.; CORREA, Aruna N.; CANCIAN, Viviane A. *Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempo*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2016.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO CENTRAL DO RS: OS DESAFIOS DO SOCIAL

Daianna de Oliveira Feliciano Santin

Viviane Ache Cancian

*[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
sem aprender a refazer, a retocar o sonho por
causa do qual a gente se pôs a caminhar,
(FREIRE, 1992, p. 155).*

Este artigo apresenta reflexões sobre a pesquisa realizada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que teve como principal objetivo compreender quais práticas pedagógicas são realizadas pelas professoras de uma instituição municipal de educação infantil de Santa Maria frente ao social, para que as crianças sejam de fato sujeitos históricos e de direitos, como citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Grande parte dos questionamentos sobre a realidade da rede pública de ensino, no contexto em que atuamos, está voltada para as demandas da realidade, para o social, pois cruzamos nossos caminhos, cotidianamente, com crianças que vivem as mais diversas situações de vida, de violência, de vulnerabilidade social, com marcas de sofrimentos dos maus-tratos que sofrem e é neste momento que nós, professoras em constante formação, precisamos olhar para essas crianças e para suas infâncias, para seus respectivos mundos de ser e viver.

Diante da violência que rotineiramente amedronta e frustra, estão muitos casos contra as crianças, noticiados em nossa imprensa diariamente, e muitas delas frequentam nossas escolas municipais de educação infantil (EMEI) e enfrentam problemas que estão relacionados a estas situações: sofrem preconceitos e são taxadas por alguns dos nossos colegas da rede como agressivas, mal-educadas, hiperativas, sem levar em conta as circunstâncias a que são submetidas. Por observarmos que a EMEI pesquisada, representada por seus educadores, por vezes manifesta preconceitos diante de famílias não convencionais, rotulando-as ou desistindo de promover uma real igualdade de oportunidades, no que se refere à cultura e às possibilidades de diferentes vivências qualitativas na infância, é que resolvemos pesquisá-la.

Assim, destacamos nosso problema de pesquisa: Quais práticas pedagógicas são realizadas pelas professoras de uma instituição municipal de educação infantil de Santa Maria frente ao social para que as crianças sejam de fato sujeitos históricos e de direitos?

Para responder a esse problema de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos: *analisar* as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras de uma instituição municipal de educação infantil de Santa Maria frente ao social para que as crianças sejam de fato sujeitos históricos e de direitos; *realizar* uma revisão bibliográfica sobre o referido tema; *implementar* o plano de ação realizado no decorrer do Curso de Especialização, aproximando as famílias da instituição e compreendendo as implicações do social no contexto educacional; *verificar* o que pensam as professoras sobre os desafios do social em suas práticas.

A efetivação da referida pesquisa teve um cunho qualitativo, destacando que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus

dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, 2005, p. 157).

O percurso metodológico para efetivação da pesquisa, ou seja, para que obtivéssemos os dados, consistiu em observações junto às crianças, além de planejamentos de ação a serem trabalhados junto às famílias através de oficinas, questionários com perguntas abertas às professoras e uma revisão bibliográfica sobre o tema. Como conhecemos bastante a região, a escola e seus educadores, optamos pelo uso de questionários como nossa ferramenta de pesquisa, que propiciaram liberdade aos professores para explicitar suas opiniões sobre o tema, respondidas de maneira anônima devido à proximidade entre os envolvidos.

O processo e seu significado na pesquisa aconteceram no contexto de uma escola municipal de educação infantil, situada na zona norte, em Santa Maria, que atende atualmente 100 crianças, de dois a cinco anos, oriundas das vilas que formam o bairro. As turmas de creche têm atendimento em turno integral, e o atendimento nas pré-escolas divide-se em dois turnos, manhã e tarde, atendendo a uma população bastante variada, que possui funcionários do comércio, profissionais autônomos, trabalhadores da construção civil, catadores e muitos desempregados, trabalhadores informais, com baixa renda. Podemos afirmar que se trata de uma comunidade escolar que recebe benefício mensal de programas sociais oferecidos pelo governo federal como o Bolsa Família, programa criado em 2003 no Brasil, que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil.

O local de origem dos dados é a Zona Norte de Santa Maria, em uma escola de educação infantil, onde vivenciamos muitas situações de atravessamento do social, reflexo do mundo da vida de muitas crianças, que, em grande parte, vivenciam situações de vulnerabilidade social, filhos de pais em privação de liberdade, ou que praticam atos ilícitos na região onde está situada a escola, ou ainda as que vivem em um contexto de extrema pobreza, sendo estas as crianças para as quais direcionamos o nosso olhar nesta pesquisa.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) são um documento que se articula às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para nortear as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil.

A educação infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

Porém, para que esses avanços se efetivem é preciso que os currículos da educação infantil promovam todos os aspectos envolvidos, explicitem as especificidades da área e reflitam sobre a responsabilidade do compromisso de educar crianças, já que as crianças entram cada vez mais cedo e passam grande parte do tempo de sua vida e de sua infância em instituições de educação infantil.

Compreender a complexidade do que acontece na vida das crianças, que, como defendemos nesta pesquisa, são sujeitos de direitos, implica compreender que elas são diferentes, singulares, possuem histórias diferentes umas das outras. Histórias essas que revelam diferenças de classe, de raça e etnia, de gênero, de valores, de religião, de grupo sociocultural aos quais pertencem, e por isso têm uma singularidade e forma única de reagir e se constituir.

Sobre isso, as DCNEI (2010) falam que o currículo é:

Um conjunto de práticas, que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (p. 12).

O referido documento, em seu Art. 6º, destaca que as propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios: I. éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem

comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II. políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III. estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nos textos estudados na disciplina “Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas”, na Pós em Docência na Educação Infantil/UFSM, Zilma Oliveira (2007) afirma que as escolas devem reconhecer a constituição plural das crianças brasileiras no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Nesse sentido, as vivências nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças de viverem a infância e aprenderem a conviver, a brincar, resolver problemas, expressar-se, por meio de sua cultura e da cultura dos outros, conceitos que fazem parte do processo de aprendizagem.

No currículo, na proposta pedagógica, nas práticas e nas rotinas da EM EI pesquisada, observamos que os princípios éticos das DCNEI (2009) são respeitados no momento em que a maioria das escolas pertencentes à Rede Municipal de Santa Maria faz entrevistas com as famílias, em uma perspectiva de conhecer melhor o núcleo familiar das crianças por elas atendidas e de buscar garantir uma prática que respeite a criança e seus direitos. A partir dessa pesquisa socioantropológica, cada uma das professoras envolvidas com as crianças compreende melhor a realidade por meio das vozes das famílias, podendo a partir disto pensar seus projetos, planejamentos e sua atuação docente.

Pesquisas de diferentes áreas revelam que a educação infantil traz benefícios para a criança: benefícios pessoais – pela garantia dos DIREITOS DA CRIANÇA, pela possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora, etc. (CORSINO, 2009, apud CHOI, 2009. p. 25).

Também no trabalho com as crianças é possível, por meio de projetos educativos, alavancarmos a importância dos princípios éticos descritos nas DCNEI

(2009), uma vez que a vivência das atividades relacionadas a estes procura estimular as singularidades e ser mais um elemento a constituir a identidade cultural da comunidade escolar da qual a criança faz parte. Oliveira (2007) afirma que a educação infantil deve atender a todas as pessoas, em seus mais diversos contextos culturais, vislumbrando uma educação e cuidado de qualidade para as crianças e seus familiares.

Quanto aos aspectos políticos do art. 6º, a EMEI pesquisada, em sua proposta pedagógica, afirma que a criança é um sujeito de direitos e deve ser respeitada nesta fase de sua vida. A concepção de criança pequena que se tem hoje é que ela é um ser histórico e social, ativo, receptivo, cognitivo, afetivo e emocional, inserido em uma cultura e em uma sociedade. Portanto, entendemos que o planejamento das professoras desta EMEI deveria proporcionar um cotidiano no qual cada criança pudesse se apropriar do mundo a partir dela própria, mediando relações com seus pares e familiares; também estabelecendo conexões com o mundo e exercitando desde já a cidadania, o cuidado com o meio ambiente, o convívio harmonioso com as pessoas e a fruição da arte como expressão do ser humano.

Referente aos princípios estéticos das DCNEI, destacamos o trabalho por meio de projetos que a escola realiza junto com as crianças e que desenvolve a sensibilidade e a criatividade usando uma metodologia lúdica. Assim, as crianças reconhecem a escola como um espaço seu e naturalmente sentem-se incluídas ao grupo escolar. Rinaldi (2006) destaca algumas questões importantes que devemos nos fazer enquanto professoras:

Como podemos ajudar as crianças a encontrar sentido naquilo que fazem e vivem? Como podemos responder à sua busca pelo sentido das coisas, pelo sentido da própria vida? Como podemos dar respostas às suas constantes perguntas, aos seus “porquês” e “comos”, à sua procura por aquilo que gostamos de pensar que é não apenas o sentido das coisas, mas o sentido da própria vida, uma procura que começa no nascimento, no primeiro “porquê” silencioso da criança, e vai até aquilo que, para nós, é o sentido da vida? Essas são questões centrais (p. 203).

Barbosa (2006, p. 67) afirma “que a função específica da escola é motivar e beneficiar as experiências que permitam às crianças pequenas a prática de suas culturas e das coisas de sua sociedade”. A autora fala de forma poética que: as propostas precisam compartilhar sentidos que signifiquem o estar junto no mundo. É preciso que façamos uma resistência frente a uma educação infantil elementar e excludente, devemos, então, facilitar e investir na proposição de outro modo de pensar e organizar o cotidiano da escola para as crianças pequenas, um modo que ofereça uma infância rica em vivências culturais, científicas e formadoras de saberes, uma infância que respeite toda criança, reafirma Barbosa.

A criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito que produz e reproduz cultura, assim traz o Art. 4º. Com esse olhar, atentamos cada vez mais para as possibilidades de implementarmos processos de registro, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico em uma perspectiva de acolhimento, de inclusão.

Os professores de educação infantil necessitam estar bem preparados para exercer sua docência e todos os desafios que ela oferece. Não podemos perder de vista que todas as crianças precisam viver situações de aprendizagem em que haja possibilidade de interação, que sejam significativas e enriquecedoras como cita o art. 9º. Esta é uma educação que faz da criança pequena protagonista de sua história e faz com que ela escolha os papéis que deseja assumir neste enredo.

Assim, Corsino (2009) diz:

Falar de crianças e adultos remete-nos a pensar a pluralidade, ou seja, lidar com as diferenças e percebê-las como marcas na nossa condição humana. Nesse sentido as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões, nas relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas culturas (p. 41).

Procurar no dia a dia das escolas e suas atribuições, saídas viáveis para que nossas crianças tenham acesso, em um breve espaço de tempo, a uma

educação promotora das capacidades infantis é uma das nossas funções como professoras e gestoras. Nós, professoras de crianças pequenas, devemos ser propositoras e executoras da política de educação infantil. Não podemos nos omitir frente às situações que estamos vivenciando hoje, frente às situações de negligência e maus-tratos em crianças pequenas, a superlotação nas salas, pequena oferta de vagas, poucos recursos humanos, pouco espaço para reuniões pedagógicas e para o planejamento, pouco comprometimento com uma educação mais lúdica e afetuosa para com as crianças, bem como o desconhecimento de colegas frente a documentos como as DCNEI (2009).

Queremos estar e fazer parte de escolas que oportunizem um tempo de viver a infância de forma digna, feliz e cidadã, para que o reconhecimento do direito da criança à educação torne-se uma realidade, e é o que temos feito. Esta nossa postura de professoras demanda que passemos a escutar as crianças. Em outras palavras,

Uma “pedagogia da escuta” – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. As implicações para a educação nesse sentido são revolucionárias (RINALDI, 2006, p. 43).

Uma vez que, para escutar o outro e desenvolver um trabalho com ética na educação infantil, precisamos nos construir como professoras que pensem no outro, de forma respeitosa e séria, isso significa esforçarmo-nos para extrair sentido daquilo que é dito e vivido, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo e apropriado. Rinaldi (2006) afirma que a Pedagogia da escuta traz os saberes como algo a serem construídos em perspectiva e provisório, e não a transmissão de um corpo de conhecimentos que transforma o outro em um igual.

Como citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), toda criança é legalmente amparada por direitos que, em suas interações, relações e práticas cotidianas, deve construir sua identidade pessoal e

coletiva. Nesse sentido, toda a professora de educação infantil precisa levar em consideração o fato de que toda criança, sendo ela vítima ou não de circunstâncias inadequadas, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a sua natureza e sua sociedade, produzindo nesta cultura. Ao afirmarmos isso, reiteramos que as professoras da educação infantil devem ter um olhar atento e distinto para as histórias de vida que suas crianças lhes contam. Para Pinto e Sarmento (1997), quando falamos de crianças e as estudamos, estamos produzindo, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida.

Um olhar para o social, para a garantia dos direitos das crianças na EMEI: o vivido

Para que a criança absorva e compreenda a sociedade a que pertence e suas variadas manifestações culturais, consideramos a necessidade de que as professoras respeitem os tempos das crianças, compreendendo o contexto de onde elas vêm, e tracem um plano de ação e de aprendizagens para estas crianças, para que elas possam ressignificá-las se necessário. Estas histórias atuam como agentes também formadores de uma escola que possui crença no potencial humano e que deseja alcançar um sistema que não é seletivo, não é competitivo, não é excludente.

A diferença é marca indelével de cada um, e a simples tolerância sem envolvimento não faz parte de um plano de boa formação educacional, que sofre os reflexos da violência, que atinge a toda sociedade dentro das escolas. Sendo assim, acreditamos na formação baseada de fato na cidadania, que é a garantia de viver dignamente, motivando a criança a desenvolver suas capacidades de conclusão e de expressão de suas próprias ideias, sem sofrer constrangimentos, negligência ou discriminação por qualquer motivo, fazendo parte, assim, de uma escola que educa para a diferença desde a educação infantil e, trazendo para a sociedade, adultos seguros, autônomos e criativos.

Para Rinaldi (2006),

As crianças não são apenas nosso futuro, nas quais investimos oprimindo seus sonhos, sua liberdade de ser alguma coisa diferente daquilo que desejamos para elas. Elas são o nosso presente. A criança não é uma cidadã do futuro, ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida, e ainda a mais importante de todas, porque representa e traz o “possível”, uma declaração, que, para mim, não tem nenhuma retórica. A criança é portadora, aqui e agora, de direitos, de valores, de cultura: a cultura da infância. Ela não é apenas nosso conhecimento sobre infância, mas o conhecimento da infância sobre como ser e viver. É nossa responsabilidade histórica afirmar isso e também criar contextos sociais, políticos e educacionais capazes de receber as crianças e dialogar com o seu potencial de construção dos direitos humanos (p. 305).

Na tentativa de respondermos a este desejo de atender esta criança real, que produz e vive o agora, consideramos a necessidade de reinventarmos meios para transformar as escolas, articulando centros de estudo e desenvolvimento de excelência, de fato construtivos, que conte com professoras que partem de bases sólidas de conhecimento, repensando este atual sistema pouco operacional de ensino, assumindo assim o papel decisivo que a professora tem como agente transformador na promoção de uma educação pública de qualidade, pois, “se a escola sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”, já dizia Paulo Freire (2000, p. 67) em seu sempre atual *Pedagogia da indignação*.

Pensamos, então, que são algumas situações vividas que fazem com que o professor mostre seu inestimável valor e abrace as demandas do social, das diferentes culturas como ferramenta de luta para uma educação emancipatória que favoreça o crescimento e a aceitação de necessidades particulares de cada um. Contamos aqui, brevemente, para ilustrar o que estamos afirmando, o ocorrido com “Fernanda”, uma criança que passou por nós na turma integral de crianças com quatro anos, que vivia um momento pessoal bastante delicado, pois sua mãe estava em fase terminal de câncer e ela agarrou-se à chupeta e a um pano que tinha com o cheiro de sua mãe para assim matar a saudade que

sentia durante o tempo que ela permanecia internada, portanto, ela nunca largava nem a chupeta, nem o pano durante o período em que estava em sala.

Em outro contexto, nós a incentivaríamos a guardar os dois para participar das aulas, mas não o fizemos, porque percebemos que, para ela, o pano com o cheiro da mãe era a lembrança que sobrava, era a saudade que ela tinha, era a maneira de ela externar o sofrimento, a dor, o medo que estava sentindo e, ambos, o pano e o bico, eram a sua segurança. Pena que isso não se repetiu no turno inverso, pois a professora do outro turno a obrigava a abandonar o porto seguro (objeto transicional) e tornava “F” uma menina bastante agressiva e arredia em sala. Essa atitude causava dificuldades à professora, pois ela não conquistava a confiança de “Fernanda”, tampouco, progressos em sua prática dentro da sala.

Com este relato, pretendemos demonstrar o quão importante é conhecer e considerar o histórico familiar de cada criança e, assim, atender às necessidades educacionais que ela demanda naquele momento de sua vida, tornando a escola um ambiente acolhedor, de compreensão, um território seguro. Sendo assim, o ocorrido com “Fernanda” é um exemplo do quanto a escola necessita ultrapassar seu papel educativo, trabalhando o social, atendendo as necessidades das crianças, possuindo um planejamento flexível, capaz de ser sensível o suficiente para perceber que estamos falando de crianças pequenas.

Uma educação que respeite os direitos das crianças, portanto, diz respeito a um currículo que atenda as necessidades do momento, do agora, e trata de enfrentar barreiras que as crianças sofrem, independentemente de sua natureza, seja ela, social, econômica ou emocional. Assim sendo, cabe a nós, educadoras, identificá-las, entendê-las e, incansavelmente, combatê-las, como questiona Skliar (2001, p.16): “Há disponível somente um olhar para percorrer o mundo? Se assim fosse, onde encontraríamos o brilhantismo em educar? Onde estão os tão falados desafios? Se eles não existissem, bastaríamos nos repetirmos e, bem sabemos, que muitos ainda o fazem”.

Partindo desta concepção de trabalho, abraçamos uma comunidade em especial, na região norte, em uma escola que atende crianças moradoras das vilas Carolina, Kennedy, Oliveira e as invasões do lixão da vila Caturrita e vila Vitória. Foi em uma EMEI em especial que encontramos as personagens das

nossas histórias, as crianças, que, em grande número, viviam em situação denominada minimamente de “risco”. Os pais realizavam a matrícula das crianças ou por orientação do conselho tutelar desta região ou porque algum dos pais estava privado de sua liberdade, quando não os dois.

Inicialmente, sem entender direito esta realidade, optamos primeiramente por ações simplórias, como dar banho nas crianças moradoras do lixão, vestir do frio intenso as crianças que vinham gripadas por passar a noite junto às bocas de fumo com seus pais ou mesmo na rua (grande parte são filhos de adolescentes), mas, com o passar dos anos, constatamos que tais atitudes representavam muito pouco e que não minimizavam o problema. Então, resolvemos estender as ações às famílias destas crianças.

Resolvemos fazer reuniões de pais mais frequentes, quando cuidadosamente proporcionávamos um ambiente em que as mães confiassem em nós e, assim, criamos uma roda de conversa, de diálogo. Este grupo durou pouco, como as mães são muito jovens em sua maioria, tendem ao imediatismo; quando algo não acontece imediatamente, desestimulam-se facilmente. Reconhecendo a quase ineficiência de ações que propúnhamos, com o apoio da equipe escolar e de todos estes profissionais solidários, resolvemos juntar todas as ofertas, promovendo dois encontros ao ano, o que também se revelou não ser a maneira mais adequada para promover estes encontros; e, assim, por tentativa e erro, ao longo do tempo, fomos adaptando as opções, e hoje mantemos o desejo de ofertar oficinas com diferentes temas que partem da demanda da família.

Buscamos colocar em prática um plano de ação: dar continuidade ao projeto “Oficinas”, trazendo os pais para dentro da escola. Este projeto foi idealizado por uma equipe, contando com o apoio de colegas da referida EMEI para que houvesse continuidade, e vem sendo realizado semestralmente nesta escola desde 2011. O próximo passo do projeto é manter um circuito de variados temas, elencados com a participação da comunidade, com a função de, para além de informar, trazer os pais para o convívio da EMEI, para que se reconheçam como parte fundamental da tríade família-criança-instituição na educação infantil.

Resultados e discussões

A implementação do plano de ação realizado no curso tinha por objetivo aproximar as famílias e compreender as implicações sociais no contexto institucional por meio de oficinas. Essas nos levaram a indagar, refletir e compreender quais práticas pedagógicas são realizadas pelas professoras frente à questão social para que as crianças sejam de fato sujeitos históricos e de direitos.

Com a pesquisa, buscamos compreender quais os desafios da docência na garantia dos direitos das crianças e se os professores atuantes na EMEI pesquisada identificam dentro de seus grupos crianças que necessitam ser incluídas socialmente. A resposta do grupo de professores da escola pesquisada deixa claro que reconhecem as necessidades de suas crianças, seu comportamento diante da turma para reconhecê-las. Ou como melhor retrata a fala desta professora, que em sua subjetividade vai além da pergunta, revelando reflexões sobre a sua história e os traumas que esta realidade pode causar:

Portanto, inclusão social para mim, foi o que me livrou e também os meus irmãos de virarmos todos bandidos, já que nasci e cresci neste bairro. Lembro-me bem da minha professora do Jardim da Infância, como chamávamos naquela época, que sempre dizia que só quem estuda é alguém na vida, quando criança não entendia o que queria dizer, já que acho que me via como alguém, mas depois de adulta percebo que o alguém ao qual ela se referia era o sujeito que a sociedade vê, que nós, pretos, pobres e mal-educados, não conseguiríamos ser vistos por ninguém como ela nos via. (Professora C)

Foi possível percebermos, durante todo o período de atuação junto ao grupo, a forte preocupação em reconhecer violências, equiparar desigualdades e fortalecer vínculos afetivos com as crianças desta instituição. Logo, foi possível concluirmos que nem tudo que assiste à criança pode/deve ser considerado como prática assistencialista, mas, sim, como prática de acesso à escola. E, ainda, essa abordagem incentiva os profissionais na transmissão de valores essenciais à vida em sociedade, como solidariedade, afeto, o valor da diferença, que oportunizam à criança uma proposta pedagógica que valoriza a diversidade, como citam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, onde deve ser assegurada:

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo encaminhamentos de violações para instâncias competentes (DCNEI, 2009, p. 21).

Percebemos, ainda, que os professores pesquisados, quando se deparam com questões sociais vividas pelas crianças fora da instituição, redirecionam seu planejamento para garantir que nele caibam ações que façam das crianças de seu grupo leitoras de seu mundo, construindo um sentido a cada vivência, entendendo o conceito de leitor inspirado por Paulo Freire (1989), onde a cada aprendizagem, estão de fato construindo o conhecimento para a formação da cidadania, já que a criança vê o que lhe cerca, faz as suas análises e transforma seu cenário se julgar necessário. A ação saiu do discurso e atingiu seus sujeitos.

Acredito que inclusão social é quando o profissional da educação se envolve com o local em que está trabalhando, conhecendo a realidade de seus alunos e agindo sobre ela, refletindo sobre meu trabalho constantemente, na busca de ações que se estendam não só ao aluno, mas a sua família, que também está envolvida neste processo. (Professora D)

Quando o professor, em seu planejamento, contempla ações que estimulam a escuta das crianças e de suas famílias, respeitando suas formas de organização e de convívio entre si, ele favorece a *indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança*, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Desse modo,

Quando se trabalha em uma EMEI na periferia, enfrentam-se dois principais desafios: 1.º convencer a sociedade de que as escolas públicas de periferia merecem o mesmo respeito que as outras, isto é, fazendo se valerem as leis federais e municipais, principalmente no que diz respeito à relação número de criança por professor e número de criança por espaço. Para se desenvolver um trabalho que dê conta de pensar as especificidades de cada criança, suas particularidades, é preciso respeito e condições de trabalho para o professor. 2.º Mostrar para a comunidade/pais que o trabalho das EMEIS vai além de alimentação e cuidado. Nos formamos, estudamos e compreendemos o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social. Compreendemos a indissociabilidade do Cuidar e do Educar. Lutamos por uma educação de qualidade para todos! (Professora A)

Uma educação com o foco na formação da identidade da criança, valorizando e enriquecendo suas vivências e contextos. Respeito a si e ao grupo a que se pertence, respeitando a maneira de viver de cada um e encarando com responsabilidade o sujeito que se quer formar, ensaiando novas propostas, novos conceitos e concretizando velhas aspirações. Isso a que Paulo Freire resume tão bem, e de que nos apropriamos aqui quando dizemos, a partir das palavras dele: “me movo enquanto educador, porque primeiro me movo enquanto gente” (1996, p. 94). Assim, assumimos a responsabilidade pelo social, como “geradoras” de cultura e como professoras, construindo nosso fazer com intencionalidade, sem considerar cor, credo ou status econômico, mas observando, sim, sujeitos, plenos de capacidade e de direitos declarados universalmente desde 1959. Para nós, professoras pesquisadoras, e para as professoras da EMEI pesquisada, a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção.

Considerações finais

Analisando os dados da pesquisa, trabalhada em nosso plano de ação, podemos concluir que as professoras, no enfrentamento dos desafios da docência, atuam de forma a assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com suas famílias, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos sugeridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Respeitam, desse modo, os contextos sociais das crianças, que requerem observação, afetividade, planejamento, organização e envolvimento de todos os profissionais que atuam na instituição de educação infantil, independentemente das suas funções, pois o trabalho é coletivo. Além disso,

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das

crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Portanto, os desafios da docência nos permitem acolher, respeitar, formar, fortalecer a criticidade, a tolerância, a solidariedade, atendendo às necessidades educacionais de cada criança, sujeito em formação. Ainda falta muito para qualificarmos os diferentes espaços institucionais de educação infantil, principalmente no que se refere à formação continuada, junto aos pares, pois teremos reflexos diretos no trabalho diário com as nossas crianças, nos processos de construção, consolidação e vivência das propostas de garantia dos direitos de todos, nos espaços em que estamos inseridas. Falta um estudo das crianças, das infâncias e de suas realidades sociais, seus respectivos mundos de vida em busca de superação de uma visão *adultocêntrica*, nas instituições de educação infantil.

Ao encerrarmos esta etapa do referido curso, fica a certeza de que a especialização permitiu que pudéssemos ressignificar nossas práticas. Eis que, ao implementarmos o Plano de Ação junto às famílias, com o propósito de aproximá-las e de compreender as implicações do social no contexto institucional, emergiram a complexidade do social, a complexidade social da infância e a necessidade de compreendermos quais práticas são realizadas pelas professoras frente ao vivido pelas nossas crianças. Constatamos, desse modo, que as professoras participantes da pesquisa atribuem grande importância a uma prática não só sobre as garantias dos direitos das crianças, mas também em relação ao quanto o social das nossas crianças faz atravessamentos em nosso dia a dia. Isso mostra a importância de termos conhecimento para podermos tomar decisões que saiam do senso comum e que permitam uma prática comprometida com a infância, com as crianças, com a educação das classes menos favorecidas, com a educação das crianças pobres, nas mais diferentes formas de ser e de viver.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, 2006.

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

CORSINO, Patricia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

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

SILVA, Edna; MENEZES, Estera. *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC, 2005.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS: ACESSO E QUALIDADE

Dilene Rigodanzo Blandi

Débora Teixeira de Mello

O tema deste trabalho surgiu de reflexões acerca da demanda em busca de vagas na faixa etária de 0 a 5 anos na educação infantil no município de Ijuí, ou seja, a busca do acesso à educação infantil, bem como alguns aspectos relacionados à qualidade deste acesso na rede municipal. A pesquisa teve como objetivo geral a verificação do acesso à educação infantil na faixa etária de zero a cinco anos de idade e a qualidade deste atendimento na rede pública municipal de Ijuí, levando em consideração os direitos das crianças.

Para subsidiar a pesquisa na coleta de dados, destacamos os sujeitos envolvidos, que colaboraram com este estudo, entre eles: o Presidente do Conselho Municipal de Educação de Ijuí (CMEI), o Secretário Municipal de Educação e as gestoras (diretoras) das escolas da rede pública municipal, que contribuíram com informações em relação à implementação das políticas públicas para a educação infantil no município de Ijuí.

O tema proposto não se esgota aqui como forma acabada. É apenas um estudo inicial, a partir das vivências observadas no cotidiano da educação infantil. Será necessário árduo trabalho na área sobre este tema relevante para obterem-se um conhecimento e a possibilidade de novos saberes, a fim

de que se possa discutir a oferta de uma educação infantil de qualidade nos municípios do Rio Grande do Sul.

Histórico do acesso à educação infantil no Brasil e no Rio Grande do Sul

De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), que se interessa pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, menciona que

A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2016).

A educação infantil foi colocada pelos artigos 208 e 227 da Constituição da República como categoria de direito constitucional. Também os arts. 4.º e 54, incisos I e IV e § 1.º, da Lei n.º 8.069/1990 (ECA) asseguram a educação como direito essencial das crianças e dos adolescentes. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) estabelece no art. 4.º a garantia de educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade. No ano de 2009, a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização das propostas pedagógicas na educação infantil e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que convêm segundo o Art. 2.º “para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares”.

A educação infantil, no Brasil, ganha espaço e destaque na educação básica e se fortalece como política educacional a partir da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, conforme menciona no art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, que foi alterada pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

Em relação ao direito à educação e ao dever de educar, na LDB 93.934/96 o art. 4.º menciona o que o Estado deve garantir:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2013).

Em relação ao acesso à educação básica, a LDB, destaca:

Art. 5.º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo (BRASIL, 2013).

Transição da educação infantil: do assistencialismo para a educação (dados estatísticos)

Como a pesquisa refere-se a dados a partir do ano de 1997, ano do início da transição da educação infantil da área da Assistência para a Educação em Ijuí, buscaram-se dados de matrículas do Censo Escolar, porém não se encontraram dados específicos da educação infantil. Os dados encontrados são apresentados no Quadro 1.

MUNICÍPIO	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE ESTADUAL E MUNICIPAL
IJUÍ	7.941	4.676	12.617

QUADRO 1. Número de alunos matriculados: resultados finais do Censo Escolar 1997.

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 1997).

Diante desses dados, como acontecia o atendimento às crianças da educação infantil antes da transição da Assistência Social para a Educação no município de Ijuí? A Secretaria Municipal de Educação (SMEd), aos poucos, ainda no ano de 1997, foi reorganizando as estruturas das “creches” para constituírem-se nas Escolas de Educação Infantil com proposta pedagógica implementada por professores.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2024) do município de Ijuí:

No município de Ijuí até 1997, a educação de crianças menores de 4 anos ficava a cargo das creches públicas (como assistência) e de algumas instituições privadas. O atendimento de natureza educativa era direcionado à faixa etária de 5 e 6 anos de idade nas escolas da rede municipal, particular e estadual, em turmas de pré-escola, considerado esse período como preparatório à alfabetização (IJUÍ, 2015, p. 36).

Considerando as informações encontradas nos registros do passivo junto à SMEd, no final do ano de 1997 as creches municipais, com vigência da LDB n.º 9.394/96, que eram coordenadas pela Secretaria Municipal da Ação Comunitária, passaram a ser alocadas na Secretaria Municipal de Educação e

Cultura, em um total de seis escolas e em torno de 650 crianças matriculadas em turno integral.

Com a passagem da educação infantil da Assistência para a Educação, pode-se perceber, pelos registros na SMEd, que houve uma expansão da rede de atendimento, conforme demonstra o quadro a seguir.

Ano	Número de escolas exclusivas de educação infantil (de 0 a 5 anos)	Número de escolas de ensino fundamental que atendem educação infantil (de 0 a 5 anos)	Número de escolas de ensino fundamental que atendem educação infantil (de 3 a 5 anos)	Número de escolas de ensino fundamental que atendem educação infantil (de 4 a 5 anos)
1997*	5	0	0	14
2016	10	2	2	10

*Ano em que a educação infantil passou da Assistência para a Educação.

QUADRO 2. Expansão na rede de atendimento.

A partir da análise dos dados mencionados no quadro do Censo de 1997, buscou-se analisar a evolução do número de matrículas na educação infantil no município de Ijuí, considerando informações registradas no PME (2015-2024), que menciona os dados do ano de 2008 a 2013, e ainda se acrescentaram os dados de 2014 e 2015, conforme quadro a seguir.

Rede	Ano							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	951	980	981	1033	1203	1309	1360	1401
Privada	247	391	303	309	386	414	525	484
Total	1.198	1.371	1.284	1.342	1.589	1.723	1.885	1.885

QUADRO 3. Evolução do número de matrículas na educação infantil.

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2015) e PME (IJUÍ, 2015-2024).

Podemos analisar, por meio dos dados mencionados no quadro anterior, em relação à faixa etária de 0 a 3 anos, que houve um significativo aumento no número de crianças matriculadas.

Rede	Ano							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estadual	318	277	337	293	275	282	263	254
Municipal	956	970	1.004	994	946	928	996	1.002
Privada	385	308	401	399	419	456	492	519
Total	1.659	1.555	1.742	1.686	1.640	1.666	1.751	1.775

QUADRO 4. Evolução do número de matrículas na pré-escola.

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2015) e PME (IJUÍ, 2015-2024).

O quadro apresentado demonstra a evolução do número de matrículas na pré-escola, na qual a rede municipal ampliou gradativamente o número de vagas, garantindo o atendimento da demanda.

Segundo o TCE/RS, um estudo aponta na *Radiografia da Educação Infantil em 2013* – edição janeiro/2015, que precisam ser criadas 172.075 vagas na educação infantil no Rio Grande do Sul para atender à Emenda Constitucional 59/2009 e ao PNE anterior (2001-2010). Desse total, 98.287 mil vagas correspondem à necessidade de oferta em creches; e 73.788 mil vagas, em pré-escolas.

No ano de 2008, o Estado do Rio Grande do Sul ocupava a 19.^a posição em taxa de atendimento de matrículas na educação infantil, progredindo, em 2014, para a 10.^a posição. Levando em consideração o estudo do TCE/RS:

os Municípios, de uma forma geral, avançaram no atendimento em creches, onde alcançaram a 6.^a melhor posição no ranking nacional. Já o desempenho na oferta da pré-escola (75,12%) situa o RS na 23.^a posição no cenário nacional. O índice de atendimento atingido é bem inferior à média do país (87,56%), não tendo o Estado alcançado nem mesmo a meta de matricular 80% da po-

pulação de 4 a 5 anos no pré-escolar, prevista no Plano Nacional de Educação anterior (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

É importante destacar que, no Estado do Rio Grande do Sul, a população infantil de 0 a 5 anos representa 7,28% da população total, que é de 10.770.603 habitantes. Mais de 85% da população infantil, tanto na faixa de 0 a 3 anos quanto na de 4 a 5 anos, reside em zona urbana, de acordo com os dados do Censo de 2010.

Em relação à questão de atendimento e do horário de funcionamento na educação infantil, no Estado do Rio Grande do Sul o Portal do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2016) informa que

84 Municípios, ou seja, 16,90% do total, não possuem atendimento em creche. Já 307 Municípios (61,77% do total) têm creche em tempo integral (duração diária de 7 horas ou mais) e 106 Municípios (21,33%) têm creche em tempo parcial (duração diária inferior a 7 horas). Na creche, a média da jornada no Rio Grande do Sul é de 9 horas e 50 minutos, sendo que a maior média de carga horária é verificada nas escolas comunitárias, seguidas das particulares e das municipais. A carga horária média da pré-escola é inferior à da creche, sendo de 6 horas e 25 minutos, ou seja, na maioria dos Municípios a pré-escola funciona em tempo parcial. Em 306 Municípios, a média de atendimento na pré-escola é de até 4 horas diárias. E em apenas 95 Municípios (19,32%) a duração da jornada é em tempo integral (Radiografia da Educação Infantil, TCE/RS, 2016).

Considerando os dados mencionados anteriormente, no município de Ijuí, o atendimento na educação infantil acontece de forma parcial e integral. O horário de funcionamento das escolas de educação infantil, que atendem toda a etapa da educação infantil, é de 4 horas para turno parcial e de 11 horas para turno integral. As escolas de ensino fundamental que atendem turmas de educação infantil têm um período de atendimento de quatro horas diárias.

Contexto pesquisado

A metodologia empregada para este estudo teve caráter de pesquisa-ação. Foi realizado um levantamento de dados referentes ao acesso de crianças pequenas, compreendendo a faixa etária de 0 a 5 anos de idade nas escolas da rede municipal de Ijuí, tendo como base dados coletados a partir do ano de 1997. Além do acesso, também foi analisada a qualidade deste acesso no que diz respeito ao atendimento da educação infantil, nas instituições da rede pública municipal. Durante o percurso da pesquisa, além dos estudos teóricos, foi realizada a investigação, através da entrevista previamente organizada.

A pesquisa teve também, como objetivo mencionar os instrumentos que compõem as políticas públicas na esfera municipal, ou seja, que planos, programas, ações, atividades que foram ou são implementadas, visando a melhoria na qualidade do atendimento nas instituições da educação infantil no município de Ijuí.

A pesquisa que se apresenta é referente ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS, desenvolvido na sede da UNIJUÍ, na cidade de Ijuí/RS, tendo como enfoque “A implementação das atuais políticas públicas para a educação infantil no município de Ijuí/RS: acesso e qualidade”, e foi desenvolvida na rede pública municipal de educação da cidade de Ijuí, que tem como uma das características oferecer uma educação de qualidade no que diz respeito à educação infantil.

O município de Ijuí está situado na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e possui uma população, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2010, segundo o IBGE de 78.915 mil habitantes. Ainda, segundo os dados, há uma população estimada no ano de 2015 de 82.833 mil habitantes. Em relação aos dados educacionais, da rede municipal, o município possui as seguintes instituições escolares: dez escolas de educação infantil, uma escola de tempo integral que atende educação infantil e ensino fundamental, uma escola de

ensino fundamental que atende conjuntamente educação infantil (de 0 a 5 anos) e, além dessas, têm as escolas de Ensino Fundamental que atendem a partir da educação infantil ao ensino fundamental. Essas informações seguem em destaque nos quadros a seguir.

Identificação da escola	Número de turmas atendidas	Número de crianças atendidas no mês de maio/2016
E.M.I. Alvorada	5	106
E.M.I. Branca de Neve	9	191
E.M.I. Prof. ^a Cândida Iora Turra	9	212
E.M.I. Casa da Criança	4	81
E.M.I. Dalva de Almeida Weinmann	6	120
E.M.I. Independência	3	80
E.M.I. Maria Barriquello	9	176
E.M.I. Meu Pequeno Mundo	4	90
E.M.I. Solange Ana Copetti	8	217
E.M.I. Trilha do Saber	5	126

QUADRO 5. Demonstrativo das escolas municipais de educação infantil.

Fonte: Boletim Estatístico da SMEd, de 09 jun. 2016.

Identificação da Escola	Número de turmas atendidas	Número de crianças atendidas na educação infantil (pré-escola) no mês de maio/2016
E.M.F. Anita Garibaldi*	4	67
E.M.F. Davi Canabarro	5	84
E.M.F. Deolinda Barufaldi	4	82
E.M.F. Dona Leopoldina	8	199
E.M.F. Dr. Ruy Ramos	4	85
E.M.F. Estado do Amazonas	6	62
E. M. Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch	6	116
IMEAB – Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil	10	184
E.M.F. Joaquim Porto Villanova	2	35
E.M.F. Joaquim Nabuco	2	54
E.M.F. João Goulart	3	50
E.M.F.15 de Novembro	4	47
E.M.F. Soares de Barros	6	117
E.M.F. Tomé de Souza	2	42

QUADRO 6. Demonstrativo das escolas municipais de ensino fundamental que atendem educação infantil.

Fonte: Boletim Estatístico da SMed, de 09 jun. 2016.

A Rede Pública Municipal de Ensino de Ijuí conta, também, com o Centro de Educação Professor Pardal que é uma extensão da Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi e que oferece diversas atividades de oficinas no contraturno para os alunos, preferencialmente deste educandário. Este Centro, também atende uma turma mista de alunos da Pré-Escola 1 e 2, que compreendem a faixa etária de 4 e 5 anos, em situação de vulnerabilidade social e situação de risco. O atendimento acontece em turno integral e semi-integral (manhã ou tarde).

A partir dos quadros mencionados, totalizamos 1.469 crianças de 0 a 3 anos (creche) e 1.154 crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) atendidos. De acordo com os dados estatísticos referentes ao mês de maio do ano de 2016, totalizaram-se 2.623 crianças atendidas na educação infantil no município de Ijuí.

Em relação à organização do atendimento das crianças nas escolas da rede municipal, a Resolução do CMEI de Ijuí n.º 15, de 26 de outubro de 2006, adota a seguinte medida no artigo 4.º, que altera a redação do artigo 8.º da Resolução n.º 03, de 13 de julho de 2000, para a seguinte redação:

Art. 8.º – O agrupamento de crianças na Educação Infantil tem como referência a faixa etária e a proposta pedagógica da instituição, não podendo ultrapassar a seguinte relação professor/aluno: I – 0 a 2 anos – 8 crianças por professor; II – 2 a 3 anos – 15 crianças por professor; III – 4 a 5 anos – 20 crianças por professor (IJUÍ, 2006, p. 58).

Em relação ao número de profissionais que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) e na faixa etária de 4 e 5 anos (pré-escola), nas escolas da rede municipal de educação de Ijuí, no ano de 2016, os dados são apresentados, de acordo com o Setor de Recursos Humanos da SME, conforme o quadro apresentado a seguir.

Recursos humanos disponibilizados para as escolas	Número de profissionais
Professores (0 a 3 anos – Creche)	184
Professores (4 e 5 anos – Pré-Escola)	71
Secretários de Escola (Escolas de Educação Infantil)	7
Serventes	53
Auxiliares de Educação Infantil	163
Monitores (cargo em extinção)	39

QUADRO 7. Recursos Humanos disponibilizados para a educação infantil.

Fonte: Setor de Recursos Humanos da SMEEd, ago. 2016.

Nas escolas de educação infantil, dependendo das especificidades, o quadro de profissionais que atuam se apresenta da seguinte forma:

- uma diretora (gestora) – eleita através do processo de eleição municipal (Lei n.º 5.109, de 23 de outubro de 2009 – estabelece normas para a escolha de diretores de estabelecimentos de ensino da rede pública municipal);
- vice-direção (nas escolas com mais de 200 alunos);
- coordenação pedagógica;
- secretário(a) de escola;
- professores de 30 horas semanais (cargo em extinção);
- professores de 20 horas semanais;
- monitoras de 30 horas semanais (cargo em extinção);
- auxiliares de educação infantil de 30 horas semanais;
- serventes.

Os profissionais que atuam nas instituições escolares são admitidos mediante ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A Lei Municipal n.º 2.675, de 1991, prescreve os cargos mencionados acima e suas respectivas atribuições dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública municipal.

De acordo com os dados apresentados sobre os números de profissionais que estão atuando nas instituições, é crescente o número de auxiliares de educação infantil devido ao aumento no número de crianças/turmas. Os auxiliares atuam também como substituto do professor durante 1/3 da carga horária do professor destinada para planejamento, estudos e participação em cursos e/ou seminários.

As políticas públicas de acesso e qualidade na educação infantil no município de Ijuí/RS

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 é documento de referência que estabelece regras, mas que permite significativos avanços em áreas estratégicas como saúde, direito da criança e do adolescente e novo código civil.

Quando nos referimos à educação enquanto direito de todos os cidadãos, é de fundamental importância mencionarmos a Constituição Federal, onde diz no art. 205, do Capítulo III, Seção I, da Educação, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que diz respeito aos princípios mencionados na Constituição Federal de 1988, destaco preferencialmente o acesso e a qualidade, os quais fazem referência à pesquisa, na qual salientamos a importância de o município implementar políticas públicas que venham ao encontro destas, priorizando a melhor qualidade nas ações desenvolvidas oportunizando às crianças da educação infantil o que lhe é de direito.

O município como ente responsável pela educação infantil tem a responsabilidade de planejar, organizar e implementar políticas públicas que possam atender a demanda com qualidade. Com essa responsabilidade o município de

Ijuí tem demonstrado que possui a educação infantil como uma das prioridades no plano de trabalho.

Convém destacar as políticas públicas implementadas no município de Ijuí, relacionadas à Educação, especialmente, na educação infantil, plano de trabalho SMEd/Ijuí:

Ampliação de vagas na Educação Infantil de 0 a 3 anos

- Abertura de turmas de Maternal 2 em Escolas do Ensino Fundamental.
- Construção de salas de aula em escolas existentes como alternativa de ampliar vagas sem gerar custos adicionais com equipe gestora.
- Construção de novas escolas com recursos próprios e convênio com governo federal.

Ampliação da oferta de vagas para Pré-Escola

- Otimização dos espaços ociosos nas escolas de Ensino Fundamental.
- Convênio com o governo do Estado do Rio Grande do Sul para abertura de turmas de Pré-Escola no meio rural.
- Convênio com instituição filantrópica para abertura de turmas.

Qualificação do serviço de atendimento na Educação Infantil

- Aquisição de literaturas e brinquedos para as escolas anualmente.
- Climatização de todas as salas da Educação Infantil (do Berçário à Pré-Escola).
- Instalação de parques infantis em todas as escolas.
- Aquisição de móveis e equipamentos para todas as salas.
- Substituição de todos os equipamentos das cozinhas e refeitórios das escolas.
- Reformas das estruturas físicas de todas as Escolas de Educação Infantil.
- Implantação de sistema interligado de informação.

Qualificação da Proposta Pedagógica

- Nomeação de 1 (um) professor por turno para cada turma e 1 (um) auxiliar.
- Disponibilização na jornada de trabalho do professor de 1/3 da carga horária para formação e planejamento.
- Elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil “Tempo e Espaço de Ser Criança”.
- Realização do Seminário de Educação Infantil – Espaço de estudo e reflexão da prática com apresentação de projetos desenvolvidos pelas escolas.
- Programa “REFLETIR” – Programa de Formação Continuada de professores e servidores.

Programa “Ser criança nas Férias”

- Abertura de 1 (uma) Escola de Educação Infantil para atendimento das crianças no período de férias escolares de acordo com a procura da família de pais trabalhadores.

Diante da implementação das atuais políticas públicas na educação infantil do município, configura-se como prioridade a disponibilização de investimentos no sentido de viabilizar o atendimento de qualidade nas instituições escolares.

Contextualizando os planos de educação no município de Ijuí

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem duas definições importantíssimas, reafirmando a educação infantil e a criança, que dizem:

2.1 Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do

sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

As crianças possuem uma natureza muito singular, pensam e sentem o mundo à sua própria maneira. Estabelecem desde cedo interações com pessoas próximas de si e com o meio em que vivem e, dessa forma, utilizam-se de diferentes linguagens e constroem o conhecimento.

A educação infantil, de acordo com a LDB, alterada pela Lei n.º 12.796/2013, art. 30, será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996).

A Resolução do CMEI n.º 15, de 26 de outubro de 2006, do município de Ijuí, menciona no parágrafo 2.º que: “As instituições de Educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a cinco anos em pré-escola constituirão centros de Educação Infantil, com denominação própria” (IJUÍ, 2006, p. 57).

Ainda em referência à Resolução mencionada anteriormente, cabe destacar o parágrafo único: “Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, a Educação infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar, complementando a ação da família e da comunidade” (IJUÍ, 2006, p. 58).

Cabe destacar o que determina o PNE (2014-2024):

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo

de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2016).

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências, com vigência para dez anos, menciona a educação infantil na seguinte Meta 1:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Dessa forma, é importante destacar que acesso e qualidade destacam-se na legislação enquanto direitos, inclusive no PME (2015-2024) do município de Ijuí e estão descritos enquanto objetivos e prioridades, nos itens *b* e *c* (IJUÍ, 2015, p. 33), que dizem: “*b*) Melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis da Educação Básica. *c*) Garantir o acesso ao ensino obrigatório e permanência na escola, com sucesso de aprendizagem”.

O município de Ijuí, com base nos dados do Censo Escolar do ano de 2015, apresentou um demonstrativo de 1.891 crianças atendidas na faixa etária de zero a três anos de idade (creche), sendo 1.407 crianças na rede municipal e 484 crianças na rede privada. Diante desses dados, cabe destacar que o município atingiu a meta de 54,09% de atendimento, sendo que o PNE estabelece 50% para essa faixa etária até o final da vigência do PNE.

Sobre o atendimento para a população de 4 e 5 anos de idade (pré-escola), o município concluiu os dados de 2015 com um demonstrativo de 1.794 crianças matriculadas, perfazendo 91% de atendimento, sendo que o PNE estabelece na Meta 1 a universalização até o ano de 2016.

Desde o ano de 2014, o município de Ijuí, pelo Poder Executivo, tem apresentado o edital de abertura de inscrição para matrícula nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Ijuí devido à grande demanda

de solicitação de vagas. De acordo com o Edital n.º 02/2015 da SMEd, destacam-se alguns itens, como: da apresentação, dos objetivos, do preenchimento das vagas, da composição e organização das turmas. A seguir, a descrição.

5 – Do preenchimento das vagas

5.1 – As vagas disponíveis serão sorteadas entre os inscritos na escola.

5.2 – O sorteio será coordenado pela Comissão de Matrícula da escola e será aberto ao público.

5.3 – O sorteio será realizado por turmas sendo que serão preenchidas as vagas conforme Edital Interno.

5.4 – Preenchidas todas as vagas da turma conforme previstas no Edital Interno se procederá ao sorteio das demais inscrições para definição da ordem da lista de espera da escola.

5.5 – O não comparecimento da família para efetivação da matrícula no período determinado caracterizará desistência a vaga, que será destinada à próxima criança da lista de espera conforme definido no sorteio.

6 – Da composição e organização das turmas

6.1 – A composição de turmas nos respectivos turnos atenderá como parâmetro o disposto no quadro abaixo:

Etapa	Turmas	Faixa Etária
Creche	Berçário I	Até 11 meses e 29 dias de idade completos até o dia 31 de março de 2016
0 a 3 anos	Berçário II	1 ano a 1 ano, 11 meses e 29 dias completos até o dia 31 de março de 2016
	Maternal I	2 anos a 2 anos, 11 meses e 29 dias de idade completos até o dia 31 de março de 2016
	Maternal II	3 anos a 3 anos, 11 meses e 29 dias de idade completos até o dia 31 de março de 2016

As turmas serão organizadas considerando a idade da criança. As turmas mistas só serão permitidas após avaliação e orientação da SMEd. A partir da homologação do Edital mencionado anteriormente, a SMEd organiza anualmente (preferencialmente durante o mês de dezembro de cada ano) a chamada pública para matrícula na educação infantil conforme documento veiculado nos meios de comunicação, e as instituições escolares afixam em mural interno o número de vagas disponíveis por etapa e turno.

O Edital prescreve itens, como ocorre em todo o processo de matrículas, no qual se faz primeiramente a inscrição, conforme o período determinado no documento; segundo, realiza-se o sorteio para o preenchimento das vagas; e, após, efetiva-se a matrícula dos contemplados com as vagas. Esses itens descritos referem-se à faixa etária de 0 a 3 anos (creche), pois para a faixa etária de 4 e 5 anos é obrigatória, não necessitando de sorteio, apenas cumprem-se as datas e inscreve-se a criança. Caso não tenha vagas disponíveis no momento da inscrição, a criança permanece na lista de espera e após o Edital encaminham-na para outras instituições escolares.

As crianças que participaram do processo do Edital e não foram contempladas com as vagas ficam na lista de espera da escola ou das escolas (caso tenham participado pelo Edital em mais de uma escola em busca da vaga), por ordem de sorteio, e serão chamadas em caso do surgimento de vagas. Após o término do processo do Edital, as crianças que não participaram do processo, os pais costumam procurar as escolas e a SMEd, durante o ano letivo, solicitando a vaga. Da mesma forma, essas inscrições de solicitação de vaga são atendidas de acordo com a abertura de vagas nas escolas, ou, permanecem na lista de espera até o surgimento da vaga.

É importante destacar que a maior demanda é a busca de vagas na faixa etária de 0 a 3 anos de idade nas escolas de educação infantil da rede municipal e a situação ocorre durante todo o ano letivo. Os pais relatam em suas falas durante a solicitação da vaga que a busca pelas escolas públicas se dá em virtude da qualidade oferecida no atendimento prestado pelas instituições.

Diante da atual realidade brasileira, a União, os Estados e o município vêm sofrendo as grandes consequências da situação econômica, e esta tem refletido diretamente na disponibilidade de recursos financeiros, dificultando áreas,

inclusive a da Educação. Diante dessa situação, o município de Ijuí, no atual momento, está respondendo uma Ação Civil Pública que tramita no Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Ijuí, referente às vagas em escolas de educação infantil, sendo o autor a Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul. Gradativamente a SMEd vem realizando os encaminhamentos de solicitação de vagas respeitando a legislação no número de alunos por turmas.

A partir do contexto mencionado anteriormente, cabe destacar o que dizem Rocha e Kramer (2011, p. 336):

O panorama municipal é hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio –, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta – formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual.

Neste ano de 2016, foram abertas cinco novas turmas de educação infantil, compreendendo a faixa etária de 0 a 3 anos. Ainda para o ano de 2016, a SMEd está na expectativa da abertura da nova escola de educação infantil que está em construção no Bairro Tancredo Neves, construída com recursos do MEC e que resultará na ampliação de até 240 novas vagas, com atendimento de 0 a 5 anos de idade. Para preencher as vagas na nova escola, têm-se a ideia de abrir novo período de inscrições conforme a realidade do momento ou da demanda.

Após a conclusão da obra, os equipamentos e móveis são de responsabilidade do Programa PROINFÂNCIA¹ do MEC.

Considerações finais

A pesquisa foi realizada junto à rede pública municipal de educação do município de Ijuí, e os dados coletados foram obtidos por meio do Secretário Municipal de Educação e das gestoras (diretoras) das escolas da rede municipal, de educação infantil e do ensino fundamental.

A metodologia empregada para o levantamento de dados foi a pesquisa qualitativa, sendo desenvolvida através de uma entrevista utilizando as seguintes questões:

Questão 1. *Diante das DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituídas no ano de 2009 e analisando o seu contexto local de atuação, que reflexões consideras importante e/ou urgente em relação ao acesso e à qualidade da educação infantil na rede municipal?*

Questão 2. *Em relação ao município de Ijuí, que aspectos consideras relevantes destacar em relação às políticas públicas para a educação infantil?*

Questão 3. *Partindo da sua análise e do seu contexto se tiver que melhorar a qualidade na educação infantil, quais seriam as prioridades?*

Questão 4. *Partindo da sua visão, de que forma o município de Ijuí vem implementando as políticas públicas para a educação infantil?*

Questão 5. *Como a educação infantil é concebida na legislação do sistema educativo do município de Ijuí? Na sua visão, quais são os desafios para essa faixa etária no município (de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos)?*

Na coleta de dados realizada, os sujeitos que colaboraram com este estudo expuseram suas ideias, análises, reflexões acerca das questões proporcionadas, destacando o desafio representado, por meio das políticas públicas implementadas, a educação infantil na rede pública municipal evoluísse significati-

¹ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

vamente, mas almejam que o crescimento continue priorizando a demanda de 0 a 3 anos (creche).

A partir desses dados, em relação ao município de Ijuí, é importante destacar que a educação infantil vem conquistando um espaço de destaque na comunidade municipal, pois promoveu avanços significativos na implementação de políticas públicas para essa faixa etária, embora reconheça que há necessidade de dar continuidade na caminhada para atender a toda demanda.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

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

_____. *Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. *Lei n.º 6.122, de 14 de janeiro de 2015*. Aprova e Institui o Plano Municipal de Educação de Ijuí, para os fins que menciona, e dá outras providências. Ijuí, 2015.

_____. *Resolução n.º 03/2000*. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, no município de Ijuí. Ijuí, 2000.

_____. *Resolução n.º 15/2006*. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, no município de Ijuí. Ijuí, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Disponível em: <www.mec/inep/censo-escolar>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____. Disponível em: <www.simec.mec.gov.br>. Acesso em: 09 set. 2016.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Disponível em: <<http://www.ijui.rs.gov.br/concursos/edital-matriculas-escolas-municipais>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <www.tcers.br>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Franciele Paraboni Maffini

Débora Teixeira de Mello

O presente artigo aborda um assunto muito pertinente da área da Educação, o fato de que vem crescendo a importância da participação da família no contexto da educação infantil com crianças de 0 a 3 anos. Este artigo é parte da monografia, de mesmo título, produzida no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil UFSM.

A escolha desta temática emergiu a partir da trajetória percorrida ao longo do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e na prática diária como docente da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo da experiência de quatro anos como docente na educação infantil, notou-se a forma como muitas famílias compreendem este espaço da educação infantil. É evidente que algumas famílias ainda tratam a educação infantil como um simples espaço de cuidado, apenas para deixar as crianças durante o dia, evidenciando a escola como legítimo “depósito”. Não se pode deixar de mencionar também que, ao longo desta jornada, evidenciou-se que há famílias que deram o máximo de si para acompanhar seus/suas filhos/as em seus turnos, dialogando, mostrando-se presentes em todos os momentos, seja pessoalmente, seja por qualquer meio de comunicação, como bilhetes, agenda ou telefonemas.

A pesquisa descrita neste trabalho foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2015 na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Na turma em que eu atuava como docente na educação infantil, junto com uma professora do quadro federal (EBTT) e quatro bolsistas (duas no turno da manhã e duas à tarde). A turma era denominada Turma Amarela, composta por 15 crianças na faixa etária de um a dois anos de idade; destas, oito estavam no turno integral, três no turno parcial da manhã e quatro no turno parcial da tarde.

Na Turma Amarela foi criado um projeto chamado de “Culinária da Turma Amarela”, que visava proporcionar mais momentos de integração entre família/escola e tinha como principal objetivo trazer as famílias da Turma Amarela para participar da organização coletiva de pratos de culinária na turma. Os dias e horários foram combinados entre pais e professoras, e o prato gastronômico foi escolhido pela família, junto com a criança, e de acordo com o seu interesse.

Como já mencionado, o objetivo do projeto era levar as famílias para um convívio mais próximo da escola, fazendo-as participar das rotinas e compreender o funcionamento das propostas diárias. A participação das famílias na escola será discutida neste artigo, trazendo sua importância para a permanência da criança dentro da escola e para parceria entre família/escola.

A partir dos momentos dessa integração das famílias e dos docentes, foi produzido o *Livro de Culinária da Turma Amarela*. O livro ficou exposto na entrada da sala, para que todas as famílias tivessem acesso e conhecimento de todas as receitas elaboradas. Esta foi uma alternativa encontrada para uma melhor participação dos pais e uma compreensão mais profunda do papel da família neste momento e em todos os demais.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender o papel da família no contexto da educação infantil com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, conseguindo ao longo desta discussão reconhecer a trajetória da educação infantil, identificar a relevância do trabalho docente dentro da escola de educação infantil interligado com a família, para identificar sua indissociação e, por fim, compreender a participação da família como um processo desejado, mas que envolve paciência e interesse da instituição e das famílias.

Encaminhamentos metodológicos

O presente artigo vem abordar o trabalho realizado por meio da Pesquisa-Ação, que procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se deseja melhorar a compreensão da prática pedagógica com crianças.

Neste sentido, esta pesquisa buscou identificar como a família compreende sua participação no contexto da educação infantil com crianças de 0 a 3 anos. Conforme Franco (2005), a pesquisa-ação tem sido muito utilizada, nos últimos tempos, de diversas maneiras, passando a compor um vasto campo de abordagens teórico-metodológicas, que nos instiga a refletir sobre sua essencialidade epistemológica, bem como sobre suas possibilidades como *práxis* investigativa. De acordo com a autora, tal forma de pesquisa vem sendo realizada com a finalidade da melhoria da prática educativa docente.

Considera-se que a pesquisa-ação deve partir de uma situação social concreta a se modificar e, mais que isso, deve inspirar-se constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa, e é exatamente esta a intenção deste trabalho, tentar uma transformação a partir de uma proposta com as famílias.

Minayo (2013) esclarece que esse tipo de pesquisa deve acontecer em três etapas. A primeira etapa, a fase exploratória, consiste na produção do projeto e de todos os procedimentos que se utilizará para fazer a entrada no campo. A segunda etapa é o trabalho de campo, que é levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Nesta fase, ainda é o momento das observações, entrevistas, questionários, o levantamento do material documental, isto é, os registros de sala com fotos e filmagens. Minayo ainda defende que esse ciclo de pesquisa definido por ele em etapas não se fecha, “pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (2013, p. 27).

Na terceira etapa, realizam-se a análise e o tratamento do material empírico e documental, que se resumem no conjunto de procedimentos por meio dos

quais se compreenderão e interpretarão os dados empíricos, articulados com a teoria que as fundamentou no trabalho.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, durante o período de setembro a dezembro de 2015, cuja turma escolhida para a realização deste estudo foi a turma na qual atuava como docente. A pesquisa foi desenvolvida a partir de aplicação de questionários com oito famílias, cujos filhos fizeram parte da Turma Amarela no momento da realização do projeto na UEIIA.

É importante salientar que, quando nos referimos à pesquisa qualitativa em um determinado espaço, a observação participante surge como uma necessidade de construir novos conhecimentos que podem levar-nos a uma maior compreensão do que se pretende discutir durante o trabalho. Lüdke e André (1988) apresentam como uma das vantagens da utilização dessa técnica a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações.

Desta forma, ao estar junto às crianças e suas famílias, conseguiu-se observar quais eram as fragilidades das famílias, suas angústias e alegrias, podendo a partir deste momento tentar ressignificar este espaço, com a experiência da culinária, identificando o trabalho realizado por todos profissionais que atuam neste espaço e fazem parte da nossa rotina e que tudo o que é feito é planejado e dialogado anteriormente.

Contextualizando a pesquisa

A proposta do projeto teve início pela forte atenção em que se tinha em relação às crianças e aos pais da Turma Amarela da UEIIA. Acreditava-se que era preciso propor alguma ação para que a participação das famílias fosse mais ativa, mais sensibilizada e mais colaborativa.

Nesta perspectiva, a aprendizagem colaborativa perpassa a superação do paradigma da educação tradicional, aquela baseada na repetição e reprodução do conhecimento, a qual considera a criança um indivíduo passivo no processo de construção do conhecimento. Assim, ao falar-se de participação

mais colaborativa, entende-se que os pais também não devem estar somente como sujeitos passivos neste processo de aprendizagem de seus filhos, mas, sim, ativos e atentos a tudo o que acontece e tendo autonomia para participar, dar sugestões, críticas, etc.

Desta forma, torna-se necessário mais uma vez entender e transpor para práxis a pedagogia da escuta, tal qual Malaguzzi citado em Rinaldi (2014) nos deixa evidente a exemplo do que se realiza nas escolas de Reggio Emilia na Itália: acreditar e dar voz e vez as crianças é o que educação mais requer neste momento, tornar as crianças atores de suas vivências e experiências em vez de meros ouvintes. Precisamos compreender que uma participação efetiva e protagonista é alcançada somente quando o grupo é ativo, onde se expressam ideias e se tomam decisões, incluindo as opiniões de crianças e docentes. Isso significa não ser simples espectador, mas sim ator do próprio futuro.

Compreender a criança como protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo, de direitos e produtora de cultura. Desta forma, acredita-se que a educação infantil é um espaço, no qual a criança é protagonista em suas relações e trocas com os demais sujeitos, que as possibilitam viver experiências ricas e diversificadas em suas interações no âmbito cultural, social e histórico.

Ao falar-se de protagonismo, Fortunati (2014) deixa evidente em sua bibliografia que o protagonismo das crianças não poderá ser apenas um conceito para evocar, mas sim uma forma de proporcionar condições e oportunidades para as crianças, de maneira a testemunhar este protagonismo.

Com toda essa discussão teórica e conceitual, acreditamos que tal teoria precisa ser entendida como parte integrante de nossa prática e acreditar na criança durante todo o seu desenvolvimento. Dessa forma, a proposta na Turma Amarela foi pensada em acolher as falas das crianças e acima de tudo trazer as famílias para mais perto da instituição.

Assim, foi escrita uma carta para as famílias explicando o projeto que iria ser desenvolvido na turma, colocando o tema “Culinária na Turma Amarela”. Estava-se ciente de que poderia se ter um número considerável de famílias contra e a favor, mas, então, seria preciso estabelecer um diálogo cujo objetivo seria explicar nossa proposta. Inicialmente houve uma atitude de expectativa e até de negação, as famílias ficavam receosas por causa dos horários, algumas

ainda falavam sobre seus compromissos com o trabalho, tarefas diárias que poderiam impedir a vinda à escola.

Foi possível observar que no início a ideia não era muito bem-vista por outros colegas que achavam tal proposta uma loucura, trazer os pais para sala, as crianças iriam se agitar, a culinária iria demorar, e assim inúmeros empecilhos foram elencados, dificultando o desenvolvimento do projeto e a oportunidade de as crianças vivenciarem essa experiência. Mesmo assim, foi explicada às famílias a importância de tentar realizar a experiência, pois já havíamos começado com uma primeira culinária dentro da turma, um bolo em que todas as crianças já haviam participado, e assim conseguiu-se observar a importância do coletivo dentro do grupo e de todos estarem ajudando em sua construção, o que nos sinalizava a importância de se trabalhar em grupo e de se compartilharem momentos e experiências.

A partir deste comunicado, começamos a receber as solicitações de famílias que gostariam muito de participar de tais momentos, e assim seguiu-se o trabalho. Em cada visita, tinha-se uma acolhida diferente, a ansiedade percebida tanto da família como da criança era evidente. O entusiasmo, a alegria de ter o pai, ou mãe ali junto, realizando algo junto ao grupo era algo imensurável, que palavras muitas vezes não souberam traduzir. Perceber o jeito como era conduzido este momento pela família era algo muito enriquecedor, pois naquele momento eles se davam conta de como nosso trabalho em sala era conduzido.

Rinaldi (2014) destaca que os conhecimentos são construídos pelas crianças por meio das atividades, com experimentações direcionadas e livres. Assim, acredita-se que seja de extrema importância proporcionar momentos em que as crianças possam estar sendo protagonistas de suas ações. Compreendendo que ampliar experiências é acreditar na capacidade de criação das crianças, possibilitando a elas novas vivências e novos materiais.



FIGURA 1. Culinária: bolo de cenoura.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 2. Culinária: bolo de cenoura.

Fonte: acervo das autoras.

Partindo destas discussões, não se pode deixar de mencionar outros pesquisadores como Barbosa (2012), Focchi (2012), Oliveira (2014), Malaguzzi (1999) e Fortunati, que abordam em suas escritas a importância deste olhar do professor perante as crianças, compreendendo-as como centro do trabalho pedagógico.

Barbosa e Fochi (2012) citam Malaguzzi quando este traz sobre este ser criança e deixa evidente que uma criança ativa não quer dizer que ela seja hiperestimulada, mas, sim, que tal criança está curiosa pelo mundo ao seu redor, e, por vezes, o desafio é para o adulto saber escutá-la, de modo a não a deixar perder esta vontade de questionar e interrogar o mundo.

Para Malaguzzi (1999),

O sistema de relacionamento em nossas escolas é real e simbólico simultaneamente. Nesse sistema, cada pessoa tem um relacionamento formal – em seu papel – com as outras. Os papéis de adultos e crianças são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem (p. 79).

Desta forma, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), é preciso possibilitar para as crianças momentos para exercerem sua capacidade de criar, desvendar, imaginar, e para isso é imprescindível que o docente possibilite a exploração e a diversidade das experiências que lhe são oferecidas dentro de uma instituição de educação infantil.

Portanto, a culinária vem a ser um ponto-chave a ser pensado pelos docentes de educação infantil, dar a possibilidade para as crianças acompanharem a transformação dos alimentos no decorrer do preparo é proporcionar momentos de magia, fantasia e imaginação. Momentos esses que precisam ser registrados e analisados, ajudando na avaliação tanto da participação das crianças quanto do docente.

Na foto a seguir, registrou-se o momento em que as crianças demonstraram total atenção ao preparo da culinária realizada pela docente, ao verem o que saiu de dentro da casca de ovo, é muito enriquecedor, “*amarelo*”, olhares que por vezes não conseguem traduzir a experiência com o novo, com o desafiador, é esse o papel que a Educação Infantil assume.



FIGURA 3. Culinária: bolo de cenoura.

Fonte: acervo das autoras.

Assim, faz-se imprescindível que se compreenda a importância do registro como parte integrante desse trabalho, tornando esta parte da documentação pedagógica, para se registrar cada detalhe de propostas tão enriquecedoras das crianças. Segundo Rinaldi (2014), o docente necessita dispor de uma ampla variedade de documentação como: vídeos, gravações, notas por escrito, entre outros, produzidos e utilizados para tornar visíveis os processos de aprendizagens das crianças e as estratégias utilizadas.

Sendo assim, é visível a importância do registro diário dentro do ambiente escolar, possibilitando ao docente refletir e avaliar suas práticas pedagógicas, se está realmente contemplando as crianças e seus objetivos. Bem como, ter um olhar para as experimentações das crianças, em como estas interagem no espaço, e suas relações entre criança-criança e adulto-criança.

Seguindo esta ideia, o projeto da Culinária na Turma Amarela teve muitos registros, principalmente fotográfico. Ao término do projeto, conseguiu-se construir um livro contemplando todas as nossas visitas e suas participações, baseado em todos os registros coletados durante este processo.

Escola x família

Ao dialogar-se sobre a educação infantil, é necessário entender que ela é considerada a primeira etapa da educação básica, onde é imprescindível articular o cuidado e a educação, tornando-os indissociáveis, contudo ainda em ação complementar da família e da comunidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança e garantindo seus direitos e de suas famílias.

Segundo Monção (2013),

O compartilhamento da educação na ótica democrática requer formação e qualificação adequadas para os educadores e a possibilidade de analisar as práticas cotidianas com as famílias bem como sua articulação com o projeto pedagógico; requer uma prática de pesquisa e reflexão crítica como se dá a educação coletiva das crianças (p. 82).

É importante salientar que dentro das escolas de educação infantil os docentes, bem como gestores, colaboradores, buscam a todos instantes garantir os direitos e necessidades das crianças, mas para isso de fato acontecer é preciso um permanente diálogo entre os adultos responsáveis pela educação e as famílias. Somente desta forma é possível compreender cada contexto e realidade que se encontram dentro de uma sala de aula; muitas vezes conhecendo-se um pouco mais sobre cada família pode-se enfrentar dificuldades que talvez surjam ao longo do caminho como ansiedades, frustrações, medos, etc.

Entretanto, apesar da importância dessa interação, este é um dos aspectos mais delicados e complexos que permeia o cotidiano das escolas de educação infantil e desencadeia conflitos permanentes. Conflitos estes que surgem por um questionamento, por uma sugestão e acabam sendo mal interpretados pelos próprios docentes ou familiares consequentemente. Definir objetivos comuns e partilhar experiências é um desafio diário entre docentes e familiares, afinal precisa-se ter em mente que o objetivo principal é a criança, seu bem-estar e seu desenvolvimento, exatamente como orientam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), compreendendo assim a importância deste diálogo constante.

Segundo Rinaldi (2014), o diálogo é fundamental, e é preciso entender este não só como troca, mas também como processo de transformação em que se perde totalmente a possibilidade de prever o resultado final, e sim desencadear inúmeras possibilidades. No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), este documento deixa claro sobre o atendimento integral dos direitos da criança, como já se vem explicitado ao longo do texto.

Os estudos de Fortunatti (2014) e Rinaldi (2014) relatam experiências das escolas de Reggio Emilia e San Miniato, que compreendem que a participação da família não deve ser uma escolha a ser feita, mas sim parte da identidade dos *nidos*¹, já que entendem ser direito de as crianças ficarem ao lado de seus pais. A identidade do *nido* depende especificamente das relações de comunicação no qual a participação ativa dos pais (tanto social como administrativamente) é considerada parte integrante da experiência educacional.

Rinaldi (2014) deixa clara a importância do relacionamento com as famílias no contexto escolar, ela afirma que tal relacionamento traz vantagens enormes, promovendo a confiança, além de ser uma possibilidade de superar a solidão, a frustração e a desorientação que algumas vezes torna o trabalho mais difícil.

Parece óbvio que essa participação vem somente a somar dentro do contexto escolar, tanto para os docentes como para as crianças e as próprias famílias. Ao adentrar neste contexto, a família consegue criar novas experiências com os próprios adultos e crianças, assim, passa a recriar a imagem de escola, compreendendo alguns movimentos, regras, propostas que antes não eram tão conhecidas.

Desta forma, parece uma necessidade de docentes e famílias construir relacionamentos que alicercem um atendimento de qualidade e a assunção de toda sociedade quanto à responsabilidade na educação das crianças pequenas, considerando educação infantil um projeto da comunidade, não só da escola em si. Não se pode esquecer, entretanto, que há um grau de resistência muito grande por parte dos docentes quando se fala da participação da família em

¹ Conforme Rinaldi (2014), *nido* é uma palavra de origem italiana, que identifica cada centro educacional para primeira infância, frequentado por crianças de zero a três anos de idade.

projetos ou visita deste nas salas. Conforme, Rinaldi (2014), este fato se dá devido à falta de autoconfiança, decorrente algumas vezes de baixa autoestima. Ainda se pode ter dificuldade, ou uma rejeição *a priori*, de trabalhar em horários que nem sempre são adequados à vida profissional e ainda com um corpo administrativo que não seja capaz de perceber claramente a identidade da docente, realizando comparações com outras docentes.

Estes são alguns fatores que podem interferir na equipe pedagógica para realizar trabalhos com as famílias. Mas não se pode esquecer também de que a família em si algumas vezes demonstra resistência para chegar neste contexto, seja por dificuldades de organização, mas também de exigências que o mundo do trabalho traz, fazendo-os não encontrarem horários flexíveis para comparecer à escola (RINALDI, 2014). Ao falar-se de compartilhar, de diálogo, não se pode deixar de remeter-se à escuta tanto da criança como do adulto. É importante pensarmos que por trás do ato da escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse, há sempre alguma emoção. Afinal, escuta é emoção, é um ato originado por emoções e que estimulam emoções. Ao se pensar sobre a participação da família dentro do contexto escolar, a escuta é um meio que mais será utilizado, deve ser compreendida como premissa de qualquer relação de aprendizagem, é assim que dentro da UEIIA compreende-se todo este movimento de escuta com as famílias.

Desta forma, garantir a escuta da criança e da família é uma das funções primordiais da documentação, com documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo como um todo.

Para Rinaldi (2014, p. 166):

na experiência de Reggio, o relacionamento escola/família não é nutrido apenas como um relacionamento individual entre pai/mãe e docente, e também não é um relacionamento de subordinação no qual o docente diz ao pai/à mãe o que se deve saber, o que é certo e errado. Ao contrário, trata-se de uma jornada comum para construírem juntos – pais e docentes – os valores e os modos de educar na sociedade contemporânea dentro e fora da escola.

Portanto, o papel do docente é dar instrumentos e oportunidades visíveis, que lhes permitam refletir, legitimar e dar significado ao protagonismo e às

competências apresentadas por seus filhos. Reconhecer a criança, em sua integralidade, como um compromisso de todos e não apenas da família pressupõe ter como base o diálogo e a negociação, conhecendo as famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância. De acordo com Malaguzzi citado por Rinaldi (2014, p. 107), “sair de baixo desse grande cobertor de conformismo e passividade e redescobrir o desejo de pensar, planejar e trabalhar junto”.

Resultados obtidos e análises

Ao propor o projeto com esta temática, acredita-se firmemente que a parceria família/escola vem abarcada de benefícios em relação não só ao processo educativo, mas, para além, vem tecendo também um diálogo referente à troca de informações acerca da criança, seja referente ao desenvolvimento da criança na escola ou em casa. Ou seja, essa inter-relação possibilita compreender atuação da criança tanto em casa como na escola, suas condutas e as relações que estabelece com suas famílias.



FIGURA 4. Culinária bolinhos de espinafre.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 5. Culinária: cachorro-quente.

Fonte: acervo das autoras.

Diante desta pesquisa desenvolvida como forma de finalização do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, optou-se por buscar formas de compreender e refletir acerca do tema, pensar qual é a importância da participação da família no contexto da educação infantil com crianças de 0 a 3 anos. A partir disso, articulou-se tal pesquisa junto ao trabalho diário frente a uma turma com crianças de um a dois anos de idade, dentro da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.

Para compor esta pesquisa, buscou-se ainda um registro em forma de questionário com algumas famílias da Turma Amarela da UEIIA. Assim, analisaram-se as seguintes respostas dos questionamentos: Quantos anos tem seu/sua filho/a? Desde que idade ele frequenta escola? Atualmente a escola de seu/sua filho/a acolhe as famílias? De que forma? Como você percebe a relação entre a família e a escola? Sua família participa das atividades realizadas pela escola? Com que frequência? Você acredita que a ausência da família na escola pode causar algum problema no desenvolvimento das crianças? Por quê? Como a família contribui para o desenvolvimento da criança na escola, conhece docentes, diretores, coordenadores? Você acredita na participação da família para o desenvolvimento escolar de seu/sua filho/a? De que forma?

Por quê? Como foi participar do projeto Culinárias da Turma Amarela no ano de 2015? Como você percebeu esta proposta?

Com este estudo espera-se contribuir para a reflexão sobre a importância do envolvimento da família com a escola e mostrar o quão gratificante se tornam para as famílias os momentos em que são convidados a participar junto às crianças. Espera-se ainda que este tema possa ser discutido e repensado, devido à importância que a escola e a família exercem na formação do indivíduo.

Os resultados desta pesquisa apontam que a relação escola/família é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois a criança que tem um acompanhamento efetivo da família se sente muito mais valorizada e segura.

Considero fundamentais a participação e o acompanhamento da família, em conjunto com a realização das atividades escolares. Certamente uma criança acompanhada pela família terá um desenvolvimento com autoconfiança, segurança e maior autonomia. (Família X)

É necessário ainda criar mais estratégias para envolver as famílias na vida escolar de seus filhos, valorizando esta participação, ou seja, a participação destas famílias não pode ficar apenas para reuniões esporádicas ou eventos comemorativos, é preciso abrir as portas da escola para que as famílias possam participar ativamente do dia a dia, ouvindo o que eles esperam da escola, buscando superar as dificuldades enfrentadas, demonstrando que elas são importantes para a escola e para o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. Tais ações demandam paciência e conhecimento por parte dos profissionais, já que sabemos o quanto isso ainda é fragilizado dentro das escolas.

Conforme Albuquerque (2010), é necessário ter claro que a educação infantil tem como objetivo principal complementar a educação da família, portanto é uma educação que se dá no coletivo por meio das múltiplas interações sociais criança/criança e criança/adulto. Como espaço coletivo de cuidado/educação, a instituição deverá promover experiências enriquecedoras, elaboradas por profissionais qualificados; sendo assim, compreende-se que há diferenciações na qualidade destas interações (ALBUQUERQUE, 2010, p. 141). Assim esta parceria precisa ser entendida com uma tríade que necessita ser vista e respeitada por todos que estão envolvidos.

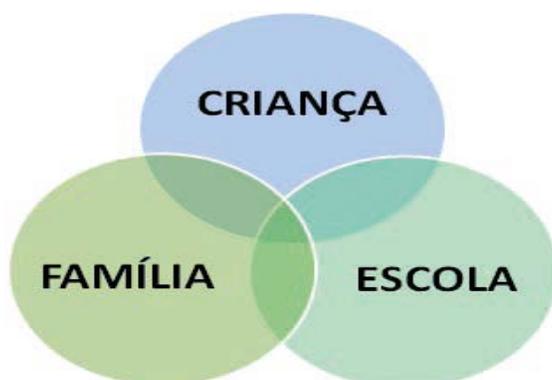


FIGURA 6. Tríade da educação infantil.

As relações entre família e escola devem estar submetidas a um projeto elaborado por estes dois segmentos, com isso, é necessário que nós, docentes da UEIIA, estejamos abertos para receber esta comunidade. Para isso, os horários de atendimento precisam ser flexíveis e de acordo com as necessidades das famílias; os projetos também precisam ser construídos juntos; as famílias devem estar incluídas; e foi isso que aconteceu durante todo o projeto desenvolvido dentro da UEIIA com as famílias da Turma Amarela.

Cabe pensar como estabelecer estratégias que vão ao encontro da proposta hoje existente de trazer a família para escola, e foi isto que este projeto conseguiu oportunizar na prática: a família dentro da escola de forma mais participativa. A família vindo brincar, a família vendo como seu filho interage com as demais crianças da turma, bem como as demais crianças interagem entre os pares. Buscou-se acolher cada família com suas especificidades, em seus momentos, com suas falas. Buscou-se articular-se para que eles pudessem se sentir parte deste espaço que era a UEIIA.

Com base nos estudos de Albuquerque (2010), mais uma vez salienta-se que as relações da escola com a família geralmente são marcadas por eventos, comemorações, como Dia das Mães, Dia dos Pais, brevemente a entrada e a saída da escola. Devido a isto, ao notar-se que estes momentos não são mais suficientes, buscou-se pensar em algo para esta turma, para que realmente fosse possível a integração dos pais com a escola.

Segundo Albuquerque (2010, p. 153),

A Educação Infantil, caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares. A educação, como um investimento e como uma possibilidade de ser mais, quando compartilhada pelas famílias numa instituição, abre a possibilidade de tornar as crianças membros ativos na comunidade, e a comunidade responsável pelas crianças.

Nesta perspectiva buscávamos dialogar diariamente com as famílias para compreender sobre seu posicionamento frente a esta proposta de vir à escola e ter um momento de estar junto a todos da turma. Em muitos momentos, sentimos que havia certo receio ou até mesmo medo de estar junto a todos, pensando em tamanha bagunça que poderia acontecer, outros se dispuseram na mesma hora, acreditando que era possível e enriquecedor. Afinal estar junto às crianças e possibilitar a elas provarem um prato feito pelos pais, não haveria prazer maior.

Conforme Alburquerque (2010), o papel da educação infantil é complementar a educação da família, pensar em uma educação que aconteça por meio das múltiplas interações sociais criança/criança e criança/adulto. E, assim, nosso papel como docentes deste espaço é promover experiências enriquecedoras, compreendendo que há diferenciações na qualidade destas interações (ALBURQUERQUE, 2010, p. 141).

Compreendemos que a educação infantil é caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, e esta precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre familiares e escola. Mais do que isso, é entender a educação como uma possibilidade de *ser mais* quando compartilhada pelas famílias. Devido a isso, dentro da UEIIA, buscou-se abrir a possibilidade de tornar as crianças membros ativos junto às suas famílias.

Abrir as portas é estar aberto à infância e a toda potencialidade de sua história, de sua cultura e de suas famílias. Assim, este trabalho procurou evidenciar as famílias como protagonistas e não somente as crianças; e, mais uma

vez, conclui-se que, na formação de professores, é necessário construir uma pedagogia do encontro, promovendo situações relacionais e compartilhadas.

Afonso e Figueiras, citado por Albuquerque (2009), afirmam que compreender as relações e interdependências entre o universo escolar e o familiar é de extrema importância no universo da educação de crianças pequenas. É necessário enxergar a partir da diversidade, não apenas os pontos de fragilidade, mas a riqueza de respostas encontradas pelos grupos familiares dentro de suas culturas, necessidades e projetos.

Ao analisar as questões respondidas, nota-se que as famílias acreditam que é fundamental que os pais participem da vida escolar de seus filhos, de forma a conseguirem dar todo o apoio que eles necessitam no seu crescimento escolar. “[...] a escola não é um 'depósito' de crianças. Que só serve para as aulas normais. Deve-se frequentá-la para saber da vida da criança, suas expectativas, seu desenvolvimento, acompanhar [...]” (Família Y).

Com as palavras das famílias, nota-se que a escola é um local ao qual os pais confiam a educação dos seus filhos e encontram nela um tipo de apoio para as situações que poderão ocorrer dentro dela, demonstrando ser um elemento indispensável para os pais.

Portanto, é preciso pensar cada vez mais na necessidade de a escola estar em sintonia e parceria com a família, devido ao fato de a escola ser uma instituição complementar à família, e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência e o bem-estar de todos.

Assim, trago um excerto de um questionário, no qual a questão consistia em falar sobre como foi a participação do Projeto Culinárias da Turma Amarela e como foi percebida tal ação:

Adorei a proposta. Muito desafiadora! Aliás as atividades da escola são muito enriquecedoras, pois estimulam os pais a participarem mais da vida dos seus filhos no ambiente escolar. Não é fácil, confesso ser “professora” durante algumas horas das crianças, mas eles se mostraram bastante interessados. Continuem assim! (Família Y)

Conforme ainda as respostas analisadas de algumas famílias, compreende-se que a relação entre escola e família necessita ser de respeito mútuo, o que significa garantir as possibilidades de as famílias exporem a suas opiniões, ouvirem e dialogarem com os docentes sem receios de serem criticados. Essa parceria necessita um colocar-se no lugar do outro, sempre pensando no bem-estar das crianças e respeitando-as.

Assim, o objetivo mais relevante desta proposta foi tentar entender e compreender o papel da família nesta construção de parceria com a escola. Portanto percebeu-se que é imensurável tal participação, que através desta se consegue ampliar os vínculos entre os docentes, crianças e família. Notou-se ainda que muitas famílias alegam que poderia haver mais possibilidades de sua participação, até mesmo para análise de mudança, quando houver algo dentro da instituição.

Acredita-se que o desejo da escola seja a família mais próxima dela para enfrentar as atuais dificuldades que são encontradas diariamente dentro deste espaço, as intencionalidades e inseguranças, somente assim teremos esta parceria tão desejada.

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa decorre de dois aspectos fundamentais da minha vida profissional. O primeiro é resultado de várias reflexões sobre a trajetória profissional como docente infantil ao longo de 4 anos de caminhada, e o segundo é perceber como a família e a escola se interligam para um único bem que é a criança.

No contexto escolar, consegue-se perceber que a relação família-escola caminha a passos lentos. Sabe-se que, dentro desse contexto, o espaço da escola e o espaço familiar se unem por meio de um único objetivo em comum, formar integralmente sujeitos ativos e autônomos, garantindo seu desenvolvimento total, para que estes sejam capazes de pensar e exercer suas funções sociais.

Toda minha caminhada profissional é voltada para o interesse nessa temática que envolve as famílias; em uma primeira fase, trabalhando com base

na observação e, logo em seguida, trazendo elas e envolvendo-as dentro da escola sempre que possível.

O problema aqui em estudo vem a completar e tentar encontrar algumas respostas sobre a importância da família dentro da escola, onde se tenta compreender a relação existente entre a escola e a família e quais as implicações que esta parceria tem para as crianças dentro da escola.

É de suma importância que não se tenha distância entre família-escola, pois ambas têm a criança como foco do trabalho, sendo esse o principal e único objetivo. Segundo Post e Hohmann (2003, p. 329),

Embora as parcerias educadores-família levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos se beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades, sempre em mudança da criança.

Percebe-se, assim, que esta participação das famílias sempre vai existir e existiu dentro da escola, mas, com algumas diferenças, como o fato de que alguns pais participam mais do que outros. E, por vezes, a postura dos docentes frente a essa falta de participação poderá ser a de compreender isso como algo normal, como se incomodasse ou interferisse no comodismo da sala de aula caso a participação estivesse sendo exercitada ativamente. Desta forma, é preciso questionar: como os docentes entendem essa participação e será que a querem?

Portanto, durante todo o decorrer desta pesquisa, o objetivo foi perceber a importância da família dentro da escola, e para isso acontecer se acredita ser de extrema importância a parceria dos pais com a escola, isso não quer dizer obrigá-los a concordar com todas as regras da instituição, mas pensar possibilidades e estratégias para essa relação, com base em trocas e negociações, sendo o diálogo o meio mais eficaz de se fazer esta parceria acontecer.

Esperamos que esta pesquisa possa ainda ter seguimento, possibilitando inúmeras discussões sobre esse tema. E, assim, para aqueles que acreditam nesta parceria família/escola, que procurem construir mais momentos de

vivências com muito trabalho e força de vontade para de fato efetivar a participação dos pais na escola.

Referências

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Educação das crianças pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas*. 2010. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/13073/10273>. Acesso em: 29 set. 2016.

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

ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.) *História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *Anais do IX Anped Sul*, 2012.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: MEC/SEF. *Subsídios para reconhecimento e funcionamento da educação infantil*. Brasília, 1998.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 2, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/2208/1879>.

BRANDOLI, F.M. Educação infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9,394/96. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNATI, Aldo. *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível*. 2014.

_____. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, docentes e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Maria da Graça; FOCHI, Paulo Sergio. *A organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: 1988.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação das crianças pequenas*. Tese (doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2013.

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

“BRINCARES”: DA ESPONTANEIDADE À MEDIAÇÃO

Meraci Claudieli de Miranda Morais

Waléria Fortes de Oliveira

Este trabalho tem como objetivo abordar o papel das brincadeiras livres e espontâneas e das brincadeiras mediadas no desenvolvimento das crianças de uma turma da educação infantil. Ao discutirmos o brincar das crianças de quatro e cinco anos na educação infantil, é importante analisar os espaços e tempos que, como educadoras infantis, temos destinado a esta atividade tão vital.

Por meio de uma pesquisa-ação – “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (ELLIOTT, 1991, p. 69) –, buscamos refletir o quanto são garantidos espaços e tempos para as crianças de quatro e cinco anos brincarem livremente e de forma mediada e desenvolverem-se em todas as dimensões, cognitiva, social, afetiva, psicomotora e linguística. Este estudo se origina da prática pedagógica de uma educadora infantil com crianças de quatro e cinco anos, na qual são oportunizados diariamente espaços e tempos para elas brincarem, de forma livre, espontânea e mediada, umas com as outras e consigo mesmas.

A partir dos estudos de Dinello (2004, 2009), Eckschmidt (2015), Fortuna (2004, 2011, 2012), Moyles (2002) e Vygotsky (2007), sabemos que as crianças interagem, conhecem a si mesmas e às outras, bem como o ambiente, pelas brincadeiras, sejam elas livres e espontâneas, sejam mediadas. Brincando, dão lugar ao imaginário, fantasia e entram em contato com seus sentimentos,

tornando-se pessoas capazes de conviverem em grupo, respeitando às outras e ao seu ambiente.

Para Moyles (2002, p. 21),

o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento... desenvolve sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz... Mas o brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano.

Por meio das brincadeiras, as crianças imaginam, criam regras, interagem com outros sujeitos, vivenciam, segundo Vygotsky (2007), situações reais pelo faz de conta, utilizam e desenvolvem as linguagens, formam conceitos, vivenciam emoções, sensações, medos, interesses, fantasias, reconhecem as possibilidades do próprio corpo. Brincando, as crianças aprendem a ser elas mesmas aqui e agora.

Eckschmidt (2015, p. 71) afirma que especialmente as brincadeiras espontâneas “segue[m] a fluidez e o impulso da própria criança”; nas brincadeiras livres, as quais não são “dirigidas por uma proposta pedagógica”, a criança manifesta suas possibilidades e expressa sua criação. “Criação [esta] que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma dessas crianças, sua cultura, suas histórias e crenças, e na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si!” (ECKSCHMIDT, 2015, p. 74).

Moyles (2002) aponta também as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado infantil pelo brincar mediado, que acontece quando o educador infantil planeja o ambiente lúdico e intervém na brincadeira, possibilitando o brincar entre as crianças e entre ele e as crianças. Ao brincar sob a mediação do educador, é possibilitado à criança um maior grau de domínio sobre as brincadeiras. “O brincar dirigido pela professora canaliza a exploração e a aprendizagem do brincar livre e leva as crianças a um estágio mais avançado de entendimento” (MOYLES, 2002, p. 27), que será explorado em um outro momento de brincadeira espontânea e livre.

Além destes fundamentos que alicerçam esta pesquisa, ela também está assentada na concepção do brincar como um direito fundamental das crianças, assegurado em vários documentos elaborados, ao longo de várias décadas, por todos que vêm cuidando das crianças e suas infâncias, em todos os países.

No ano de 1959, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instituição ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) e que tem por objetivo proteger a vida, promover o desenvolvimento e fazer respeitar os direitos das crianças, declara o brincar como um direito da criança, a partir do 7.º princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Em 2013, a Comissão dos Direitos da Criança das Nações Unidas publicou uma declaração oficial, o Comentário Geral n.º 17, que afirma que brincar é “fundamental para a qualidade da infância, para o direito das crianças de se desenvolver da melhor maneira, para a promoção da resiliência de outros direitos” (CASEY, 2015, p. 10).

Se brincar é um direito assegurado às crianças, é indiscutível a necessidade de que este seja espontâneo ou mediado, esteja rotineiramente presente nas instituições de educação infantil e educadores infantis possam garantir espaços e tempos para que o brincar aconteça efetivamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que orienta, em nosso país, as práticas pedagógicas com crianças de zero a cinco anos, apontam o brincar e as interações das crianças como os eixos norteadores do currículo. Segundo este documento, “a proposta pedagógica

das instituições de Educação Infantil terá de garantir à criança acesso a [...] aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (2009, p. 18).

Tão importante quanto regulamentar o direito de brincar é possibilitar, no cotidiano das instituições que atendem crianças de quatro a cinco anos, os espaços e os tempos para que possam brincar, se desenvolver e aprender, o que se constitui um grande desafio para os educadores infantis.

Constatamos, a partir de um estudo realizado com 34 educadores infantis que frequentaram a disciplina “Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano da Educação Infantil”, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM, que, a maioria deles, atualmente, não tem possibilitado o brincar livre e espontâneo das crianças de zero a cinco anos. Nesta disciplina, os educadores que trabalham em instituições de educação infantil em nove municípios gaúchos distintos (Ajuricaba, Augusto Pestana, Cruz Alta, Ijuí, Panambi, Rio Grande, São Borja, Santo Ângelo, Senador Salgado Filho) foram desafiados a construir seus brinquedos e jogos e levarem para as crianças brincarem espontânea e livremente em suas salas de aulas. Após esta experiência, eles perceberam que apenas quatro deles, ou seja 10%, estimulavam suas crianças a brincarem espontaneamente. Constataram que a grande maioria, aproximadamente 90% destes educadores, não têm destinado espaços e tempos para o brincar espontâneo e livre, o que provocou vários questionamentos sobre esta postura e sobre os motivos que têm levado à restrição do brincar mediado, com a intervenção do educador durante todo o tempo nas práticas educativas com crianças de zero a cinco anos. Apontaram como um dos motivos o crescente processo de escolarização das crianças dessa faixa etária, que as leva a brincarem cada vez menos nas instituições de educação infantil.

A partir dos resultados deste estudo, refletimos sobre o quanto é crucial promover os diferentes modos de brincar em nossas práticas pedagógicas, permitindo assim que as crianças possam desfrutar desta atividade que é vital para elas. Possibilitou-nos também pensar o quanto é importante o papel de cada um(a) de nós, educadores de crianças de zero a cinco anos, no sentido de assegurarmos, no cotidiano das instituições educativas, este direito, consi-

derando que há, cada vez menos espaços e tempos para o brincar em outros ambientes, familiares e urbanos.

Ao mesmo tempo em que verificamos que poucos educadores têm oportunizado o brincar espontâneo e livre nas instituições de educação infantil, percebemos que, no papel de educadora infantil, temos garantido espaços e tempos a este brincar, ao longo dos dezesseis anos de exercício da docência.

Ressaltamos que, na turma de educação infantil onde atuamos, o brincar livre e espontâneo acontece diariamente, tanto dentro das salas quanto no pátio, sendo que, dentre as quatro horas diárias, duas horas são destinadas a este brincar, espontâneo e livre, quando as crianças podem brincar umas com as outras e consigo mesmas, e quando, como educadoras, mudamos o papel de educadora para aprendiz que observa, ouve e acolhe o que vem das crianças.

Segundo Eckschmidt (2015, p. 19),

existe uma antecipação do adulto em sua observação, e isso pode se tornar um hábito. Pensamos estar atentos, observando, mas estamos antecipando a ação e, assim, deixando de ver. Isso acontece em todos os âmbitos da nossa vida, mas, em especial para o educador, pode se tornar um empecilho. A criança merece, de nós educadores, o olhar aberto para a expressão de sua individualidade.

Apesar de estarmos inseridas em uma escola fundamental e que possui uma rotina fortemente caracterizada pela escolarização, realizamos um trabalho em que as crianças são o centro do planejamento, e as brincadeiras espontâneas, livres e mediadas são os eixos que norteiam a nossa prática pedagógica. Com isso, permitimos a elas vivenciarem suas culturas, construírem suas aprendizagens, serem protagonistas no processo de apropriação do mundo e se desenvolverem como pessoas.

De acordo com as entrevistadas no vídeo “Caramba carambola, o brincar tá na escola” (ROZENO, 2013), observamos o depoimento de uma das professoras a respeito do espaço da escola:

Precisamos abrir o espaço da escola. Grande quintal. E permitir que as crianças brinquem e que elas nos ensinem como é fazer educação através do brincar. É preciso ter garantido que elas vão aprender, mas

que vão ter respeitado o direito de ter infância. Porque a infância não pode esperar pela criança do lado de fora da escola.

Os “brincades” na educação infantil

Com o objetivo de abordar o papel das brincadeiras livres e espontâneas e das brincadeiras mediadas no desenvolvimento das crianças de uma turma da educação infantil, desenvolvemos um projeto intitulado “E da história, nasceram os brinquedos”, em julho de 2015, a partir do livro *Pedro e Tina: uma amizade muito especial* (KING, 1999), que possibilitou às crianças de quatro e cinco anos, da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, de Ijuí/RS, imaginarem, criar e brincar.

Durante o projeto, foram proporcionados às crianças espaços e tempos para brincarem espontânea e livremente, manifestando suas potencialidades e expressando suas criações, a partir de suas culturas, histórias e crenças (ECKSCHMIDT, 2015).

Primeiramente, as crianças ouviram a história através de uma linguagem poética e encantadora, a qual lhes mostrou outras crianças que também brincam, se divertem, constroem brinquedos; crianças que são diferentes e aprendem a conviver e ser amigos pelas brincadeiras. Por meio da contação da história, estimulamos a imaginação das crianças, de modo que pudessem se transpor para o mundo da fantasia. Para Vygotsky (p. 117, 2007), as crianças de quatro e cinco anos se relacionam com o ambiente por meio da imaginação, das brincadeiras. Quando brinca, a criança “opera com um significado alienado numa situação real”, sendo a criação de uma situação imaginária “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”.

O jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão (OLIVEIRA, 2011, p. 163).

Após a contação da história, as crianças receberam uma caixa onde estavam uma carta, aviões feitos de material alternativo e um *pen drive*, que trazia a música “Avião de papelão” (SCHMIDT, 2011), a qual foi explorada através do ouvir, do cantar e também da expressão corporal. A carta era escrita para as crianças pelos personagens da história.

Brincamos com os aviões em grupos. Muitos foram os comentários, como, por exemplo, “É igual os aviões do exército!”, “Menina não brinca de avião! Brinca, sim!”. Brincaram, por um longo tempo, dividindo com os colegas e criando situações imaginárias. Observamos, mais uma vez, nesta oportunidade, a importância do brincar e das interações no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confronto, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns. Para tanto, elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e ideias. O patrimônio de conhecimentos coletivamente construídos vai se expandindo para outras situações; cada ideia é levada adiante com algumas modificações (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Na caixa havia materiais e orientações escritas pelos personagens da história *Pedro e Tina*, os quais instruíam para que as crianças confeccionassem seus aviões. Então, produziram e pintaram os aviões, brincando em seguida com eles. Observamos a intensidade com que cada criança envolveu-se no processo de criação, de modo que construir e colorir o avião tornou-se uma divertida brincadeira. Nessa atividade, puderam imaginar e criar, sentindo o prazer que advém do brincar.

As crianças receberam outro presente dos personagens Pedro e Tina, o qual foi uma caixa de brinquedos construídos por nós na disciplina de “Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano da Educação Infantil”. Na caixa havia pandorga, carrinhos, bonecas de mola e de colheres de pau, bilboquês, telefones sem fio. As crianças conheciam a maioria dos brinquedos, mas não tinham brincado com eles. Assim, passaram a brincar com os brinquedos que escolhiam.

A partir dessa situação, as crianças e nós nos surpreendemos com um dos colegas, que era tímido e calado e que, por um tempo, brincou com um dos brinquedos, passando a brincar com as demais crianças, o que não acontecia anteriormente.

Percebemos que, através do brincar, as crianças foram capazes de expressar seus sentimentos, vontades e também ultrapassar suas limitações, relacionadas à aprendizagem, à socialização, à autonomia. Para Lameirão (apud ECKSCHMIDT, 2015, p. 51), “é no brincar livre, com toda potencialidade corporal e sensorial, que a criança na primeira infância vai “modelando” seu próprio corpo, isto é, construindo uma prontidão corporal, uma autonomia, que será a base para a aprendizagem escolar”.

Para Moyles (2002, p. 83),

Se aceitarmos que ser capaz de expressar-se efetivamente é um “bom” resultado da educação, em lugar algum isso é mais provável de acontecer para as crianças pequenas do que nas atividades associadas ao brincar. A criança, como “criadora”, aparece na maioria dos contextos lúdicos [...]. As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhes permitem entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. Isso pode ser percebido em suas conversas, desenhos e pinturas, *design*, música, dança, teatro e, evidentemente, no brincar.

Observamos, ao longo do projeto, as crianças envolvidas com as atividades de criar de tal modo que aceitaram a aventura de criar brinquedos como as pandorgas, com as quais puderam brincar no pátio da escola com crianças de várias idades.

Apesar de as crianças de quatro e cinco anos estarem inseridas em uma escola fundamental, que possui uma rotina fortemente caracterizada pela escolarização, temos realizado um trabalho em que a criança é o centro do planejamento e as brincadeiras livres e espontâneas e as brincadeiras mediadas são os eixos que norteiam nossa prática pedagógica. Através das brincadeiras, temos possibilitado que construam suas aprendizagens, sejam protagonistas e se desenvolvam como pessoas.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

A culminância do projeto que desenvolvemos aconteceu com a participação das famílias, que foram convidadas a conhecer os resultados do projeto e brincar com as crianças. Com essa finalidade, organizamos um circuito com jogos e brincadeiras cantadas mediadas pelas educadoras. Ouvimos um relato por parte das famílias que participaram dos jogos e brincadeiras: *“Profe... quando a gente chegou ali e viu tudo aquilo [o circuito motor montado para os pais da educação infantil], não sabíamos direito o que fazer”*.

Ao convidar os adultos para brincar, queríamos que experimentassem as sensações que o brincar produz em quem brinca, bem como as aprendizagens que advêm desta atividade lúdica. Além disso, desejávamos que as famílias compreendessem que o brincar é parte da prática pedagógica realizada com as crianças da educação infantil, não sendo algo secundário nesse período da infância, mas essencial para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

Os pais foram convidados a falar espontaneamente a respeito dos registros realizados pelas crianças no primeiro semestre. Foi dedicado um momento para que cada um conhecesse as produções dos seus filhos. Alguns participantes ressaltaram a importância de as crianças produzirem e brincarem com os brinquedos feitos por elas mesmas.

Brincando com as crianças, muitos familiares compreenderam a importância do brincar nesse período da vida e da potencialidade desta atividade como elo que pode ligar crianças e adultos, permitindo-as se desenvolverem, aprenderem e serem pessoas. Brincando juntos, crianças e adultos, procuramos atender anseios das crianças como, segundo Fortuna (2016), estar com os seus familiares, com seus pais e com eles brincar.

Considerações finais

A realização desta pesquisa foi uma experiência rica e significativa, pois possibilitou-nos analisar a prática pedagógica de uma educadora infantil, que passa a se reconhecer como uma educadora brincante, que tem garantido às crianças de quatro e cinco anos espaços e tempos para distintos brincar.

Nessa análise, percebemos que esta educadora tem escutado e desafiado, cotidianamente, as crianças, para que, através do brincar, desenvolvam-se em todos os aspectos, cognitivo, social, afetivo, psicomotor e linguístico, e aprendam a ser pessoas, capazes de interagir, conviver e aceitar às outras.

Constatamos também que esta educadora tem priorizado as brincadeiras espontâneas e livres, na medida em que tem destinado mais espaços e tempo dentro e fora da sala para estas brincadeiras. Por meio delas, as crianças têm vivenciado a experiência ímpar de brincar com outras de diferentes idades, com diferentes saberes e experiências, fora da sala de aula, sendo estas interações, lúdicas e heterogêneas, um dos fatores impulsionadores do seu desenvolvimento e aprendizado (VYGOTSKY, 2007).

Ao longo do projeto, percebemos que, nas interações entre as crianças de diferentes idades, que são seus parceiros mais experientes, elas aprendem que ser membro de um grupo envolve competências que as levam a se desenvolver, como acordar e contrapor-se em distintos momentos, transformando-se, em dependente ou independente, líder ou seguidor. Compreendemos também, por meio dos estudos de Vygotsky (2007) e Oliveira (2011, p. 147), que são nas brincadeiras que as crianças aprendem e vivenciam sobre “o que significa ser justo, verdadeiro, belo, sendo, portanto, uma valiosa arena de crescimento pessoal”.

Verificamos que, além de deixar as crianças brincarem, espontânea e livremente, esta educadora tem sido também a mediadora de brincadeiras, jogos e aprendizagens diversas, ampliando os seus repertórios, oportunizando, assim, diferentes modos de brincar em sua turma de educação infantil. Tem assumido, cotidianamente, o papel de mediadora que organiza o ambiente lúdico para que as crianças brinquem e ao mesmo tempo dá liberdade para que possam brincar sem dirigir a atividade durante todo o tempo. Tem sido a parceira que ouve os apelos infantis para brincar juntos e ao mesmo tempo

que sabe deixar as crianças brincarem umas com as outras, exercendo o papel de aprendiz e observadora do brincar. Tornando-se observadora deste brincar, coleta dados para incorporar à sua prática e para possibilitar que as crianças de quatro e cinco anos continuem a brincar.

Constatamos, ao longo desta pesquisa, que o eixo norteador da sua prática pedagógica com crianças de quatro e cinco anos foram o brincar e as interações com crianças de diferentes idades, o que constituiu um grande diferencial em termos de desenvolvimento.

Como educadora infantil, esta profissional tem desafiado as crianças a imaginarem, criarem, inventarem seus próprios brinquedos, brincadeiras e jogos, estimulando-lhes também a autonomia e o protagonismo, que lhes permitem ter voz e vez.

Concluimos que, ao destinar espaços e tempos às crianças brincarem, seguindo seus impulsos, essa educadora infantil tem afirmado a especificidade da educação infantil, desenvolvendo uma proposta pedagógica que vem ao encontro das suas necessidades e possibilitando que sejam elas mesmas no aqui e agora.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASEY, Theresa. Brincar um direito diário das crianças. *Infância na Europa*, Portugal. v.29, p.10-12, 2015.

DINELLO, Raimundo A. *Os jogos e as ludotecas*. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ECKSCHMIDT, Sandra. *Ndiphilile: Eu estou viva*. [S.l.: s.n.], 2015.

ELLIOT, J. *Action research for educational change*. Filadélfia: Open University Press, 1991.

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação infantil. *Pátio*. Porto Alegre, v. 27, p. 8-10, 2011.

_____. O que quer uma criança? Apontamentos sobre a infância contemporânea. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educação_e_infancia/Trabalho/02_21_10_O_que_quer_uma_crianca___Apontamentos_sobre_a_infancia_conte.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). *Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

_____. A importância de brincar na infância. In: HORN, Claudia Inês et al. *Pedagogia do Brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KING, Stephen Michael. *Pedro e Tina: uma amizade muito especial*. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

MEIRELLES, Renata (Org.). *Território do brincar*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?: o papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMA, Daniel Retamoso. *Jardim de Cataventos*. Santa Maria. [s.n.], 2011.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUTUBE. *Caramba carambola, o brincar tá na escola*. Vídeo (31min30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTI-IDADES: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Karla Madrid Fonseca
Doris Pires Vargas Bolzan

Primeiras palavras...

A escrita deste artigo é fruto do trabalho monográfico escrito no Curso de Especialização em Docência para Educação Infantil, ofertado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Referiu-se à análise de uma ação pedagógica desenvolvida na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), situada em Santa Maria/RS, cujo foco esteve em torno da formação continuada proposta em conjunto com as professoras de referência, educadoras infantis e demais colaboradores da escola para organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idades.

O interesse por desenvolver este estudo surgiu a partir das vivências da autora, enquanto educadora infantil que atuava como apoio à coordenação pedagógica na referida instituição. O caminho que foi trilhado para chegar à escrita do trabalho monográfico perpassou por muitos desafios, encontros e desencontros, superação, sensação de saber pouco sobre a “vida” da educação infantil e a vontade de aprender mais e sempre. Também

foi esse caminho que impulsionou a análise da ação pedagógica e ampliação das reflexões sobre as infâncias que são vividas dentro de uma escola.

A ação pedagógica que motivou a realização do estudo

As discussões sobre a importância da formação continuada dos professores, em especial dos que atuam na educação infantil, vêm, aos poucos, tornando-se presente nas escolas da infância. Contudo, ainda é um desafio propor momentos, dentro da carga horária dos professores, para que possam refletir sobre o trabalho que realizam e estudar.

Nesse sentido, a Ipê Amarelo possui um diferencial, pois consegue garantir as formações continuadas na carga horária semanal das professoras e educadoras infantis, e isso repercute diretamente na prática pedagógica realizada com as crianças. Dessa forma, a equipe de coordenação pedagógica, junto com a direção e o grupo de professoras, organiza momentos para leitura de textos, trocas de experiências, relatos de práticas, etc. Além disso, antes de iniciar o ano letivo, a coordenação pedagógica organiza ciclos de estudos com diferentes temáticas, com o objetivo de aprofundar teoricamente assuntos que são do cotidiano do trabalho com crianças.

Como no ano de 2016 a UEIIA retomou a proposta de organizar as turmas ampliando as diferenças de idades entre as crianças que as compõem, tornou-se necessário aprofundar teoricamente os conhecimentos sobre esse tipo de agrupamento multietário. É importante mencionar ainda que como a UEIIA não possui um quadro de professores do magistério federal completo, é necessário contratar educadores infantis terceirizados. Esses contratos não permitem uma estabilidade no que se refere a manter o mesmo grupo de educadores infantis e, dessa forma, há uma alta rotatividade de profissionais. Isso exige que sejam sempre retomados e aprofundados os fundamentos teóricos que embasam a prática pedagógica proposta pela UEIIA.

Sendo assim, a ação pedagógica analisada começou quando, no período entre os dias 04/01/2016 e 15/01/2016, aconteceu um ciclo de estudos com as professoras referência, educadoras infantis, bolsistas, equipe multidis-

ciplinar¹ e outros colaboradores² que atuam na UEIIA. Teve como objetivo discutir, refletir, aprofundar e compartilhar conhecimentos sobre diferentes temáticas que envolvem o trabalho com crianças, em especial quando tem-se o agrupamento multietário como forma de organização das turmas. Para tanto, e pensando nos desafios e nas possibilidades da organização das turmas por multi-idades, foram selecionados diferentes referenciais teóricos, tais como: Fortunati (2009; 2014); Campos e Rosemberg (2009); DCNEI (2009); Fochi (2012, 2015); Prado (2015); Mata (2015); Rinaldi (2012); Russo (2009), dentre outros. Vale destacar que alguns desses referenciais foram indicados pela equipe de direção da UEIIA, pela coordenação pedagógica e outros pelas professoras referência.

A ação pedagógica analisada focou também nos demais ciclos de estudos que foram acontecendo ao longo do primeiro semestre de 2016. A partir dos estudos que aconteceram em janeiro, e mesmo tendo ciência de que muitas dúvidas ainda surgiriam, iniciou-se o ano letivo, com o período de adaptação, em 25 de fevereiro de 2016. Ao longo do semestre, a coordenação pedagógica planejou diferentes momentos de formação continuada para que os professores pudessem compartilhar as experiências que estavam vivenciando, falassem sobre suas angústias, sobre as dificuldades e potencialidades da nova organização. Para tanto, procurou-se sempre, a partir das demandas das turmas, propor estudos, ou seja, indicação e leitura de textos que subsidiassem as discussões para não permanecerem no senso comum, o que não possibilitaria o avanço nas reflexões e a superação das dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva, o problema que se colocou como central para o estudo, e que desencadeou a ação pedagógica analisada referiu-se à seguinte questão: *como o processo de formação continuada proposto pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo repercute na organização do trabalho pedagógico considerando as turmas multi-idades?* Assim, como objetivos de pesquisa definimos:

¹ Composta pelos servidores TAE: nutricionista, psicólogo, técnica em assuntos educacionais e recreacionista.

² Colaboradores terceirizados que atuam nos setores de limpeza, cozinha, lactário e portaria.

identificar como as ações de formação continuada se desenvolvem na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; descrever como as turmas multi-idades são organizadas; conhecer como as professoras referência compreendem a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idades; identificar a articulação entre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idade.

A partir disso, a importância deste estudo justificou-se por mostrar o quanto ele pode contribuir com a UEIA, no sentido de vislumbrar a repercussão da formação continuada, planejada e proposta para e com os professores e educadores infantis, na organização do trabalho pedagógico com as turmas multi-idades. Com a área da infância, esta pesquisa adquiriu sentido no momento em que amplia a produção científica em torno da temática *turmas multi-idades ou agrupamentos multietários*. Isso porque poucos estudos existem para mostrar como acontece esse tipo de organização de turmas na Educação Infantil, como é feita a organização do trabalho pedagógico e qual o lugar da criança nessa etapa da educação básica. Ainda, possibilita a reflexão sobre as potencialidades e os desafios desse tipo de agrupamento e organização de turmas.

Como fundamento teórico para análise da ação pedagógica elencamos o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pois este é o documento legal, de caráter mandatório, que orienta o trabalho a ser realizado com as crianças de zero a cinco anos de idade. Contudo, os estudos de Campos e Rosemberg (2009); Fochi (2015); Fortunati (2009; 2014); Imbernón (2011); Edwards; Gandini; Forman (1999); Mata (2015); Prado (2015); Russo (2009); Vygotsky (2007), dentre outros também corroboraram com as discussões.

O desenho da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi uma *pesquisa qualitativa com abordagem sociocultural*, por compreender, conforme Bolzan (2002, p. 72), que esse tipo de estudo “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de

construção coletiva”, e isso implica dizer que a partir do momento que se decide fazer uma análise do que acontece com um determinado grupo é preciso levar em conta o ambiente no qual se desenvolverá a investigação. Dessa forma, não é possível desconsiderar a relação que se estabelece entre os envolvidos com o estudo, ou seja, as professoras e as pesquisadoras que são sujeitos ativos no processo de desenvolvimento de uma pesquisa.

Freitas (2002, p. 25) traz uma importante contribuição sobre a construção do conhecimento a partir da realização de pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, pois assume-se a “aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”. Para tanto, a pesquisa qualitativa apresentou-se como a abordagem mais adequada, pois conforme André (1995, p. 17) o “foco da investigação [qualitativa] deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”.

O contexto e os sujeitos participantes da pesquisa

Conforme mencionado, o estudo aqui apresentado aconteceu em uma Unidade Federal de Educação Infantil situada no município de Santa Maria, no bairro Camobi. A referida escola possui 137 crianças matriculadas, sendo que 80% destas frequentam o turno integral, 20% turno parcial manhã ou turno parcial tarde. Seu quadro e professores ainda está em construção, mas no ano de 2016 a escola contava com sete (07) professoras efetivas e quinze (15) educadoras infantis para atender as demandas das sete (07) turmas³ da escola.

Contudo, para realização deste estudo selecionamos duas (02) professoras referência que atuam em turmas multi-idades e que atendiam aos seguintes critérios: ser professor efetivo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; já ter atuado como professora na Educação Infantil antes de assumir uma turma multi-idade; estar atuando em Turma Multi-idade com grupo de crianças com idades variando entre 1 ano e 5 meses e 6 anos de idade.

³ A escola define que possui sete turmas, e não quatorze, porque 80% das crianças permanecem em turno integral, contudo há troca de professores entre os turnos manhã e tarde.

Instrumentos para produção dos dados de pesquisa

Entrevistas semiestruturadas e análise documental foram os instrumentos escolhidos, pois julgamos que os mesmos seriam os mais apropriados para atingir os objetivos do trabalho. Desta forma, a realização de entrevistas para Ludke; André (2012, p. 33) corrobora com a proposta de trabalho, pois eles dizem que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Essas foram gravadas em áudio (MP4 Player) e, após, foram transcritas na íntegra a fim de serem analisadas. Sobre narrativas, Oliveira (2006, p. 552) corrobora quando diz que

Narrar sua história é um meio de cada pessoa atribuir um sentido à sua experiência, dar um significado a quem ela é e perceber como este é construído no mundo social. Isso ocorre à medida que a narrativa organiza um discurso em que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos.

De posse dos dados narrados pelas professoras envolvidas na pesquisa, estes foram analisados para posteriormente elencar-se categorias. A constituição destas permitiu a discussão e a fundamentação à luz de referenciais teóricos da área da educação infantil e da formação de professores. Em consonância à coleta e análise dos dados, retomou-se a questão e os objetivos desta pesquisa com o intuito de responder as inquietações que suscitaram a investigação.

Sobre análise documental, apoiamo-nos nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que esse tipo de dado, os documentos oficiais, são importantes a uma pesquisa qualitativa porque permitem o acesso à “perspectiva oficial” das regras, assim com a regulamentos, orientações, comunicações que a escola, nesse caso, elabora àqueles envolvidos com o processo educacional. Richardson (1999, p. 228) menciona que a análise documental “pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações

que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles”. Gil (1999, p. 166) complementa a importância da análise documental quando afirma que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade”.

Cada instrumento para coleta dos dados apresentou-se como fundamental, pois, juntos, permitiram o entrelaçamento dos dados coletados com a fundamentação teórica, o que constituiu os achados da pesquisa.

O entrelaçamento das narrativas das professoras e os fundamentos teóricos: tessitura para iniciar uma reflexão

Na busca por responder à questão central que gerou a análise da ação pedagógica em questão, procurou-se entrelaçar as narrativas das professoras, sujeitos deste estudo, ao que a lei vigente, que trata da educação infantil, orienta. Dessa forma, iniciamos as discussões trazendo para o debate o documento que atualmente orienta as práticas pedagógicas na educação infantil, o Parecer N° 20/2009.

Esse parecer, que fez a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, é um importante documento que serviu de base para que pudéssemos olhar para o que é recomendado no trabalho com a educação infantil e o que surgiu nas narrativas das professoras.

Eu vejo que as diretrizes desconstruíram isso assim (referindo-se a práticas de preparação para o ensino fundamental), e trazem muito mais essa questão das práticas sociais, de como as crianças aprendem entre elas e acho que as multi-idades favorecem ou potencializam isso (Professora Babi).

Olhou-se, portanto, para as narrativas das professoras, a proposta pedagógica da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) com o intuito de perceber como é organizado o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Após analisar as narrativas das professoras e identificar elementos que são recorrentes, elencamos duas categorias. Estas, tecidas pelos elementos

categoriais, se articulam, pois não é possível observá-las sem considerar que uma contribui para com o desenvolvimento da outra. Sendo assim, as categorias definidas e que foram construídas no trabalho são: *formação continuada como espaço para estudo e organização do trabalho pedagógico*. Destacamos que essas dimensões categoriais são articuladas por um elemento-chave, que é a *organização de turmas por multi-idades*.

A organização de turmas por multi-idades é um elemento articulador porque é nesta proposta que acontece a docência dos sujeitos participantes da pesquisa, o que mobiliza e orienta os estudos que foram e continuam sendo realizados nas formações continuadas propostas pela UEIIA. Sendo assim, a tessitura desta análise possibilitou-nos organizar a representação a seguir:

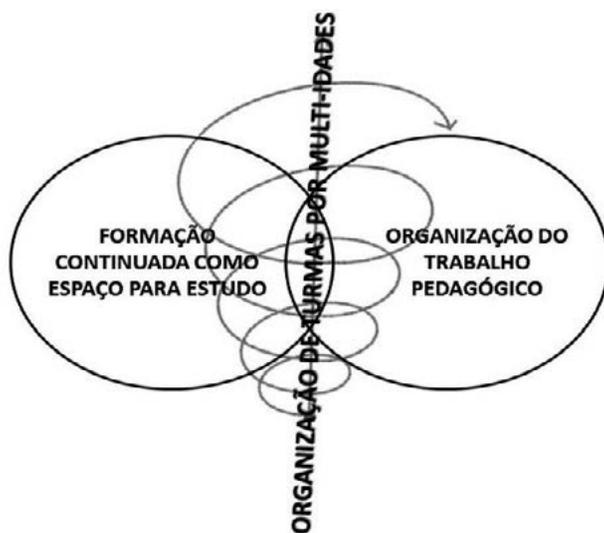


FIGURA 1. Síntese do processo de análise.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Essa figura nos permite afirmar que há um entrelaçamento entre as duas dimensões categoriais, mas que uma não se sobrepõe à outra. Quanto ao eixo articulador representado pelo espiral, afirma-se que é o ponto de partida para efetivação da proposta pedagógica da instituição. Dessa forma, apresentamos a seguir um quadro-síntese das categorias resultantes da análise da ação

pedagógica e, posteriormente, iniciaremos o diálogo entre os fundamentos teóricos e os dados de pesquisa.

Eixo articulador	Categorias	Caracterização
Organização de turmas por multi-idades	Formação Continuada como espaço para estudo	Refere-se aos espaços/momentos específicos e organizados para estudos/reflexões sobre a organização das turmas por multi-idades bem como, sobre o papel do professor considerando a especificidade deste tipo de organização de turmas, além do compartilhamento de experiências entre os professores.
	Organização do trabalho pedagógico	Refere-se a tudo que está envolvido no trabalho diário com o grupo de crianças, ou seja, deixa em evidência os elementos tidos como primordiais para prática pedagógica nas turmas multi-idades.

QUADRO 1. Categorias resultantes da análise da ação pedagógica.

A organização de turmas por multi-idades como eixo articulador entre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico

Como organizar as turmas na educação infantil? Por faixa etária ou se pode organizar agrupamentos multietários? De onde surgiu a ideia de organizar as turmas com crianças de diferentes faixas etárias? Estas e outras perguntas têm sido frequentes entre famílias e professores que passam pela/na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, contexto deste estudo.

Verificando o que há de indicação na legislação vigente, mais especificamente no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, observamos que traz diversas orientações sobre a organização desta, que é a primeira etapa da educação básica. Dentre elas, têm-se a indicação sobre a necessidade de proporcionar diferentes expe-

riências entre crianças e adultos. No que se refere à organização das turmas, o parecer é bastante claro:

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 (p. 14) (grifo nosso).

Em seguida, nas orientações sobre a organização das propostas pedagógicas, encontramos o seguinte:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; [...] (p. 19).

Na sequência, no referido parecer, em seu Art. 8º, inciso V, afirma-se que

V – O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (p. 20).

Dessa forma, lê-se que não há indicativos sobre a obrigatoriedade em organizar os grupos de crianças por faixas etárias, mas sim que se precisa garantir, nas diferentes experiências de interações, o respeito ao desenvolvimento das crianças, suas singularidades e a potencialização das aprendizagens.

Ainda, conforme destacado no Parecer nº 20/2009, a organização das turmas está vinculada à proposta pedagógica das escolas. Logo, na UEIIA, a proposta pedagógica que vem sendo [re]elaborada desde 2007 nos indica as seguintes formas de organização das turmas por multi-idades:

Ano	Número de turmas multi-idades	Forma de organização das turmas
2008	01	Crianças com idades entre 1 ano a 5 anos
2011	04	Crianças com idades entre 1 ano a 5 anos
2012	07	Crianças com diferença de idade de 2 anos: <ul style="list-style-type: none"> • 5 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos; • 2 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos.
2013	06	Crianças com diferença de idade de 2 anos: <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos.
2014		<ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos.
2015	06	Crianças com diferença de idade de 2 anos: <ul style="list-style-type: none"> • 3 turmas com crianças com idade entre 2 e 4 anos. • 2 turmas com crianças com idade entre 4 e 6 anos. • 1 turma com crianças com idade entre 3 e 5 anos.
2016	07	<ul style="list-style-type: none"> • 1 turma com crianças com idades entre 4 meses a 18 meses. • 6 turmas com crianças com idades entre 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses.

QUADRO 2. Organização das Turmas Multi-idades na UEIIA a partir da implementação dos agrupamentos multietários.

É importante mencionar que a coordenação pedagógica e a direção da UEIIA, quando propuseram, em 2016, a ampliação das diferenças de idades das crianças nas 7 turmas, a fizeram a partir dos seguintes critérios:

- Todas as turmas teriam o mesmo número de crianças, ou seja, 16, exceto a Turma Vermelha que recebeu 8 bebês com idade entre 4 meses e 18 meses.

- Todas as turmas teriam:
 - ✓ De 4 a 6 crianças com idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses.
 - ✓ De 3 a 4 crianças com idade entre 4 e 5 anos.
 - ✓ De 2 a 3 crianças com idade entre 3 e 4 anos.
 - ✓ De 2 a 3 crianças com idade entre 2 e 3 anos.
 - ✓ No mínimo 2 crianças com idade entre 1 e 2 anos.

Destacamos que, na UEIIA, o grupo de professores foi questionado diversas vezes se concordavam com a implementação dessa “nova proposta”, a fim de que todos assumissem o compromisso para si e acreditassem que o trabalho daria certo. Contudo, algumas professoras e educadoras infantis, ao longo das discussões sobre como seria a ampliação das idades entre as crianças, mostraram-se receosas, pois tinham clareza do quanto seria desafiador. A narrativa da professora Babi explicita tais receios:

No ano passado, na discussão, eu tava superpreocupada. Eu fui uma das que disse: – acho que não!, Acho que não vai dar certo! E nos dois primeiros dias, que foi quinta e sexta, eu chegava em casa e dizia: – (fulano), o que a gente fez?! Não vai dar certo nunca! Foi superdifícil porque eu tinha a H. N. que não parava de chorar um minuto e o G. que também não parava. Os maiores ficavam... Mas depois foi se ajeitando. E agora eu acho que está superlegal. (Professora Babi).

Já a professora Bárbara, que, anteriormente a sua chegada a UEIIA, teve uma experiência de proposta de turma multi-idade quando trabalhava em uma rede municipal de ensino, coloca: “Eu acredito assim, hoje, eu já não me enxergo fora das multi-idades. Tu vais me perguntar qualquer coisa e eu vou dizer: – mas é multi-idade? Então parece assim que eu estou tão vinculada às multi-idades que eu já não me enxergo fora das multi-idades” (Professora Bárbara).

A partir das narrativas das professoras, percebe-se que, após as primeiras experiências com a organização de turmas por multi-idades, muitos desafios fizeram-se presentes, contudo, após algum tempo de familiarização com a proposta, as professoras perceberam que essa é uma organização que tem muito a contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Outro ponto destacado na narrativa da professora Babi refere-se à perspectiva de trabalho da UEIIA, na qual a criança é o foco em todos os momentos e que será através das interações e brincadeiras que as propostas serão desenvolvidas. *“Eu acho que o principal que tem na Ipê é que a gente consegue ver as crianças em primeiro lugar, todo mundo: os professores, os bolsistas, a “tia” da limpeza, a “tia” da cozinha, a nutricionista, a recepcionista e eu acho que isso é o principal, assim”* (Professora Babi).

Contudo, a professora Babi salienta que, quando se organiza uma proposta de turma por multi-idade, é necessário que a professora tenha sensibilidade para perceber como acontece a construção dos vínculos, sejam eles entre as crianças ou das mesmas com as professoras.

Primeiro eu acho que é a forma como a gente cria o vínculo. Porque as crianças maiores é muito no... na brincadeira, na palhaçada... então tu conquistamos uma criança maior assim, ah, brincando de pega-pega, esconde-esconde, construindo uma barraca... é isso. Criança maior é assim... [...] E os menores é muito uma questão de... primeiro que eles têm que confiar para soltar o pai e a mãe e depois é uma coisa muito assim, de olhar, sabe?, de expressão muito mais corporal do que oral e que eu vejo assim, que as brincadeiras deles são muito mais tranquilas, que com uma coisinha de nada a gente faz muita coisa, mas que pra isso eu tenho que estar atenta a eles e eu tenho que inventar uma coisa que eu nunca tinha imaginado. E com os maiores pode ser uma coisa que já existe, sabe?, ah, vamos fazer uma pista para carros, por exemplo. Todo mundo já fez uma pista para carros. Os menores é pegar uma panelinha, ou pegar um cone e fingir que é uma luneta ou um chapéu... são essas coisas de imaginário sabe?, [...] A gente começa fazendo e diz: olha só (com expressão facial e voz de suspense). Pronto... e se a gente diz: olha, tem uma panelinha. (tom de voz normal e expressão de que não funciona). Então, isso que eu vi de maior diferença. (Professora Babi).

Nessa narrativa da professora Babi, percebe-se a sua sensibilidade para com os diferentes tempos das crianças, diferentes jeitos de brincar e de se inserir nas brincadeiras. No entanto, proporcionar momentos de integração e exploração entre crianças bem pequenas e maiores apresenta-se como um desafio para os professores que precisam estar disponíveis para compreender as especificidades de cada um, no que se refere também ao desenvolvimento, bem como a interesses e curiosidades. Entretanto, o respeito a essas singularidades é fundamental e direito das crianças garantido na DCNEI, através do Parecer nº 20/2009.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança (p. 14).

Dessa forma, para garantir o respeito a tais especificidades e diferentes interesses, busca-se trazer a criança para ser protagonista em todos os momentos, ou seja, proporciona-se espaço para que ela crie brincadeiras, explore à sua maneira os objetos e materiais disponíveis. Contudo, isso exige que o professor assuma uma postura diferente e compreenda que as crianças são capazes de criar, inventar, explorar, observar e que tudo isso é embasado pelas suas experiências anteriores e/ou externas.

Para tanto, na UEIIA, sempre se procurou desconstruir ideias de trabalho com crianças que marcam a competitividade ou preparação para anos iniciais. Prima-se por um trabalho em que o diálogo e a reflexão sobre o papel do professor e sobre como organizar as diferentes propostas que precisam ser oferecidas às crianças, sejam de exploração ou criação. Sendo assim, essa forma de organização do grupo de crianças, ou seja, por multi-idades, também possibilita a reflexão sobre tais questões, na medida em que nos instiga a pensar sobre o que concebemos por ser professor na escola da infância.

Em relação a isso, a narrativa a seguir deixa em evidência que o docente precisa colocar-se como alguém que está atento a tudo o que acontece, que traz diferentes propostas, mas que também deixa as crianças serem protagonistas

na sua organização. Foi destacado que é dessa forma que se conseguirá escutar as crianças para propor outras experiências que promoverão o estabelecimento de outras formas de interação e de relações. Na narrativa da professora Babi, tem-se um relato sobre como ela percebe o seu papel como professora.

Eu vejo assim, que eu tenho que prestar atenção em tudo que está acontecendo, eu tenho que organizar os espaços para as brincadeiras, mas também deixar um espaço que elas organizem assim... e ajudar [...]. Eu acho que a gente tem que estar mais atenta ao o que as crianças estão aprendendo, que não é explícito assim, não é num registro (referindo-se a um produto final) que a gente vai ver. Então eu acho que tem que ter um olhar assim, mais para como elas estão se relacionando, como elas se olham, como elas se relacionam com elas, com o corpo. [...] Acho que é esse o meu principal papel [...] estar junto, ajudar nas brincadeiras [...] E vejo que também eu sou a segurança dos pequenos. Então que eu tenho que dar colinho, tenho que ajudar eles a brincar. (Professora Babi).

Sobre a reflexão a respeito da garantia das singularidades das crianças e seus diferentes tempos para aprender, tanto dos adultos como entre as crianças, a professora Babi pontua:

E eu acho que é uma desconstrução muito grande assim, de professor de educação infantil: de propor só uma coisa; de esperar que vai ter um retorno tipo papagaíno, sabe?, ah, então ontem a gente foi no passeio, o que a gente viu?, sabe?. Não, elas vão contar isso, mas de outras maneiras. Eu acho bem legal. Acho que dá bastante trabalho. Acho que exige muito da gente no planejamento e exige também das crianças, mais paciência porque as vezes... eu acho difícil quando elas querem um jogo, por exemplo, que tem muita regra e que os pequenos não conseguem entender e derrubam. Mas que também as vezes a gente faz: não H., agora não, e vai entretê-la com outra coisa. As vezes ela chora, mas também é o momento de ela respeitar os colegas maiores que precisam desse espaço. (Professora Babi).

A professora Bárbara traz importantes narrativas sobre como esse tipo de organização de turmas também desenvolve, nas crianças, a sensibilidade para aceitação das diferenças e respeito às singularidades.

Isso é um desafio para algumas crianças. Tem crianças que tem uma resistência muito grande em aceitar. (Estar com crianças menores). Nós temos casos na sala que... mas ao mesmo tempo, quando elas precisam do outro, aí elas vêm para a profe.

– Profe... (criança)

– Então peça para a colega o que tu queres. (Professora Bárbara)

Isso faz com que a criança consiga se colocar no lugar do outro, porque também não é fácil. Crianças de 4 anos se colocar no lugar do outro não é simples. [...] Aqui a gente enxerga que algumas crianças conseguem permanecer (referindo-se a permanecer mais tempo em uma brincadeira), porque já são mais velhas e o tempo delas é outro. Os outros não, mas o quanto foi importante, porque os outros foram lá... e ele também observa, ele também está aprendendo a ver que os outros fazem outras coisas, que os outros estão aprendendo, que os outros gostam de estar com ele e ele também. Mas, é claro, que gosta de estar com os maiores, obviamente, mas para ele isso também é importante, porque ele mesmo diz:

– Ah, é. Fulaninho gosta de brincar comigo né, profe?! (Criança)

– Claro, mas as vezes você prefere também brincar com outro colega. Não precisa sempre brincar com o mesmo colega. Como é bom a gente ter outros amigos. (Professora Bárbara).

Essas narrativas, explicitando como acontece, no cotidiano, o trabalho para desenvolvimento do respeito às singularidades exigem o resgate dos princípios que orientam as propostas pedagógicas na educação infantil. São definidos no Parecer nº 20/2009 como eixos que precisam se articular no trabalho com as crianças para garantir o desenvolvimento integral das mesmas. São eles:

- ✓ Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- ✓ Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- ✓ Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (p. 8).

Contudo, é preciso salientar que só conseguiremos desenvolver nas crianças esses princípios se tiverem oportunidades de vivenciá-los cotidianamente, e isso se dará, conforme vem-se discutindo, nas diferentes experiências e a partir das interações e brincadeiras propostas pelos professores e pelas próprias crianças.

Atualmente, na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, temos aprofundado os estudos sobre a organização de turmas a partir de agrupamentos multietários sob a perspectiva sociointeracionista, ou seja, a proposta de trabalho que é realizada com as crianças é tecida na compreensão de que, a partir das interações dos sujeitos, aprendizagens acontecerão e serão promotoras de seu desenvolvimento.

A partir disso, alguns estudos recentes sobre as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos vêm colocando em pauta a forma como são organizados os grupos de crianças na escola da infância. É o caso dos estudos de Prado (2012; 2015) que discutem sobre as relações entre as crianças de diferentes idades na educação infantil; mais precisamente, seus estudos procuram mostrar uma educação infantil que “contraria as idades”. Esse tema foi pesquisa da referida autora em sua dissertação de mestrado e tese de doutoramento e vem possibilitando reflexões pertinentes. Isso porque permitem a ampliação do olhar para como os diferentes sujeitos, no caso, crianças com crianças e crianças com adultos, se relacionam e como estas relações interferem nas aprendizagens e logo, no desenvolvimento de cada um.

A mesma autora ainda provoca reflexões quando indica que sua preocupação, quando propôs a investigação, foi ampliar o conceito de infância que é defendido nas escolas quando organizam suas propostas pedagógicas e, em consequência, suas turmas. Em suas palavras,

[a] necessidade de ampliação do conceito de infância, ultrapassando as concepções teóricas desenvolvimentistas, não de forma a ignorá-las ou rejeitá-las, mas no sentido de colocá-las sob perspectiva, reconhecendo suas possibilidades e limitações, questionando suas concepções e generalizações (PRADO, 2015, p. 16).

É importante destacar que este é um estudo que desafia os educadores a [re]pensarem como têm sido, de fato, colocadas em prática, as perspectivas

teóricas que estão nas propostas pedagógicas escolares. Quando se centra o olhar no conceito de infância que a escola e o professor têm elaborado, percebemos que, muitas vezes, há uma discrepância entre o que se diz e o que se faz.

Fora dos “muros” escolares, é notório que as crianças não convivem apenas com sujeitos de mesma faixa etária. As interações, com pares ou não, acontecem nos mais diversos espaços e se constituem como promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Isso é comprovado quando observamos esses movimentos de interações nos diferentes contextos que não são escolares como, por exemplo, praças, ruas, casas de festas, etc., locais em que as próprias crianças rompem com a ideia de recorte etário e que estabelecem relações como outras crianças muito mais facilmente do que os adultos.

Logo, se estamos afirmando que o trabalho na educação infantil acontece, prioritariamente, a partir das interações e brincadeiras, e que a perspectiva teórica da escola leva em consideração as construções sócio-históricas, a organização de turmas por multi-idades tem muito a contribuir. Mas essa proposta desafia os professores a [re]pensarem qual o seu papel como educador na escola da infância e, ainda, sobre como organizar o trabalho pedagógico, tendo em vista que este é outro elemento importante, desmistificando a ideia de que a idade cronológica determina o que as crianças sabem ou dever saber/aprender.

A perspectiva de trabalho com a infância, desenvolvida na Itália, também é base teórica para os estudos sobre a organização de turmas por multi-idades na UEIIA. As escolas da infância italianas, mais especificamente, da cidade de Reggio Emilia e San Miniato, pautam suas propostas pedagógicas apostando no desenvolvimento infantil a partir da potencialização das *diferentes linguagens* da criança e isso se dá também a partir das interações e brincadeiras propostas pelos educadores e crianças.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar. Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não

falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 2016, s/p).⁴

O poema do educador italiano Loris Malaguzzi nos apresenta uma criança que, conforme mencionado no Parecer nº 20/2009, é uma criança que brinca, fantasia, deseja, cria, experimenta de muitas formas, e essa é à sua maneira de ser e estar no mundo. Nesse sentido, estudar a proposta italiana de educação na infância contribui com a proposta pedagógica desenvolvida pela UEIA, no sentido de que há uma compatibilidade na ideia de uma criança que é sujeito ativo em suas aprendizagens.

Olhar para as diferentes formas de expressão das crianças, aliadas à forma de provocar tais expressões, ou seja, a partir da organização por agrupamentos multietários, potencializa a reflexão sobre qual infância que se defende e que se espera que as crianças vivam.

A formação continuada como espaço para estudo

Pesquisas que giram em torno da problemática da formação de professores mostram a necessidade da continuação destas discussões para se avançar no entendimento de que a formação inicial, como base para entrada na carreira docente, precisa estabelecer “relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)” (BOLZAN, 2002, p. 12).

A formação inicial, como um dos primeiros passos na formação do docente, vai se constituindo, também, no cotidiano de sua prática e no enfrentamento dos desafios postos pelos sujeitos envolvidos. Além dessa etapa, muitos outros

⁴ Poesia de Loris Malaguzzi: *Invece il cento c'è*, publicada em EDWARDS, C., GANDIN, L. I FORMAN, G. *I cento linguaggi dei bambini*. Edizione Junior, Itália, 1995; e publicada em português pela Artmed, em Porto Alegre: *As Cem Linguagens da Criança da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil*, com tradução de Dayse Batista (1999).

saberes sobre a docência vão sendo construídos na e a partir da formação continuada; da ação e da reflexão permanente da e sobre a própria prática que realiza.

Mesmo tendo a educação infantil conquistado seu espaço como primeira etapa da educação básica e, sendo assim, não menos importante que as demais, sabe-se que a formação dos profissionais que atuam na escola da infância ainda é muito discutida, tendo em vista que a maioria dos profissionais não possui a formação mínima exigida.

O Parecer nº 20/2009 diz o seguinte:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de *profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio*, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (p. 4, grifo nosso).

Nesse sentido, pode-se inferir que a escola precisa, além de primar pelas questões do cuidado, se constituir como um espaço educativo que conte com o apoio de profissionais capacitados para atender às demandas do contexto.

Observa-se que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) previu na Meta 15 que até o final do primeiro ano de vigência do referido PNE, “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Ainda, previu-se que fosse implementada uma política nacional que garantisse formação para os profissionais da educação.

Em sua descrição sobre a necessidade de formação, o PNE afirma que

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (p. 48).

Contudo, sabe-se que essa meta não foi atingida mesmo com a finalização do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil (Proinfância). Muitas escolas da infância continuam atendendo às crianças com profissionais contratados e que não possuem a formação específica do magistério, e isso traz fortes implicações no que se refere à qualidade do trabalho realizado. Como Meta 16, o PNE (2014-2024) prevê, até o final do último ano de vigência desse plano,

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (p. 51).

É olhando para essa meta que este trabalho se apresenta como importante, pois, a partir do momento em que se analisa uma ação pedagógica de formação continuada que existe em um contexto de escola da infância, mostra-se que há uma preocupação dos professores em qualificar o seu trabalho e isso se dá através da formação continuada. Nesse caso, estamos olhando para uma formação continuada de caráter permanente, alicerçada na ideia de uma continuidade, de um acompanhamento permanente das ações dos professores para qualificar a ação pedagógica proposta, e não há um prazo para se esgotar.

Corroborando com a ideia de formação continuada proposta pela UEIA, Imbernón (2011, p. 51) destaca que não se pode reduzir a formação continuada apenas como uma “atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, [mas que se precisa] adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. O mesmo autor traz cinco grandes eixos sobre a atuação da formação permanente que estão muito presentes na ideia de formação que a UEIA apresenta. São eles:

1. *A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.*
2. *A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção*

educativa e aumentar a comunicação entre os professores. 3. *A união da formação a um projeto de trabalho.* 4. A formação como estímulo crítico ante práticas como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. 5. *O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.* (Ibidem, p. 50-51, grifo do autor e grifos nossos).

É nessa perspectiva que as discussões tecidas neste trabalho buscam dialogar com o que Imbernón afirma na citação.

A narrativa a seguir mostra o que o referido autor chama de “possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional”: *“Acho que também é nossa função, como escola dentro da universidade, a gente tem que pensar uma coisa diferente. Não adianta a gente fazer mais do mesmo”* (Professora Babi).

Essa possibilidade de inovação também permite que a UEIA se consolide na UFSM como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, e que articula ainda, a formação inicial e continuada. E isso acontece através da realização de diferentes projetos e do trabalho em conjunto com acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam como bolsistas.

A professora Babi, em uma narrativa, confirma essa articulação quando nos diz que

Eu vejo que as bolsistas acabam aprendendo com a gente. [...] e eu também tenho que dar uma coordenada nas bolsistas... que as vezes se ligam, mas as vezes ficam assim, brincando com uma criança só enquanto tem um outro grupo que está com problema... mas elas estão aprendendo a ser professor conosco também... (Professora Babi).

Em outra narrativa, faz uma importante menção sobre o que Imbernón destaca como um dos cinco eixos da formação permanente, ou seja, “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

Nas palavras da professora:

Acho que foi bem legal esse movimento de misturar as experiências diferentes (referindo-se à seleção de quem seriam as duplas de professores que assumiriam as turmas), porque desde que eu comecei, é a partir de 3 e 4 anos e é muito diferente. 1 e 2 é muito diferente. (Professora Babi).

A fala da professora Babi evidencia o quanto é valorizado o espaço para diálogo e para trocas de experiências entre os professores na UEIIA. Nessa direção, procurando abrir espaço para que as professoras pudessem dialogar, estudar e compartilhar suas experiências, organizou-se, ao longo do primeiro semestre, momentos de formação continuada.

Referindo-se à dinâmica de organização das formações destacam-se:

1. Formação continuada em formato de ciclo de estudos:
 - aconteceu em janeiro de 2016, durante 15 dias e com carga horária diária de 6 horas;
 - o tema do ciclo de estudos contemplou a nova demanda que o grupo estava assumindo, ou seja, o trabalho pedagógico em turmas multi-idades;
 - a coordenação pedagógica e a direção da UEIIA selecionaram diferentes referenciais teóricos no intuito de estudar diferentes experiências de organização de turmas por multi-idades e, assim, responder a algumas dúvidas e inquietações que os professores vinham demonstrando;
 - os estudos também foram conduzidos por outros professores e profissionais, através da realização de oficinas, para discussão de diferentes temas.
2. Formação continuada ao longo do semestre:
 - a formação continuada acontece semanalmente na própria UEIIA e com todos os professores e educadores infantis;
 - o tempo destinado para formação continuada é de 2 horas semanais e está contabilizado na carga horária dos professores e educadores infantis;

- os temas das formações continuadas são definidos em conjunto com os envolvidos, buscando atender às expectativas sobre as demandas de cada turma;
- os professores bolsistas sempre são convidados a participar dos encontros de formação e de planejamento.

Dessa forma, a figura apresentada no início desta discussão, elaborada a partir da análise das narrativas das professoras e de seus planejamentos, traz um esquema representativo que mostra a articulação existente entre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico no contexto estudado.

Isso nos permite observar que o ciclo formativo proposto pela UEIIA repercutiu de forma significativa na (re)construção dos conhecimentos sobre o trabalho com crianças que são agrupadas por multi-idades na educação infantil. Afirma-se isso a partir das narrativas das professoras:

E eu acho que, por ser uma formação intensiva [...] deu para ir consolidando algumas coisas que no começo de janeiro estavam muito obscuras e que foram clareando. Mas, eu acho que o que clareou mesmo, ah, como funcionam as multi-idades, foi entrar nas multi-idades assim, ir vendo como é que funcionava, na prática. Mas isso porque eu já estava segura por causa da formação. (Professora Babi).

Acho que tem colaborações muito pertinentes, exatamente nessa visão da criança e nessa visão do professor. (Referindo-se ao estudo do livro de Aldo Fortunati). [...] então assim, todas essas ideias, essa disponibilidade, muito, pra mim, veio dessa leitura. Eu acredito que foi um trabalho muito intenso [...] que eu consegui produzir um sentido muito forte do que é essa docência, não só nas multi-idades, mas a docência, por exemplo, numa unidade como é a nossa, que tem por princípio formativo o ensino, a pesquisa e a extensão. (Professora Bárbara).

Essas narrativas ainda trazem outros elementos que são pertinentes de ser destacados, ou seja, ter uma proposta de estudo que aconteça de forma “intensiva”, como as duas professoras destacaram, permite que se possa dialogar mais e, assim, [re]construir concepções e ideias que, por sua vez, trazem segurança aos professores no momento em que estão exercendo sua docência.

A partir da análise das narrativas das professoras, percebemos que as duas valorizam o espaço de formação e acreditam que ele é importante para se pensar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.

Então, considerando todos esses aspectos que foram mencionados o enfoque nas discussões a seguir permeará as questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico nas turmas multi-idades, pois ele, conforme mencionamos, está entrelaçado com o que foi discutido na formação continuada, através do estudo de outras experiências.

Organização do trabalho pedagógico considerando a configuração de turmas por multi-idades

Quando se definiu que a organização do trabalho pedagógico seria um dos focos deste estudo, quis-se olhar para as diferentes ações que compõem essa organização. Dessa forma, iniciamos as discussões retomando as orientações que o Parecer nº 20/2009 faz para que as instituições de educação infantil possam organizar seu trabalho pedagógico, de maneira a garantir os direitos das crianças nas diferentes experiências que vivenciam no espaço educativo.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (p. 9).

Mais adiante, o referido documento cita o seguinte:

Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil (p. 10).

A partir das narrativas das professoras, identificaram-se diversos elementos que, para as mesmas, são essenciais para a efetivação de um trabalho pedagógico que segue o que propõem as DCNEI e a proposta pedagógica da escola.

Iniciaremos destacando um elemento citado pelas duas professoras como sendo muito desafiador. Refere-se à *forma de organização do planejamento* que precisa dar conta de prever os materiais, os espaços, como serão as propostas, qual a mediação que o professor fará para conseguir garantir o respeito às singularidades, às especificidades do desenvolvimento de cada criança e ainda instigá-las a novas descobertas que promoverão novas aprendizagens, a construção de diferentes conhecimentos e elaboração de conceitos.

As narrativas a seguir mostram como as duas professoras, que participaram deste estudo, organizam os seus planejamentos e o que consideram essencial quando pensam nas propostas.

Eu acho que tem que pensar nos espaços e nos materiais. Eu acho que a gente tem que pensar assim: olha... eu tenho que pensar no que elas gostam de fazer e assim, eu ainda penso e isso é do magistério eu acho: ah, o que eu quero com esse objetivo essa semana, ou esse dia? Quais são os meus objetivos com essa turma? E, a partir disso eu penso propostas. (Professora Babi).

[...] tu tens que ter uma organização de materiais, tu tens que pensar em várias situações e ao mesmo tempo tu tens que observar cada criança, para ver assim: mas o que eu estou desafiando ela? Para ela avançar [...] Sempre quando eu faço o planejamento, a gente faz uma justificativa. Ali é um pequeno registro, bem breve [...] Quando a gente está organizando o planejamento, eu procuro fazer assim: olhar o que estou propondo essa semana: Tem questões de análise quantitativa? Com elementos que possibilitem? Tem mais elementos que possibilitem um jogo teatral, a expressão das crianças, com música? O que a gente está oferecendo efetivamente? [...]. (Professora Bárbara).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a UEIIA sempre considerou que o planejamento das ações pedagógicas é essencial para garantir a qualidade do atendimento prestado às crianças. Dessa forma, ao longo dos anos, foi-se modificando o tempo destinado para organização do planejamento, a forma como se precisaria estruturá-lo, etc., mas sempre se primou para que, dentro

da carga horária dos professores, tivéssemos, no mínimo, 2 horas semanais para sistematizar o planejamento.

Em 2016 uma nova proposta para construção do planejamento foi feita aos professores. Todas as quintas-feiras, das 18h às 20h, as duas professoras de cada turma (professora referência e educadora infantil) se reuniram para pensar nas propostas que seriam desenvolvidas com o seu grupo de crianças. Essa ideia parte do pressuposto de que, por exemplo, a Turma Laranja é quase a mesma turma, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Isso porque a escola se organiza em uma perspectiva em que há oferta de 80% de suas vagas em turno integral. Logo, mais da metade das crianças das turmas, compostas por um total de 16 crianças, permanece o dia inteiro na UEIIA.

A partir disso, a ideia foi levada para o grupo de professores que percebeu a importância de ter esse momento em conjunto com a sua dupla e, assim, pensar em diferentes propostas para o longo do dia e que as mesmas não se repetissem.

A professora Babi traz, em sua narrativa, o quanto isso foi importante na organização do planejamento para sua turma.

Acho que isso é bem importante e também porque as crianças ficam o dia todo e a gente acaba... ah, eu planejei tinta e tu também planejou tinta. Bah, vou ter que na hora improvisar. Então assim eu já sei, que nesse dia, de manhã, elas já vão ter pintado com tinta, então eu vou propor outras coisas. (Professora Babi).

Contudo, essa forma de organizar o planejamento contemplando as necessidades e os interesses das crianças não foi fácil de ser construída. A professora Bárbara traz, em sua narrativa, o quanto foi desafiador pensar nas propostas para um grupo de crianças completamente diferentes no que se refere às especificidades do desenvolvimento, às necessidades momentâneas, aos interesses muito singulares. No entanto, junto a isso, a professora destaca a importância de ter um planejamento para orientar as crianças.

Então tu tens que ir construindo esse modo de planejamento, que não é um modo muito simples. Eu não vejo como nada simples, é muito complexo, porque são vários fatores que interferem, mas, ao mesmo tempo, tu tens que ter clareza que as crianças precisam

ter essa organização. [...]. No início, eu sentia muito a questão do planejamento e hoje eu estou me sentindo mais tranquila, um pouquinho mais, porque eu estou conseguindo enxergar com elas, eu estou conseguindo fazer uma proposta coletiva com elas. [...] isso exige bastante, não é fácil. As vezes a gente tem... exige uma capacidade de visão, mas as vezes a gente acaba vendo que não enxergou direito e nem ouviu direito e aí tu percebes isso no planejamento. Não tem aquele retorno, não tem aquele envolvimento das crianças. (Professora Bárbara).

A professora Bárbara mencionou, diversas vezes, que as crianças são muito participativas e demonstram, a todo momento, se as propostas estão de fato sendo de seus interesses ou não. A isso denominamos de *protagonismo das crianças*, outro importante elemento na organização do trabalho pedagógico.

A narrativa que segue explicita isto:

Então quando a gente chega numa concepção assim, tu começa a ver que o teu planejamento se modifica, como fica? Aí tu começa a pensar: “não, várias propostas!” Mas como encadear várias propostas? No meu dia, muitas vezes a gente planeja para um dia, mas aquilo não fica só naquele dia. No outro dia as crianças também querem aquelas mesmas propostas. Então você tem que continuar no outro dia e aquilo não estava escrito no teu planejamento. – Ah não, hoje a gente queria fazer isso de novo, profe! (Crianças) – Então tá, então nós vamos fazer isso! (Professora Bárbara).

A professora Babi comenta sobre o seu papel, o papel de professora, de mediadora, na organização dos espaços para brincadeiras e sobre o quanto as crianças mostram-se protagonistas na preparação dos mesmos.

No começo do ano eu estava propondo um monte, um monte de espaços, ficava eu construindo um monte de espaços e elas nem davam bola. Agora eu estou fazendo menos coisas e estou deixando assim... monto uma cabana, mas não ponho nada dentro da cabana, sabe? Deixo que elas vão trazendo e elas trazem... cada dia uma coisa e eu vou mediando a brincadeira... faço questionamentos, trago mais elementos para complementar o que elas já trouxeram. [...] tem acontecido muito mais movimentos de várias opções na sala, pelo menos duas, e eu acho assim, que isso é o maior desafio e o mais importante, porque daí quem quer participar, participa, quem não

quer não atrapalha quem gostou da proposta e vai fazer outra coisa, brincar em outra proposta. (Professora Babi).

Nessa direção, retomando o Parecer nº 20/2009, no qual encontramos a seguinte orientação que vem ao encontro do que viemos discutindo, percebemos que

É preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (p. 12-13).

Dessa forma, destacamos a necessidade, como instituição que trabalha em uma perspectiva de reflexão constante com seus professores, sobre o trabalho pedagógico que exercem, de [re]pensar a melhor maneira de se garantir espaços, coletivos ou em pequenos grupos, para que as crianças possam se manifestar, construir conhecimentos e interagir com as demais.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) colabora com a discussão quando discute sobre as diferenças entre o aprendizado pré-escolar, que acontece em um processo anterior à escola, e o que se desenvolve na escola. O mesmo autor nos diz que os saberes que as crianças possuem, quando chegam à escola, foram construídos a partir de suas vivências, é um aprendizado não sistematizado, já os conhecimentos construídos no contexto escolar são definidos como aprendizados sistematizados, pois são elaborados ou reconstruídos a partir da educação formal.

Vygotsky (2007, p. 103) enriquece a discussão:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em

seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Explorando a relação entre desenvolvimento e o aprendizado infantil, Vygotsky em seus diversos estudos, traz importantes colocações que nos permitem refletir de modo mais apurado, como a criança, a partir da interação e da mediação sociocultural, constrói seus conhecimentos.

Inicialmente, a relação da criança com o mundo é mediada pelos adultos, a partir da possibilidade de exploração de diferentes contextos. Com essa ajuda, as crianças começam a assimilar o que já foi construído ao longo do tempo e os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. Então, a partir disso as conquistas individuais são resultado de uma construção que é compartilhada (REGO, 1995)

Outra contribuição do mesmo autor ajuda-nos a compreender como a mediação interfere no processo de internalização, que resultará na capacidade de a criança conseguir realizar ações sem a “ajuda” do outro.

Por intermédio dessas mediações (*intervenções de outras pessoas do grupo cultural e da interação entres esses*) os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 1995, p. 61, grifo nosso).

Dessa forma, primordialmente, precisamos atentar para o fato de que a brincadeira é a atividade principal das crianças e que, sendo assim, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola da infância precisa partir de propostas em que, brincando, as crianças sejam desafiadas a estabelecer relações e atribuir sentido e significado ao que veem e vivem. Ainda nessa perspectiva, as narrativas das professoras demonstram que promover as interações é um desafio quando se tem uma proposta de organização por turmas multi-idades, isso porque também se precisa olhar para as especificidades do desenvolvimento de cada criança.

As professoras manifestaram-se sobre esse processo:

Eu acredito que o grande desafio ainda é compreender cada faixa etária em interação. Então assim, porque que a L. está assim? Como ela pode mudar em relação a, por exemplo, o R.? É possível, um dia, ela e o R. terem uma interlocução? Qual é o caminho dessa interlocução? Ou essa interlocução é quase impossível? M. e R. S. e A. J. Estou pegando os casos mais... as extremidades de idades. Isso é uma coisa que me instiga. Como que eu posso favorecer isso? (Professora Bárbara).

As questões de organizar tudo a partir da brincadeira e das interações é o que a gente se propõe a fazer. Algumas vezes não dá certo, mas a gente tenta igual e acho que as crianças também, aproveitam bem mais. (Professora Babi).

Atrelado ao que discutimos até então, a professora Bárbara conta como algumas famílias reconhecem a importância das interações entre as crianças e fazem diferentes questionamentos sobre como acontecem essas movimentações, pois, às vezes, não conseguem visualizar a maneira como o seu filho interage com os colegas. A referida professora relata, então, o diálogo que teve com uma mãe que estava preocupada porque não percebia seu filho interagindo com outras crianças.

Profe, eu olho nas câmeras. O fulano não brinca com ninguém. Porque não tem nenhuma criança no turno da manhã próxima a ele. [...] Mas a gente sabe também que crianças que interagem com 1 ano e pouco, também não criam um vínculo muito grande numa brincadeira coletiva. Elas brincam em momentos. [...] Elas criam enredos menores, mais curtos, menos duradouros, que não dependem tanto do outro, depende do outro como meu vizinho, mas não necessariamente ela é o meu parceiro na brincadeira. Então, eu estou junto, mas não necessariamente em diálogo. É uma interação diferente [...] Pra ver que é um percurso diferente. É um tempo diferente. (Professora Bárbara).

Nessa perspectiva, quando “a criança internaliza as experiências (ela) reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 1995, p. 62). Sendo assim, é

importante que se pense que a formação do sujeito acontece a partir da construção e reconstrução de elementos que são necessariamente constituintes do grande e complexo meio sociocultural em que está inserido. Outro ponto a ser considerado é que essa construção e a reconstrução não necessariamente precisam acontecer apenas no contexto escolar ou com organizações em que as faixas etárias são o ponto de partida.

Nessa perspectiva, torna-se importante olhar para a criança como um sujeito que chega à escola já elaborando muitos conceitos e conhecimentos e que, conforme as experiências de que é instigada a participar, poderá, junto com seus pares, [re]construir conhecimentos e saberes. Por tudo isso, reafirma-se que não há como olhar para a docência das professoras nas turmas multi-idades sem considerar esses, e diversos outros, elementos destacados, pois, juntos, eles caracterizam a organização do trabalho pedagógico.

Acreditamos que essa experiência colaborou para que o grupo pudesse amadurecer suas decisões e, a partir disso, pensar de forma conjunta acerca do trabalho pedagógico. Evidenciamos, nas narrativas das professoras Bárbara e Babi, esse processo em diferentes momentos e ao narrarem suas experiências de docência no cotidiano das turmas multi-idades.

Algumas palavras para (in)concluir

O contexto em que a pesquisadora atuou como educadora infantil tem em sua essência a ideia de que a formação inicial e a continuada caminham juntas, e isso possibilita que a todo momento os professores [re]pensem sobre a docência que exercem e sobre o que é o trabalho na educação infantil. Outro ponto importante de destacar é que a UEIIA veio, ao longo dos anos, construindo uma proposta pedagógica em que a organização das turmas é por multi-idade. Logo, isso também mobiliza os professores a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico que realizam, pois a realidade e as demandas diárias instigam tais reflexões.

Para a pesquisadora, estar inserida nesse contexto e fazer parte do grupo de coordenação pedagógica possibilitou participar da organização dos encon-

tros de formação continuada que aconteceram desde janeiro e ao longo do primeiro semestre do ano de 2016.

Com o estudo que se constituiu como trabalho monográfico, pôde-se tecer ideias sobre a importância atribuída pelos professores que atuam nas turmas multi-idades sobre a formação continuada e como repercute na organização do trabalho pedagógico. Mostra-se que as categorias tecidas a partir das narrativas das professoras são elementos importantes para a construção da docência em turmas multi-idades.

Através das narrativas, percebemos que a organização de turmas por multi-idades é uma proposta desafiadora e que instiga, nos professores, a elaboração de novas reflexões sobre o seu papel como mediador na construção dos conhecimentos. Isso ficou evidente em várias narrativas das professoras, que ressaltaram a necessidade de refletir, constantemente, sobre como precisariam se posicionar frente as diferentes propostas feitas com e para as crianças, no sentido de promover e valorizar o protagonismo das mesmas.

Percebemos, pela análise dos dados que a formação continuada é importante e repercute diretamente na prática realizada pelas professoras que participaram deste estudo. Suas narrativas evidenciaram que, após a formação continuada realizada em janeiro, elas se sentiram mais seguras para trabalhar com suas turmas multi-idade. Ainda, podemos afirmar que os encontros formativos possibilitaram trocas de experiências entre os professores envolvidos nessa proposta, o que possibilitou a reflexão permanente sobre as experiências vividas.

Por fim, a análise da ação pedagógica narrada permitiu que pudéssemos ter novas ideias, ou seja, (re)pensar sobre o que vem sendo construído e é importante no trabalho com as crianças na escola da infância, seja organizando turmas por multi-idades ou não.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB 020/2009*. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, fixadas pela Resolução nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOCHI, P. Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Revista Pátio*, nº 45, outubro, 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/12083/planejar-para-tornar-visivel-a-intencao-educativa.aspx>> Acesso em: 14 de janeiro de 2016.

FORTUNATI, A. *A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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 do possível*. Editora ETS, Itália, 2014.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho, 2002, p. 21-39.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, Z. M. R. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set/dez. 2006, p. 547 – 571.

PRADO, P. D. *Educação e Culturas Infantis*: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

_____. *Educação Infantil*: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2013-2015.

REGO, T. C. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. et al. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

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

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de (org.) *Territórios da Infância*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009, p. 57-83.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (Psicologia e Pedagogia). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

QUAL O ESPAÇO DO BEBÊ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Fernanda Zanatta

Aruna Noal Correa

Durante os anos de atuação na educação infantil, muitos elementos relacionados à pequena infância se destacavam, mas o interesse central voltava-se a aprofundar as reflexões pertinentes aos bebês e ao que condizia com seu cotidiano na creche. Desse modo, o tema central da pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil enfatizou o uso dos espaços coletivos pelos bebês, observando-se a relação do estar dentro e o estar fora, analisando-se a ocupação dos espaços internos e externos das instituições de educação infantil, com o fim de compreender as razões pelas quais os bebês saem tão pouco das salas.

Muitas questões se sobressaem e motivam a escrita do presente artigo, dentre elas: onde estão os bebês na escola de educação infantil? Eles ocupam outros espaços desta escola, para além da sala de aula? Quais e como são esses espaços? Qual a importância da ocupação dos espaços coletivos pelos bebês? A partir dos estudos e de reflexões sobre a pesquisa, convidamos a pensar a respeito desse assunto que ainda é tabu dentro de grande parte das escolas infantis.

Através de observações realizadas com grupos de crianças de diferentes faixas etárias e a partir da prática realizada com bebês, emergiu a presente pesquisa. Assim, ao nos debruçarmos sobre o lugar do bebê nas propostas de trabalho e de estudo, como também nos espaços e nas possibilidades ofere-

cidos a eles dentro das escolas de educação infantil do município pesquisado, anunciamos reflexões sobre a centralidade dessa questão. Dessa forma, a pesquisa delimitou-se a partir do seguinte questionamento: como os bebês podem utilizar os diferentes espaços coletivos da escola infantil?

O objetivo central esteve voltado a compreender qual o lugar dos bebês nas propostas de trabalho e de estudo, como os espaços e as possibilidades oferecidas a eles no município de Cruzeiro do Sul/RS. Para tanto, delimitamos alguns objetivos específicos, dentre os quais, identificar as concepções dos adultos das escolas de Educação Infantil do município acerca do espaço que os bebês devem ocupar na escola, prevendo analisar o lugar que os bebês ocupam nessas escolas e verificar quais suas relações com os espaços na prática das instituições.

Assim, foram acompanhadas e registradas práticas, de forma sistemática e longitudinal, em que os bebês estivessem utilizando os espaços coletivos da escola, demonstrando aprendizagens, descobertas e relações que construíam nos diferentes ambientes que frequentavam, tanto com os materiais como com as outras crianças.

Nesse sentido, a presente pesquisa, partindo da ação e inserção docente cotidiana da pesquisadora em uma das escolas de educação infantil do município, pretendia, conseqüentemente, potencializar as ações dos bebês por meio de práticas que vêm ao encontro do uso dos espaços coletivos. Aliando à sua ação docente alguns dos aprofundamentos teóricos abrangidos no decorrer da pesquisa, podem ser encontradas referências de Barbosa (2010), Sarmiento (2013), Fochi (2014), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), e as reflexões elencadas a partir das observações e entrevistas realizadas.

Qual a relevância de pensar nas relações entre bebês e espaços?

Nos últimos anos a imagem de infância e criança vem transformando-se nas esferas pública e privada. A educação infantil, compreendida como o atendimento de crianças de 0 a 5 anos, vem fortalecendo-se a partir das diversas legislações que vieram ao encontro dos direitos das crianças e seu espaço na sociedade.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a história da educação infantil foi delimitada por intenção de guarda e abrigo das crianças, assistencialismo e atenção voltada às famílias trabalhadoras (MOYLES, 2010). Mais especificamente no que se relaciona às turmas de berçário, podemos destacar, historicamente, a ampla e predominante necessidade de atenção e cuidado que se sobressai, por serem lembrados pela sua fragilidade ou pela ausência de lugares amplos que promovam suas explorações. Assim, ao pensar que se prioriza o cuidado e a proteção no cotidiano de berçário, ficam a maior parte do tempo dentro das salas.

Diante desta pesquisa, seja nas inserções dentre os berçários, seja na literatura produzida até então, e resgatada aqui, nas escolas da pequena infância, os bebês ainda são “vistos” como crianças que não conseguem interagir com os outros, sem curiosidade; e as escolas não se engajam em propostas qualificadas de educação de bebês. Metaforicamente falando, o lugar específico dos bebês ainda está, como eles, engatinhando, ainda mais no nosso país, onde não há uma cultura totalmente estabelecida em relação a essa prática.

Para que possamos mudar essa realidade, é necessário o despertar da ação docente junto aos bebês, a experiência prática e o perfil de pesquisador incorporado a esse cotidiano para creditar significado e importância à potencialização dos espaços e a possibilidade de inserção e exploração em espaços coletivos, da escola, pelos bebês.

A forma como as instituições de educação infantil foram organizando-se demonstra que sua função vai além de situar-se apenas como lugar das aprendizagens direcionadas às crianças, também como estabelecimento de natureza pública e coletiva. Conforme Fochi (2014, p. 24), “a escola, enquanto contextos de vida coletiva, é entendida como lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto”.

Pensando nos bebês, crianças que historicamente não falavam, não se comunicavam, não tinham sentimentos, desejos e opiniões, é preciso buscar novos conhecimentos sobre eles, suas características, formas de descobrir o mundo, suas capacidades, de forma mais subjetiva e conectada aos seus interesses de forma micro, pormenorizada, individualizada.

Atualmente, passamos a identificar, no cotidiano da escola da pequena infância, que possuem potencial, mesmo que pouco explorado dentro das escolas infantis brasileiras. Como mencionou Rapaport, ainda em 2008:

Trabalhar com bebês é difícil e complexo. É necessário, para isso, muito mais do que simplesmente gostar de criança. Significa ficar durante uma jornada inteira de trabalho (que varia em média, de seis a doze horas) cuidando dos bebês, tanto em termos de suas necessidades básicas, como desenvolvendo propostas pedagógicas. Além disso, é preciso paciência para as situações corriqueiras que ocorrem com os bebês e crianças pequenas, como o choro, a birra e outras reações, estabelecendo limites e demonstrando atenção e carinho. E tais exigências em relação as educadoras são ainda maiores durante o período de adaptação quando os bebês estão mais sensíveis e vulneráveis (RAPPORT, 2008, p. 20).

Há estudos, tais como os de Gobatto (2011), que indicam que os bebês saem muito pouco das salas, não utilizam os espaços coletivos da creche, em comparação com as demais crianças de idades mais elevadas fazem. Apresenta-se, nesse momento, uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que a inserção da criança na escola é um direito assegurado por lei, colocamos os bebês num processo de convivência isolado, não se relacionando com outras crianças e espaços.

A pesquisadora Carolina Gobatto (2011) tratou da invisibilidade e do não lugar que os berçários têm ocupado no coletivo das instituições, alertando para o fato da pouca saída dos bebês e, dentre os motivos, destacou a ideia de cuidado e proteção, que vem fazendo da sala o lugar exclusivo para suas aprendizagens.

Na escola os bebês ainda são vistos como seres incapazes de interações, não havendo propostas pedagógicas voltadas, de forma exclusiva, a eles. Nem ao menos se reconhece a necessidade da educação infantil como um espaço qualificado. Assim,

O adulto, habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão, que, no caso das crianças pequenininhas, são os olhares, os toques, os gestos, o choro, os sorrisos, os balbucios. Na maioria das vezes,

o que ocorre com os profissionais envolvidos no trabalho com os bebês é isto: não conseguem perceber estes sinais comunicativos, tão complexos (OSTETTO, 2008, p. 42).

Ao percebermos essas diferentes formas de linguagem, de comunicação, o bebê passa a ser visto de outras formas, como ator social, sujeito de direitos e formador de cultura, o qual é muito potente, e demonstra isso através de suas ações cotidianas. Mas é necessário que o educador desenvolva um olhar atento, minucioso, e uma escuta sensível a tudo o que a criança está fazendo.

De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas na educação infantil devem garantir experiências que proporcionem situações de aprendizagem voltadas à elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, bem-estar e saúde.

Um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que conquistam experiências ricas em um mundo de afetividade, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Investindo no contato entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, da escola com as famílias.

Observa-se, nas imagens a seguir, que os bebês demonstram elementos deste ambiente educativo para bebês, onde vemos as relações entre as diferentes idades, a afetividade e as diferentes explorações de mundo



FIGURA 1. Na imagem presenciamos a interação entre bebês de idades diferentes através da brincadeira com a caixa de papelão. Ao fundo é possível observar a presença do cercado.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 2. Interações e diferentes explorações. Ao fundo da foto, pode-se verificar a presença dos “baby balanços”.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 3. Bebês brincam no chão da sala e interagem. Ao fundo da foto, verificamos a presença de um cercado.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 4. Os bebês brincam no chão da sala, em frente ao espelho e com diferentes materiais, cada um com sua intenção. Sinalizamos que as situações se desdobram de múltiplas formas, mesmo que estejam com movimentos limitados por pequenos cercados de espuma revestida. Como a imagem anterior, ao fundo da foto, podemos verificar a presença de um cercado dividindo a sala.

Fonte: acervo das autoras.

Sobretudo, partindo-se do entendimento de que as crianças aprendem na interação com seus pares, torna-se fundamental o planejamento de um espaço que abranja as diferentes situações que emergem cotidianamente, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assuma papéis e aprenda, de acordo com Horn (2004), a se conhecer melhor.

É importante o uso dos espaços coletivos pelos bebês?

O bebê não deve ficar preso ao carrinho ou ao bebê conforto. Evidenciamos que o cotidiano dos berçários se dá, na sua grande maioria, dentro das salas de aula, e é preciso pensar a ocupação dos bebês para além desses limites, viabilizando o acesso dos bem pequenos nos espaços coletivos da escola. Enfatizamos que é necessário que se investigue constantemente como os bebês os utilizam, quais são as vivências e as implicações deste estar nos lugares diante do coletivo da escola infantil. Faz parte da minúcia sobre a qual refletimos anteriormente.

As autoras Goldschmied e Jackson (2006, p. 41) expõem que

Ao planejar o espaço disponível visando ao melhor uso possível, um bom exercício é observar os movimentos das crianças cuidadosamen-

te em períodos diferentes do dia. Muitas vezes podemos identificar uma “área sem uso” para onde, por alguma razão, as crianças não vão tanto, aumentando a aglomeração em outras partes da sala. Uma vez que essa área seja reconhecida, pode-se estimular o uso desse espaço, tornando-o mais acessível, ou nele colocando materiais para uma atividade mais conhecida entre as crianças.

No que concerne aos ambientes e espaços coletivos da escola a serem utilizados pelos bebês, sabe-se que são específicos a cada escola, mas dentre eles sugere-se o pátio, a entrada da escola, os corredores, as diversas salas de aula, a biblioteca, a sala de recreação, o refeitório, o jardim... Todos eles possuem a capacidade de “interagir com os bebês” através de suas formas, texturas, tamanhos e dos objetos colocados à disposição.

O bebê é curioso, investiga constantemente, e está disposto a fazer descobertas a todo momento. Assim, irá ocupar o ambiente da forma que melhor lhe agrada. Como afirma Cairuga (2015, p. 153), “o ambiente dos bebês na escola deve ser pensado com o propósito amplo, que vão além da dimensão material, constituindo-se a partir das relações entre as pessoas, seus sentimentos, ideias, interesses e ações [...]”.

No manual *Brinquedos e Brincadeiras na Creche* (BRASIL, 2012, p. 12), organizado pelo MEC, está claro o seguinte:

Não se pode esquecer que as relações também acontecem entre crianças e os objetos, os brinquedos, os materiais, o mobiliário, o parque, as áreas internas e externas, o edifício e suas condições de iluminação, temperatura, ventilação e acústica e seus níveis de conforto. Para educar as crianças, as pessoas (pais, professores, equipe) precisam saber traduzir esses conhecimentos em um ambiente educativo, composto também por materiais e brinquedos.

Partindo dessas informações, se deve definir a proposta educativa. Ter a clareza de que os bebês são seres que possuem suas vontades, têm consciência sobre o que querem, sabem decidir e comunicar o que querem. Ingressam no mundo da cultura por meio de interações com as pessoas e objetos e utilizam seu poder de decisão, seu corpo e os canais do conhecimento, seus órgãos sensoriais (o tato, o paladar, o olfato, a audição e a visão), para explorar esse

mundo, ampliando suas experiências por meio do uso intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigá-lo. Dessa forma, fazem uso dos espaços onde se encontram para ampliar seus horizontes.

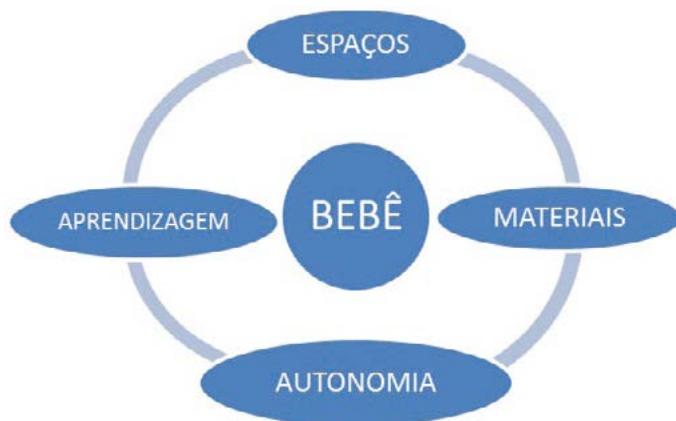


GRÁFICO 1. Relação criada a partir da exploração de espaços e materiais.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A associação de ambientes internos (como a sala de atividades) com os espaços externos (como pequenos parques junto às salas) possibilita à criança autonomia para entrar e sair durante determinado momento do dia, de acordo com a atividade e a proposta curricular da instituição. Localizar-se próximo a um parque pode fazer diferença nas atividades cotidianas de um berçário; para a criança, “abre a possibilidade de estar ao ar livre e de ter mais espaço para brincar; para a professora, significa dispor de recursos que a auxiliem na realização de um trabalho de qualidade que integre espaços internos e externos” (BRASIL, 2012, p. 36), que conectem os bebês ao mundo ao seu redor de maneira plena.

O papel da educadora de bebês: reflexões acerca da formação para estar entre os bem pequenos

Predominante, e historicamente, verificamos que o gênero feminino acompanha o cotidiano dos bebês em berçários, prevalecendo na docência

quando se trata de crianças muito pequenas, o que não foi diferente nas escolas pesquisadas. Na grande maioria, observa-se que as mulheres assumem a profissão de professoras da educação infantil, vide a característica prioritária de constituição dos grupos de professoras participantes das turmas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela UFSM.

Nesse sentido, em cada escola participante da pesquisa, optamos por entrevistar uma professora, dentre as quais estivessem acompanhando os bebês desde o início do ano. Assim, ao adentrar o tema de pesquisa e analisar as entrevistas das professoras, foi possível perceber a preocupação em relação ao questionamento sobre o conceito de bebê, mesmo sendo a faixa etária com a qual trabalham cotidianamente. Foi perceptível a apreensão em falar sobre algo que faz parte de seu dia a dia, temática que poderiam abordar com propriedade e segurança.

Inicialmente, a análise das entrevistas demandou questionar a respeito da formação desses professores de Berçário. Sabemos que estudos mais amplos e voltados a essa faixa etária ainda são recentes, mas, ao mesmo tempo, precisamos de professores preparados para entender o universo dos bebês. Salientando, como enfatiza Cairuga (2015, p.10), que os bebês precisam desse adulto:

Um adulto especialmente capacitado no que se refere às concepções, ao aporte teórico, ao conhecimento do desenvolvimento infantil, mas principalmente e primordialmente, conhecedor da necessidade vital de afeto, atenção, empatia e interação que as crianças precisam para assim organizar ações pedagógicas que deem conta da especificidade desta faixa etária.

Coompreender suas diversas linguagens, entender que eles possuem muitas potencialidades e habilidades, que necessitam de autonomia e liberdade para se desenvolverem e de alguém que esteja atento ao que estão nos mostrando, suas descobertas e evoluções, e que seja capaz de acolhê-los em todas as suas especificidades, é o perfil que se busca em um educador de bebês.

O profissional da educação que atua com bebês precisa ter claro, assim como entende Moyles (2010), que os bebês vêm ao mundo preparados para serem

curiosos e sociáveis. Dessa forma, eles desejam participar da sociedade e observam e entendem como nos relacionamos com o outro, como nos comunicamos.

O professor de bebês necessita desenvolver sensibilidade quanto as suas ações cotidianas, a escuta atenta a todas essas linguagens que o bebê expressa e, para isso, é preciso aliar a prática docente aos aprofundamentos teóricos, prática investigativa, leituras, procurando saber e conhecer, cada vez mais, sobre esse universo tão pouco explorado nas salas de aulas das universidades. É na prática cotidiana com o nosso grupo de crianças que precisamos nos desafiar a fazer mais, buscar entender e conhecer mais para potencializarmos experiências ricas.



FIGURA 5. Diferentes formas de interação entre bebês e adultos do berçário.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 6. A sensibilidade na troca e interação, para além do cuidado, com os bebês em diferentes momentos, tal como a alimentação.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 7. Sensibilidade, atenção ao interesse dos bem pequenos, interação e despertar de trocas.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 8. A aproximação do adulto mostra o respeito e a sensibilidade de estar entre os bebês, interagindo constantemente com suas curiosidades.

Fonte: acervo das autoras.

Ao entrevistar os professores do berçário e os gestores das escola, buscamos identificar as concepções que tinham em relação aos bebês e aos espaços. Durante as entrevistas, foi possível notar que as palavras não eram capazes de descrever os bebês, já que esse universo é tão amplo e, segundo professoras, ainda pouco explorado.

Foi perceptível a presença de alguns sentimentos enquanto falavam, dentre eles, dúvidas, certezas quanto a ações realizadas na prática com os bebês, uma

certa inquietação em relação às práticas observadas, ao cotidiano das escolas e na expressão de preocupação por parte da gestãõ.

No que tange à concepção de bebê, de maneira mais ampla, os professores e gestores das escolas de educação infantil do município em estudo possuem algumas afirmações semelhantes. Dentre as narrativas que se assemelharam, foi ressaltado o entendimento de que os bebês absorvem tudo o que veem, são ativos e precisam ser estimulados. Além disso, destacamos a necessidade da afetividade, do cuidado e da atenção que os bebês precisam.

Outra visão salientada foi que, nessa idade, é necessário que o professor tenha um olhar diferenciado, único, de respeito, pois cada criança possui suas especificidades, não podendo tratar todos de forma igual. E isso se faz mais relevante, segundo as entrevistadas, pois é no berçário que se inicia a caminhada na educação infantil, é ali que inicia o processo de socialização da criança.

O bebê é compreendido como detentor de um *“olhar curioso, que quer saber tudo, são espertos, interagem no seu tempo e sentem tudo diferente dos adultos... ele traz pureza e encantamento no olhar”* (Gest. 2). Ainda, a fala de outra gestora entrevistada vem ao encontro do que trazem pesquisas e estudos resgatados até aqui a respeito da consciência sobre uma nova visão acerca dos bebês:

Os bebês bem pequenos são sim dependentes do adulto, tem essa dependência mas acredito muito nesse olhar, que olha para essa potência que os bebês trazem. Eu enxergo eles como sujeitos muito potentes que precisam sim do adulto para se desenvolverem mas que tem essa potência, que tem essa curiosidade interna que vai mover eles para buscar suas aprendizagens (Gest. 5).

Sobretudo, compreendemos que este bebê potente vem, cada vez mais, desafiando, propondo novos arranjos, incutindo nas ações cotidianas um novo jeito de fazer educação na primeira infância. Observando os bebês, percebemos que possuem inúmeras formas de expressão, as quais, às vezes, não são compreendidas dentro da instituição escolar.

As potencialidades dos bebês foram citadas por mais de uma gestora: *“é a fase em que mais aparece as potencialidades, elas são inúmeras; é onde mais se percebe as*

conquistas e avanços, estes são diários, semanais. Uma das fases mais lindas” (Gest. 4). As respostas se relacionam ao entender o bebê como um curioso, que se descobre e se maravilha com suas descobertas: os balbucios, os sons, os movimentos.

Igualmente foi ponto de análise, a concepção de espaço que gestores e educadores possuem. O espaço foi avaliado pelos gestores de forma mais estrutural, física. O que gerou inquietação, pois poucas escolas possuem ambientes acessíveis à todas as crianças, já que alguns dos prédios são de dois andares. Há a preocupação com relação ao acesso, principalmente dos bebês, aos demais espaços da escola porque há escadas, rampas e grades.

De modo mais amplo, algumas características desses espaços de educação infantil foram elencadas, tais como ser seguro, prazeroso, colorido, com estímulos e desafios. E, em relação aos desafios, existe um ponto levantado por uma gestora que é necessário ser problematizado: *“deixamos de oferecer desafios por medo e insegurança. Mas precisamos explicar tudo para as crianças, o uso dos materiais e espaços, não fazer pela criança e sim ensiná-la”* (Gest. 1). Essa fala demonstra a preocupação com a integridade física das crianças, a qual impossibilita que os bebês explorem mais os desafios oferecidos a eles. Salienta-se, com isso, a conexão da figura do bebê com o cuidado eminente, com a proposta de permitir que ela tenha acesso somente a espaços e materiais que sejam controlados, que não ofereçam riscos. O que nos levou a refletir sobre as práticas que são propostas e ocorrem nos berçários.

O que a prática nos berçários tem a nos mostrar?

Em relação ao uso dos espaços coletivos da escola pelos bebês, ainda encontramos poucas instituições que dão importância a isso e/ou fazem essa prática tornar-se cotidiana na sua turma de berçário. Dentre as realidades acompanhadas, no decorrer do período de observação da pesquisa, foram elencados diferentes aspectos de análise.

Incondicionalmente, as vivências dentro de um berçário são variadas. Nesse espaço dos bebês, estão claras as concepções que os educadores infantis têm em relação a infância, criança, bebê e espaço, todos dentro de um contexto de educação diferente de alguns anos atrás.

Durante as observações das turmas de berçário se sobressaíram, por parte da pesquisadora, dúvidas, inquietações, perguntas e reflexões acerca das práticas que vinha desenvolvendo em uma das escolas de educação infantil, participante da pesquisa, com relação ao cenário atual da educação infantil, das discussões realizadas no curso de Especialização e referentes às discussões que permeavam a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Partindo desse pressuposto, foi possível verificar que educar e cuidar são indissociáveis, sobretudo quando falamos de bebês.

Ao acreditar que os bebês, sendo tão potentes, necessitando de autonomia e liberdade para se desenvolverem, carecem, tão fortemente, de espaços e possibilidades que façam de suas vivências as mais significativas e ricas, possibilitando experiências sensoriais, motoras, sociais e naturais.

A partir das entrevistas e da observação da prática nos Berçários, analisamos os motivos pelos quais os bebês saem pouco da sala, quais os lugares que vêm sendo ocupados por eles e o que oferecem aos bem pequenos.

Na realidade pesquisada, os professores, ao responderem à entrevista, demonstraram o que já vêm fazendo nesse campo de exploração e deixaram claros alguns motivos pelos quais não saem com mais frequência da sala de referência, ilustrados a seguir.



GRÁFICO 2. Organograma.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os “impedimentos” quanto a essa ocupação foram vários: o grande número de crianças nas turmas, o zelo pela segurança e integridade dos bebês, a falta de estrutura e acesso aos ambientes externos, a rotina, por vezes interpretada como rígida, e a falta de conhecimento por parte dos educadores da relevância que há na exploração dos espaços coletivos da escola.

Nos berçários observados, as turmas comportavam até 16 bebês para duas professoras. Na fala das educadoras, esse é um dos grandes motivos para não saírem muito da sala, já que eles são pequenos e dependem diretamente dos adultos. Dentre os destaques, foram evidenciados que os dias em que há poucos bebês na turma tornam-se mais tranquilos para utilizarem os espaços externos a sala. Além disso, há uma grande preocupação com a segurança e a integridade física dos bebês: não sair da sala, pois será perigoso, irão se sujar, machucar, ficar doentes, mas na verdade irão vivenciar muitas aprendizagens importantes para seu desenvolvimento.

A estrutura das escolas, em alguns casos, não possibilita essa segurança necessária, evidenciada pelas entrevistadas, para que os bebês explorem outros espaços. A maior parte das escolas do município possuem prédios antigos, construídos em épocas em que a visão de educação infantil era distante da que hoje discutimos.

Nesses espaços há escadas, rampas e grades, as quais dificultam o ir e vir dos bebês. Para que possamos permitir que saiam de sua sala de referência e ocupem outros ambientes, é imprescindível que se planeje junto à gestão das escolas e dos municípios a possibilidade de reorganizarmos os espaços colocados à disposição das crianças pequenas, pensando em espaços diferenciados, repensados para receber os bem pequenos, oferecendo a possibilidade de os bebês desfrutarem de convivência.

A seguir, observamos imagens desses obstáculos estruturais presentes nas escolas infantis.

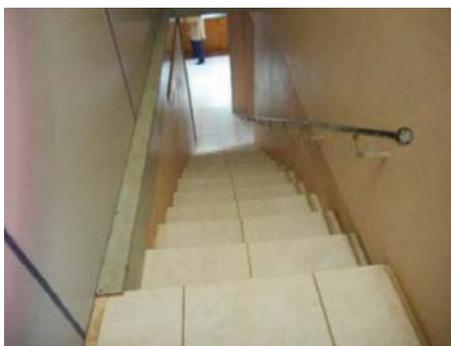


FIGURA 9. Escada íngreme e sem proteção.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 10. Espaços exteriores circundados por grades que limitam a exploração.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 11. Rampa de acesso.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 12. Escada em espaço exterior.

Fonte: acervo das autoras.

Durante as observações dos berçários, presenciamos a disponibilidade de espaços externos à sala de aula. E, sobretudo, nas escolas onde a ocupação dos espaços externos pelos bebês era maior, a sua autonomia e segurança naquele espaço escolar também eram maiores, sendo as descobertas e aprendizagens potencialmente ricas e significativas. Em geral, os ambientes externos das escolas observadas possuíam espaços de exploração exclusivos para os bebês.

Dentre os espaços ocupados, estavam o corredor, o refeitório, o solário e o pátio externo, presentes nas imagens a seguir. Em algumas escolas, a permanência dos bebês dentro da sala de aula de referência era maior, mesmo que a estrutura da escola oferecesse ambientes acessíveis.



FIGURA 13. Bebês frequentando espaços abertos, com areia e calçamento.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 14. Espaços externos interligados com a sala de referência.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 15. Interações livres entre os espaços da sala de referência e exteriores.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 16. Bebês frequentam espaço de pracinha, com acesso a areia e brinquedos, mesmo que ainda vejamos alguns bebês limitados a cercados e almofadas, longe do acesso à areia.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 17. Acesso ao refeitório para momento de alimentação.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 18. Bebês passeando pela escola a partir de sua curiosidade pelos diferentes espaços.

Fonte: acervo das autoras.

Nesses ambientes externos as suas salas de referência, os bebês demonstravam muitas habilidades, revelando que conseguem fazer escolhas, criar relações com os objetos encontrados, construir suas primeiras hipóteses e usar toda a sua potencialidade para explorar, descobrir e aprender.

Reflexões necessárias em relação à composição dos espaços dos e para os bebês

Ao longo da pesquisa foram encontrados elementos que interferiam na exploração cotidiana dos espaços coletivos, assim como, na autonomia dos bebês. Entre esses elementos, destacamos os cercados dentro dos berçários, dividindo-o em outros menores. O acesso aos diferentes espaços separados pela cerca, no interior da sala de referência, só era acessível ao adulto, proposta que surgiu, segundo as entrevistadas, como uma solução para haver “mais tranquilidade” nas relações que se estabeleciam cotidianamente. O que evidenciou, na concepção dessas profissionais, que os bebês maiores podem machucar os menores e por isso a separação dentro da sala.

Outro ponto de destaque foi evidenciado pela utilização da televisão, o que, em alguns momentos, não possibilita espaço para os bebês vivenciarem as diferentes linguagens pelas quais se expressam. Ela está presente em todos os espaços de-

dicados aos bebês e, o mais grave, como uma das “(des)propostas pedagógicas”, sendo utilizada na maioria do tempo em que os bebês estão na escola, com o objetivo de entretenimento, desvinculada de um viés realmente pedagógico.

Evidentemente preocupante, pois as crianças, desde muito pequenas, vêm sendo expostas a uma mídia massificante e consumista, em que os vídeos infantis atuais carregam uma mensagem bem clara em relação à cultura que se quer criar: cultura consumista e individualista (ARAÚJO e ANADAN, 2012). Além de inviabilizar que o bebê possa desenvolver-se a partir de suas curiosidades e particularidades, com propostas diferenciadas, promovendo tempo prazeroso voltado ao brincar e à exploração em torno das diferentes linguagens. A televisão, nesse caso evidenciado em turmas de bebês, tende a apenas refletir em aspectos da ação docente, dentre eles, a redução do envolvimento e do tempo do adulto junto às crianças.

Ainda, ficou clara a utilização inadequada do “baby balanço”, também denominado de bebê conforto¹. Objeto de reflexão, nesta pesquisa, em função do viés de pensamento sobre o bebê, permeado pela fragilidade e incapacidade, o que influenciou a percepção de que práticas cotidianas como estas ocorrem nos berçários brasileiros. Observou-se que os bebês entre quatro e seis meses de idade ficavam por longo período dentro do “baby balanço”, inviabilizados de se movimentar pelos espaços, explorar e manusear brinquedos a sua disposição e deslocar-se em busca de sua curiosidade. Sob esse aspecto de análise, ainda é urgente a necessidade de revisão da formação profissional, inicial e continuada, voltada especificamente a esse público.

A possibilidade de ocupação de outros espaços potencializava que se colocassem inteiramente na ação de explorar os espaços e dedicassem o tempo de brincar de forma mais dinâmica, descobrindo as diferentes possibilidades permitidas pelas suas incursões aos territórios antes desconhecidos, além de criar relações com os recursos que ali estavam. Ou seja, ganhavam todos com a dinâmica que se construía.

¹ Cadeira construída para permitir que o adulto realize o transporte seguro do bebê em veículos motorizados. Socialmente verifica-se que os adultos passaram a utilizar o bebê conforto como cadeira para manter o bebê “seguro”, separado do corpo do adulto, também em diferentes ambientes, tais como restaurantes, centros comerciais, dentre outros.

Para não findar as discussões, direcionemos o pensar sobre os bebês

Ao buscar identificar as concepções dos adultos sobre os espaços que os bebês frequentam, ficou evidente a preocupação de todos os envolvidos na educação de bebês, de que eles precisam ter espaços adequados para se desenvolver, e isso contempla os recursos e as possibilidades colocadas à disposição.

Ao entrar em sala e participar do cotidiano dos berçários, percebeu-se que já estão acontecendo, em algumas das escolas observadas, diferentes ações voltadas a essa exploração dos espaços coletivos, as quais têm como base um estudo de pós-graduação realizado anteriormente na instituição e o estabelecimento de parceria entre gestores e professores. Mas também houve situações em que a utilização dos espaços ainda precisa ser tema de debates, estudos e conversas dentro da proposta pedagógica de cada escola, pois o que foi apurado ainda não se aproxima da educação de bebês que se almeja.

Cada ambiente escolar diferenciou-se em sua forma de pensar e receber os bebês, e isso ficou visível ao acompanhar o dia a dia e analisar as falas das gestoras e professoras. Ao verificar se usavam outros espaços da escola e como eram vistos perante a instituição, percebeu-se que os bebês estão aos poucos saindo das suas salas e explorando novos lugares. Exploração que depende de uma visão mais ampla no âmbito da escola, pois os profissionais da educação precisam entender o significado que tem para os bebês esse “sair da sala”. Se não for assim, amplia-se a barreira entre o berçário e o restante da escola. Sobretudo, o lugar dos bebês nas instituições de educação infantil também precisa romper com as concepções dos adultos que fazem parte deste cotidiano, questionando o fato de os bebês saírem pouco da sala de referência, propondo novas formas de organizar o espaço disponível e defender a frequência a outros espaços antes negados ao bebê.

Verificou-se, dentre as relações construídas pelos bebês a partir do uso dos diferentes espaços da escola, formas diversificadas e planejadas, com intencionalidade pedagógica, repletas de significados, desejos, curiosidades e deslumbramento. Ao estar fora da sala de referência, as relações criadas com as outras crianças com os objetos e com a estrutura passaram a ser diferentes daquelas construídas dentro das quatro paredes de uma sala.

Sobretudo, ao final, consideramos relevante enfatizar que, ao trabalharmos com educação, principalmente voltada para os três primeiros anos de vida, temos

uma responsabilidade muito grande perante a sociedade, tendo em vista que as crianças pequenas, colaboradores desta pesquisa, buscam suas primeiras experiências junto ao mundo que as cerca, demonstram e potencializam as suas capacidades e habilidades, compreendendo o mundo e estabelecendo relações complexas que irão acompanhá-las durante toda a vida.

Referências

ARAÚJO, Camila dos S. *A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó: práticas que buscam fixar noções de gênero na Educação Infantil*. Portal Anped Sul, 2012. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educao/Trabalho/12_41_01_1261-7445-1-PB.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL. *Brinquedos e Brincadeiras nas creches: Organização do Espaço Físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAIRUGA, Rosana R; CASTRO, Marilene C. de; COSTA, Márcia R. da. *Bebês na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FOCHI, Paulo. *Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOBATTO, Carolina. *Os bebês estão por todo o espaço: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*. 2011, 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HORN, Maria da G. S. *Sabores, cores, sons e aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYLES, Janet (Org.). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2008.

RAPOPORT, Andrea. *Adaptação de bebês à creche: A importância da atenção de pais e educadores*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO DA REDE MUNICIPAL DE CRUZ ALTA/RS

Jaqueline Terezinha Cardoso Nunes

Viviane Ache Cancian

O presente artigo é resultado do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e refere-se às práticas pedagógicas com bebês na turma de berçário, em que atuo como docente. A pesquisa realizada surge da inquietude ao observar esses bebês diariamente na sala de berçário, em um espaço reduzido, com práticas pedagógicas voltadas para cuidados, uma rotina engessada, sem muitas opções de material de exploração. A metodologia foca numa pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, em que estudei, analisei e busquei realizar transformações e rupturas na prática no berçário.

Buscou-se realizar a interlocução da prática com bebês a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, 2009, seu Parecer 20/2009, o documento *Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, com o embasamento teórico nos seguintes autores: Fochi (2013), Gobbato (2011), Mallmann (2015), Golschmied; Jackson (2006).

Considero, a partir da análise feita das minhas práticas, que é necessária uma constante reflexão da prática pedagógica para uma profissionalização da docência com bebês que garanta educação pública de qualidade, baseada nos direitos das crianças, nas interações e brincadeiras.

À medida que fui estudando e buscando entender qual a especificidade de um trabalho com bebês em um berçário comecei a pensar em alternativas

para superar as dificuldades. Tal questão me fez refletir sobre a importância da diversificação e de proporcionar variadas opções de materiais para os bebês, pois é através das explorações e interações que eles se desenvolvem e aprendem, construindo seu conhecimento, o que me fez aprofundar mais sobre esse tema e dar um significado à minha prática.

A maneira como os bebês agem nos espaços que organizamos influencia a forma como estão construindo as suas potências, e isso é destacado por Paulo Fochi (2013). Assim, nós, docentes, precisamos construir ambientes favoráveis para que se desenvolvam plenamente.

Para tal, o objetivo foi organizar os espaços e tempos, assim como as práticas pedagógicas no berçário, garantindo os direitos dos bebês; refletir sobre quais as possibilidades ofertadas para que os interajam entre eles, explorem e realizem descobertas vivenciando momentos educativos favoráveis ao seu desenvolvimento; pensar os espaços e tempos dos bebês na Escola Municipal de Educação Infantil– EMEI; analisar minha prática a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), dos Direitos das crianças, das teorias apreendidas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Busquei colocar em prática meu plano de ação e transformar o berçário em um lugar de descoberta, de disponibilização de materiais diversos, um lugar que permitisse o protagonismo dos bebês. Redimensionei os espaços e ampliei a oferta dos materiais, por exemplo: de encaixe e que permitissem que as crianças empilhassem, colocassem um dentro do outro, explorassem caixas, potes, materiais estruturados e não estruturados, materiais potencializadores, enfim materiais que dessem a possibilidade de a criança explorar e fazer descobertas.

Usando a observação e o registro através de fotos do dia a dia, para documentar como os bebês ressignificam suas experiências na EMEI, na minha turma de berçário, pude conhecer mais sobre as características e as necessidades desses bebês. Estabeleci um plano de ação com atividades que se baseiem em possibilidades, vivências e interações num espaço de socialização secundária, em uma instituição de Educação Infantil.

O plano de ação com o berçário foi desenvolvido através de um trabalho pedagógico que proporcionou o contato com materiais diversos para que assim

desenvolvessem e aprimorassem a percepção de suas habilidades sensoriais e sua relação com o mundo. Esses registros serão apresentados no decorrer do trabalho através da problematização da minha prática pedagógica.

O berçário na EMEI: uma prática repensada

Para tentar compreender um pouco mais a complexidade que envolve o universo dos bebês, minhas práticas no berçário, os espaços e tempos em que acontecem trocas de saberes, a rotina, a organização dos materiais de maneira educativa, busco ilustrar o dia a dia da criança na creche e refletir sobre ela. Igualmente, mostrar que a rotina deve existir, com o intuito de organização e não uma reprodução mecânica, não significando mesmice ou repetição, mas sim a realização das atividades de forma organizada e planejada, com o intuito de transmitir segurança aos bebês.

A rotina à qual faço referência é aquela organização diária planejada e, com base na fala de Gobbato (2011), que confirma a importância da rotina. Segundo Barbosa (2006), uma rotina precisa ser pensada e planejada e deve levar em conta os momentos de organização a fim de garantir e respeitar as diferentes vivências das crianças. Há um ritmo individual que deve ser respeitado. A troca de fraldas é realizada quando necessário. Sempre ressaltando que essa rotina faz parte de uma organização diária planejada, e Gobbato (2011) confirma sua importância, que se torna uma referência aos bebês.

Na educação infantil, o trabalho pedagógico é constituído de todas as atividades que se realizam ao longo do dia. Iniciando pelo acolhimento, pela organização dos espaços, das propostas, passando pelas refeições, higiene, repouso... Também faz parte do trabalho pedagógico e da rotina, o inesperado que surge no cotidiano oferecendo novas opções para os bebês.

Alguns momentos de rotina do turno da manhã se repetem à tarde, diversificando a oferta de materiais para os bebês e o espaço para brincarem. Descrevo como acontecem as práticas pedagógicas, compreendendo as crianças como sujeitos de direitos. Sempre tenho como referência o objetivo maior citado no livro *Crerios para um atendimento em creches que respeite os*

direitos fundamentais das crianças, o qual ressalta o mínimo de qualidade, o respeito à dignidade e aos direitos básicos. Os critérios para o atendimento em creches, que falam da mínima qualidade no atendimento para essas crianças, mostram a fundamental importância de um trabalho pedagógico organizado para os bebês, que passam muitas horas no ambiente coletivo.

Os critérios para atendimento em creches enfatizam que os bebês têm direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural. Isso me fez realizar um trabalho pedagógico que envolvesse a interação entre bebês, com os adultos, diversificando o material oferecido, introduzindo no contexto do berçário várias alternativas de materiais estruturados e não estruturados para experimentação e exploração dos mesmos. Também foram reorganizados os brinquedos que passaram a ser divididos por caixas de potes e tampas, bolas de plástico coloridas, caixa de encartes e revistas, latas, minigarrafas *pets* com objetos ou algum tipo de semente dentro para produção de diferentes sons etc. para que pudessem explorar. Assim, a sala está sendo transformada aos poucos em um espaço mais aconchegante, com mais espaços livres para podermos brincar e explorar os sentidos.

Pensar num trabalho pedagógico para os bebês exigiu estudo, muita atenção e planejamento, já que essa fase é de descoberta, de constante movimento. A sala de aula é o espaço de referência dos bebês e tornou-se um espaço “pequeno” para possibilitar as várias explorações.

Conhecendo e compreendendo o dia a dia do berçário

A turma do berçário A, foco da pesquisa, é composta por 12 bebês na faixa etária de 9 a 24 meses, sendo 3 meninas e 9 meninos. No início do ano, a maioria dos bebês ainda não caminhava, o que limitava a exploração do ambiente. Hoje, eles já caminham, tornando a exploração do espaço mais rica. Percebe-se com isso a rapidez do desenvolvimento dos bebês, que procuram ativamente por atrativos, como brinquedos e objetos.

Brincam pela sala, alguns sozinhos, outros em duplas ou em pequenos grupos. São ofertados diferentes materiais. A exploração dos brinquedos e as brincadeiras são observadas pela docente, que interage com os bebês, observando atentamente as suas ações.

Há também aqueles que chegam procurando um colo, um abraço, momentos de carinho que estão presentes o tempo todo. Sobre essa questão, o educador francês Henri Wallon (1896-1934) destaca a afetividade como um dos campos operacionais sobre os quais se estrutura a cognição. Através de trocas afetivas, o bebê é capaz de explorar o mundo. Portanto, deixá-las brincar livremente para que possam manifestar sua afetividade é fundamental no desenvolvimento.



FIGURAS 1 E 2. Bebês em interação.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 3. Bebês em interação.

Fonte: acervo das autoras.

Na educação infantil, tudo se transforma em brincadeira, como, por exemplo, a brincadeira com travesseiros, que começou sem a intencionalidade do docente e, quando Raíssa os puxou de dentro de um berço para o chão, chamou a atenção de outros colegas que foram em sua direção e começaram a pegar os travesseiros. Ao explorar, Mateus percebeu que era possível tirar a fronha, usar o travesseiro como almofada para sentar no chão ou por em cima da cabeça, arrastando por uma ponta. Enfim, as crianças criaram em seus processos interativos, participam do que acontece ao seu redor. Suas ações são formas de reelaborar e recriar o mundo, provocando reações naqueles com os quais se relacionam.

Os colegas de turma fazem parte das novidades a serem desvendadas. Vygotsky (1896-1934) já entendia a Educação como um processo social, e esse, por sua vez, como um processo educativo. Toda interação no ambiente coletivo é um ato de troca de conhecimento, inclusive em situações como a brincadeira de travesseiros, que representou uma vivência para aprendizagens, em que os pequenos exploraram o objeto criando diferentes formas de interação. São experimentações espontâneas do próprio bebê. É importante que tenham essa possibilidade assegurada para fazer suas explorações e suas construções no processo educativo e social.

Aponta-se aqui o quão fundamental é a necessidade de espaços e ambientes planejados, adequados e receptivos aos bebês, que favoreçam as interações, as descobertas e as experimentações. Assim, procuro planejar as atividades almejando esses direitos. Reforço que a escola é um espaço de vida coletiva em contínuo exercício de construção. Constitui-se em um espaço de participação, de vida coletiva, como meio de aprendizagem e de construção e de trocas de conhecimento.



FIGURAS 4, 5 E 6. Bebês em interação.

Fonte: acervo das autoras.

De acordo com Ortiz e Carvalho (2012), o contato com o meio ambiente promove sensações que as crianças não terão dentro de uma sala, em ambientes fechados. Esses momentos de brincadeiras ao ar livre deixam os pequenos muito felizes. Soltos pelo pátio eles correm, escolhendo para onde ir e o que fazer. Como vemos nas fotos, os quatro bebês estão dentro do túnel, e parece que procuram por algo nas paredes, passam as mãos explorando a sua textura e chamam a atenção de outros colegas. Entram por um lado, saem por outro, correm em volta se divertindo. Mas o desafio é pular os pneus que demarcam um corredor nas saídas do túnel.

As atividades livres no pátio trazem desafios físicos os quais fazem com que os bebês se aventurem, interajam, explorem, criem e imaginem, se envolvam. Na foto 5, Mateus brinca no pneu enterrado como se fosse um cavalinho, permitindo que o faz de conta aconteça. Uns imitam os outros em suas iniciativas desafiadoras.

E as mudanças continuaram

A cada experiência com os bebês percebia a urgência de ampliar minhas práticas para que pudessem participar como sujeitos ativos de atividades interessantes e que os desafiassem a novas descobertas.

No decorrer destes dois últimos anos, no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que estou concluindo com essa pesquisa, foram surgindo questionamentos sobre os bebês, sendo debatidos e problematizados. Nos encontros de estudos, tive muitos momentos de reflexão a partir da exploração de materiais, tais como vídeos de documentários e trabalhos desenvolvidos com os bebês. Um desses foi o Seminário do Programa Pró-Infância em 2014, o qual me instigou a levar para as práticas mais ludicidade, tornando os bebês os principais autores das vivências no berçário.

Percebo que as práticas desenvolvidas entre bebês de 0 a 2 anos e os adultos, no contexto da sala de berçário na creche, são relações humanas permeadas por múltiplas aprendizagens. Dentre elas, podemos citar os princípios e valores que serão construídos através dessa prática pedagógica. Podemos dizer que de zero a dois anos, a criança está em seus anos mais importantes de toda sua

vida, pois é a fase das descobertas, a base da formação de sua personalidade e que as experiências precoces têm um impacto profundo sobre o seu potencial.

Sabemos que os bebês aprendem através de explorações, interações e brincadeiras, e o papel do docente experiente é permitir a ação lúdica, o que reforça a compreensão da importância da escola de Educação Infantil oferecer recursos, os mais variados possíveis, que possam auxiliar a criança a elaborar e construir seu conhecimento respeitando suas características individuais de aprendizagem.

Ainda que não falem antes de um ano, estudos mostram que bebês já pensam, lembram-se de coisas e conseguem fazer comparações como forma de organizar suas experiências. A música, atividades com o corpo, brincadeiras, jogos, conversas são ótimas maneiras de ajudá-los no seu desenvolvimento. Tere Majem (2010) destaca isso em seu livro *Descobrir Brincando* ao relatar “A Cesta dos Tesouros”, uma atividade de exploração por meio da qual ajudamos o bebê a estabelecer os primeiros contatos, comunicações e interesses mútuos, enquanto brincam com os objetos da cesta. Esses objetos são ferramentas de aprendizagem.

As práticas focam o brincar heurístico, através do qual o bebê descobre as coisas por si mesmo. Uma de suas atribuições é seu reflexo no adulto, pois contribui para a criatividade e torna a tarefa do cuidar muito mais interessante, já que tem como base atividades exploratórias e espontâneas. É uma abordagem para aprendizagem de bebês desenvolvida por Goldschmied e Jackson (2006), composta por atividades previamente organizadas. O brincar heurístico é um momento especial em que o bebê está totalmente entretido pelas atividades de exploração sem interferência de adulto. Trata-se de uma atividade muito prazerosa, com materiais disponíveis e variáveis.

Uma das propostas foi colocar dentro de uma panela vários objetos, entre eles: caixas vazias, conchas do mar, escova de dente, correntinhas, latas, colheres, porta-trecos, puxadores de porta e gaveta etc., permitindo que brincassem sem nenhuma interferência do docente.



FIGURAS 7, 8 E 9. Bebês explorando e interagindo.

Fonte: acervo das autoras.

No primeiro momento, a curiosidade chamou a atenção em relação à panela. Em seguida, a descoberta dos objetos dentro dela. E logo foram mexendo e revirando como se estivessem procurando algo, mesmo que o que estivesse lá dentro fosse diferente. Como se não bastasse, um dos meninos decidiu virar a panela para quem sabe facilitar a exploração.

Percebem-se os diferentes focos de interesses individuais. Buscaram os objetos que mais lhes aguçavam a curiosidade e brincavam. Alguns, sozinhos, outros em duplas, mas o que prevaleceu foi mesmo a individualidade, para explorar o “seu” objeto. E os desafios foram entrar na panela e ali ficar sentado olhando para os outros brincarem; chamar a atenção dos coleguinhas para junto da panela, tirando e colocando objetos na mesma, entre outros.

Essa atividade também remete à leitura do livro *Descobrir Brincando de MAJEN* (2010), o qual fala sobre o favorecimento desse tipo de brincadeira, pois os resultados são imediatos. Percebe-se a capacidade de concentração dos bebês, de escolher entre muitos objetos, de explorar um conjunto variado de objetos e o descobrimento de suas propriedades. É visível que a criança aprenda sozinha, com seu grupo de iguais, por si mesma, sem depender do adulto, estruturando seu pensamento e agindo de acordo com seu próprio ritmo, transparecendo o prazer da surpresa.

Na análise da atividade, configuram-se várias compreensões feitas pelos bebês a partir de um mesmo objeto, no caso a panela, e diferentes formas de intervenção. Os interesses a partir do objeto se diferenciam de acordo com as especificidades de cada bebê, naquele momento. Pedro escolheu reconhecer e explorar a panela, seu peso, seu tamanho, testando, experimentando na tentativa de entrar nela, até que o fez. Nossos bebês estão se desenvolvendo cada vez mais rapidamente, pois lhes são oferecidas mais possibilidades. São sorrisos que nos encantam, choros que nos mobilizam e trocas expressivas que nos seduzem, essas expressões dos bebês são sinais de comunicação poderosos.

Considerando o clima afetivo, o planejamento desafiador, um ambiente rico em possibilidades e explorações, nós, docentes, estaremos favorecendo o pleno desenvolvimento da criança no berçário. Entendo que o bebê deve ser mediado para estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. Para tal, o docente deve ter conhecimento tanto teórico como prático para trabalhar pedagogicamente.

Os princípios fundamentais nas Diretrizes e no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, com explicitação de alguns pontos que mais recentemente têm se destacado nas discussões da área, tratam sobre as propostas pedagógicas das escolas e nos trazem os fundamentos norteadores dessas práticas. São eles:

- (I) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- (II) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- (III) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 8).

Possibilitar a brincadeira é fundamental para que o bebê interaja e construa conhecimentos sobre si mesmo e sobre a realidade que a cerca. Segundo Vygotsky (1993), é através da brincadeira que os bebês demonstram um comportamento mais avançado, pois dão um novo significado ao que vivem e sentem. É através das brincadeiras que os bebês agem por sua própria vontade e tomam decisões por sua própria iniciativa, portanto, as brincadeiras que surgem naturalmente são marcadas pela iniciativa dos bebês, pela experimentação, pela curiosidade. Assim, as capacidades dos bebês são aspectos integrados e se desenvolvem através das interações, dependendo da forma como são possibilitadas e trabalhadas essas capacidades, conforme citado no Parecer 20/2009.

Cada bebê tem um ritmo, um jeito próprio de colocar-se nos relacionamentos, nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e criar um modo próprio de agir nas situações que vivencia. Busca compreender o mundo e a si mesmo, testando de formas diferentes as significações que constrói, modificando-as continuamente.

Um exemplo disso, é a exploração realizada pelo Gustavo, que resolveu virar o carrinho para brincar com as rodinhas. O carrinho foi transformado em um objeto pelos pequenos, testado de várias formas, como por exemplo, virado de rodas para o ar serviu como cadeira para o Mateus sentar, ou escada para o Gustavo subir. Já os gêmeos Murilo e Muriel, a Cicília, o Enzo, o Thalyel e o Lorenzo, optarem em explorar as rodas do carrinho. Assim, eles buscam compreender o mundo e a si mesmos, testando de alguma forma as significações que constroem.

Segundo Mallmann (2015), devemos apostar na capacidade que os bebês possuem de construir suas histórias. O autor ressalta a importância e a necessidade de ofertar aos bebês espaços e ambientes planejados, adequados e receptivos que favoreçam as descobertas e as interações.

Uma infância com o brincar, com ambientes planejados, estabelecerá a qualidade de experiências que serão vividas pelos bebês e contribuirá para a formação de uma personalidade íntegra e completa, pois não brincam apenas por brincar; enquanto praticam esse ato, estão se desenvolvendo e construindo, através do contato com outros bebês, vínculos afetivos e sociais. Seu desenvolvimento será completo.

Em *Crêterios para um atendimento em creches* que respeite os direitos fundamentais das crianças, observamos o seguinte:

Nossas crianças têm direito à brincadeira, os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos; os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças; os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada; as rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; [...]; Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados; As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos; Os adultos também propõem brincadeiras às crianças; [...] Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem; Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (BRASIL, 2009).

Os bebês descobrem e reinventam, como fazer da peça de um brinquedo um chapéu e dos *pufs* uma torre; as brincadeiras tornam as crianças ativas e criativas. Conforme afirmar os *Critérios para atendimento em Creches*, elas exploram e ampliam a sua coordenação, o desenvolvimento social, emocional, corporal, lógico-matemático, musical e linguístico através das descobertas em contato com materiais diversificados e ambientes agradáveis. De acordo com Gobbato (2011), o brincar proporciona algo fundamental ao ser humano, a construção de sua independência e liberdade, expressão cultural, atividade humana pela qual a criança cria e recria a partir de suas experiências com os adultos, outras crianças e o meio no qual vive, pela reinterpretação e recriação do mundo.

Na perspectiva de que as experiências lúdicas devem ser proporcionadas ao bebê para que construa seu conhecimento através das vivências, confirma-se a fundamental importância dos momentos de interação nos diferentes espaços do pátio da EMEI, em que desfrutam de várias experimentações, tais como na pracinha, indo em direção a um brinquedo para manuseá-lo ou simplesmente correr pelo tapete verde formado pela grama macia, sentir o cheirinho das flores, sua textura e se embalar no balanço coletivo do parquinho. Estão vivenciando e construindo seus conhecimentos, reinterpretando e recriando seus conceitos através do brincar.



FIGURAS 10 E 11. Sequência na exploração das caixas de ovos.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURAS 12, 13, 14, E 15. Sequência na exploração das caixas de ovos.

Fonte: acervo das autoras.

Uma das atividades desafiadoras que apresentei à turma foi “o tapete”, onde coloquei bandejas para ovos fixadas no chão com fita adesiva: o desafio era que subissem no “tapete” para caminhar de pés descalços. No primeiro momento, ficaram curiosos, observando, caminhando em volta sem pisar em cima dele. Passados alguns minutos, Talyel se aventurou, procurando apoio na parede com a mão, foi o primeiro a pisar no “tapete”.

A ideia do desafio era a de que eles subissem e caminhassem de pés descalços no “tapete”, mas foi substituída pela curiosidade de saber o que era aquilo e como aqueles papéis duros estavam fixados no chão. A curiosidade despertada leva os bebês a realizar descobertas diante da oferta dessa atividade,

confirmando assim a capacidade que possuem de compreender e resolver os desafios que se apresentam:

Os bebês são seres que já têm vontade, têm consciência sobre o que querem, sabem decidir e dizer o que querem. Eles ingressam no mundo da cultura por meio de interações com as pessoas e objetos e utilizam seu poder de decisão, seu corpo e os canais do conhecimento, que são seus órgãos sensoriais para explorar esse mundo. Eles ampliam suas experiências por meio do uso intencional do corpo, das mãos, pés e movimentos e utilizam seu ato voluntário para investigar esse mundo (BRASIL, 2012, p. 12).

Os diferentes materiais ofertados aos bebês oportunizam experiências sensoriais. Eles se apropriam dos mesmos e exploram seu uso, como funcionam, quais os efeitos desses objetos, o que conseguem fazer manuseando-os procurando apropriar-se desse mundo através dos sentidos, produzindo assim seu desenvolvimento integral. A grande vantagem dos bebês é que eles estão ávidos em descobrir o mundo. Entregam-se totalmente a essas descobertas, utilizando todo seu corpo.

No processo de construção do conhecimento, os bebês utilizam diferentes linguagens, que constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto de um intenso trabalho de criação e significação. Por isso, a importância do acompanhamento do docente no processo. Nesse contexto, faz-se necessário repensar a organização e o funcionamento da EMEI, que deve oferecer recursos variados para auxiliar o bebê a elaborar e construir seu conhecimento, respeitando suas características individuais de aprendizagem.

Os bebês estão começando a conhecer o mundo e a estabelecer as primeiras aproximações com ele. As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para que isso aconteça. As brincadeiras permitem a familiarização com elementos do meio; para tanto, as situações devem ter um caráter múltiplo, para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas do conhecimento.

Uma das maneiras disso acontecer é através do brincar imaginativo e do faz de conta. Esse tipo de brincadeira é muito abrangente e pode ocorrer em qualquer lugar.

Ao observar as imagens, percebe-se, através do comportamento dos pequenos, a curiosidade e, como estão compenetrados nas brincadeiras, confirma-se a fala de Goldschmied e Jackson, em *Educação de 0 a 3 anos, Atendimento em creche*:

Pelo fato de os adultos e as crianças passarem muito tempo nas creches, é importante criar um ambiente que seja confortável e visualmente satisfatório para todos. [...] Um planejamento cuidadoso é necessário para que o espaço seja usado de forma mais vantajosa possível [...] Uma gama de materiais cuidadosamente escolhidos e facilmente acessíveis estimula o brincar iniciado e dirigido pelas próprias crianças e permite ao adulto escolher o papel de facilitados em vez de dirigir as atividades (GOLDSCHMIED; JACKSON, p. 52, 2006).

Organizar e explorar os espaços de forma planejada usando vários materiais que desafiem a criança, tais como cadeiras, mesas e panos, por onde elas possam engatinhar ou andar, subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo, permite a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências e permitindo que ela lide com diversos conceitos.

A exploração de diferentes materiais, e até dos próprios móveis da sala, é muito interessante, pois proporciona às crianças formas de imaginar diferentes situações usando objetos reais, como brincar na “cabanhinha” ou passar por baixo do “chuveirão”. O trabalho com as brincadeiras serve para ampliar as competências corporais e espaciais. As brincadeiras propostas buscam oportunizar aos bebês explorar, descobrir, dividir, brincar livre e alegremente. E a experiência com essa vivência oportuniza aos pequenos o reconhecimento do seu próprio corpo, num constante movimento. Demonstrem interesse pela brincadeira integrando-se.

As propostas pedagógicas das escolas de educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares, devem cumprir sua função pedagógica e sociopolítica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2010, p. 17).

Para haver a construção do conhecimento elaborado pela própria criança, a educação infantil deve, portanto, ter o docente como principal mediador, proporcionando e favorecendo sua independência e autonomia. O momento mais adequado para estimular a criança em seu desenvolvimento é na educação infantil, pois nesta etapa são oferecidas atividades diversas, com flexibilidade, curiosidade, criatividade e descobertas.

O bebê não brinca apenas por brincar, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. O brincar é uma ação que o desenvolve integralmente, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e sociais positivos. Logo, o dia a dia da turma de berçário em que atuo é construído com muitas situações de aprendizagem que envolve os bebês e os adultos. Tanto eles quanto nós, docentes e auxiliares, aprendemos muito. Há muita troca de conhecimento, de carinho, abraços, beijos. Os bebês falam com o corpo e precisamos ouvi-los para compreender e atender a suas necessidades.

Os espaços onde esses bebês ficam foram se transformando para fortalecer e potencializar as interações deles com diferentes objetos e brincadeiras. Como docente desses bebês, devo planejar tendo como referência suas vivências, as quais permitem constantes descobertas e interações com o meio onde estão inseridos.

E para finalizar

Este estudo buscou responder ao seguinte problema: como organizar os espaços e tempos, as práticas pedagógicas no berçário garantindo os direitos dos bebês? Ao longo da pesquisa da minha prática, problematizei sobre as interações e as trocas de conhecimento, os quais contribuem para a construção de diferentes saberes. Segundo o pesquisador Paulo Fochi (2013), os bebês não precisam de estímulos constantes, são curiosos por natureza e, para que se desenvolvam em plenitude, ações simples, como providenciar um ambiente seguro, são suficientes. Para ele, e para mim, o maior desafio é planejar a educação infantil a partir das necessidades dos bebês. A produção de conhecimento tem de ser feita de uma forma que tenha sentido para as crianças.

Ao analisar minha prática e refletir sobre as possibilidades ofertadas para que os bebês interajam vivenciando momentos educativos favoráveis ao seu desenvolvimento, busquei nos registros, nas fotos, práticas que retratem a capacidade da criança para relacionar-se desde cedo, ter iniciativa para explorar e fazer descobertas, pois compreendi ser essa uma das funções da docência no berçário, oportunizando espaços e tempos ricos à descoberta e ao conhecimento.

Considero que é necessária uma constante reflexão da prática pedagógica para uma profissionalização da docência com bebês que garantam uma educação pública de qualidade, baseada nos direitos das crianças, nas interações e nas brincadeiras. Enfatizo nesse sentido a importância do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Tais reflexões contribuíram para minha qualificação profissional, ampliando e trazendo qualidade às práticas, a partir do que estava vivenciando no contexto da creche, além de oportunidades de trocas e experiências no grupo de estudos.

Acredito que muitas conquistas já foram garantidas, porém é necessário continuar buscando caminhos para que as instituições sejam espaços educativos, reconhecidos em sua integridade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) fazem referência a uma prática pedagógica que tenha

o bebê como sujeito histórico e de direito que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona produzindo cultura.

Com esse estudo, acrescento que quanto mais aprendo mais me torno humilde, porque compreendo que preciso aprender sempre mais. Estou vivendo um momento de reorganização dos meus pensamentos, dos conhecimentos, com novos valores. Fica ainda mais claro o sentido da educação infantil, especificamente quanto ao atendimento de bebês, reconhecendo-os como sujeitos capazes.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 20*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FOCHI, Paulo Sergio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?* Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer da criança de 6 a 14 meses em um contexto de vida cotidiana. Porto Alegre, 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos*. O atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOBBATO, 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 (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MALLMANN, Elisete. *Materiais potencializadores e os bebês-potência*: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Tese. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117756?show=full>>.

MAJEM, Tere. *Descobrir brincando*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UAAUUUU!!! O QUE HOVE AQUI, “PROFE”? EXPERIÊNCIAS ENRIQUECEDORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO IEEOB¹

Cristiani Farias Souza

Sueli Salva

Este artigo aborda aspectos importantes sobre a reflexão da prática desenvolvida no contexto da educação infantil do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs) e de outras fontes que abordam as especificidades da educação infantil por parte dos professores e gestores que atuam juntamente nesse contexto. As reflexões evidenciaram a importância da construção de práticas pedagógicas que possibilitam experiências enriquecedoras para as crianças.

Além disso, possibilitou compreender que para atuar como professora tanto nas redes municipal e estadual como em outros espaços é necessária uma formação constante, participando de cursos de formação na área da Educação e buscando sempre ter contato com diversas leituras, principalmente no que tange aos conhecimentos específicos da educação infantil.

¹ Instituto Estadual de Educação do Olavo Bilac (IEEOB) é uma instituição criada em 1901, que sofreu várias denominações ao longo do tempo. Está localizado no centro da cidade de Santa Maria, na região central do estado do Rio Grande do Sul, e atualmente atende a educação infantil, classe especial, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, curso normal e educação de jovens e adultos.

A educação infantil deve ser um espaço comprometido com o lúdico; antes de tudo ser vista como ambiente rico e de prazerosas situações de aprendizagem; ser um espaço que permita o desenvolvimento da criança de forma integral, oferecendo reais condições para que tudo isso aconteça.

Diante da responsabilidade de realizar o trabalho com a qualidade exigida na educação infantil, reitera-se a necessidade de atualização. Desse modo, destaca-se a importância do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil buscando aprofundar e aprimorar os conhecimentos nessa área, visto que é um campo que ainda necessita de profissionais cada vez mais capacitados e com o propósito de modificarem a realidade das instituições que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, tanto nos aspectos estruturais como nos pedagógicos, principalmente na cidade de Santa Maria.

Percebe-se a necessidade de essas instituições qualificarem os espaços em todos os aspectos e, para tanto, um profissional atualizado pode ter a possibilidade de buscar soluções mais condizentes com o que é considerado qualidade em educação infantil pelas atuais Diretrizes Curriculares e documentos publicados pelo MEC, superando a dicotomia entre teoria e prática. Precisamos estar aptos a superar obstáculos para colocarmos a educação infantil nos melhores níveis educacionais desejáveis.

Sabemos da importância que o docente tem no processo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, principalmente daqueles que atuam no contexto da educação infantil. Portanto, salienta-se a necessidade de um profissional preparado e conhecedor das necessidades infantis, pois é um universo repleto de particularidades e marcado por grandes desafios. Educar crianças pequenas é um processo complexo, principalmente considerando as diferenças sociais, culturais e institucionais existentes em cada ambiente. Nesse sentido, a formação continuada dos professores é fundamental, e principalmente destaca-se a real importância das reuniões para o planejamento efetivo de ações pedagógicas, buscando desenvolver um trabalho de qualidade, com atividades significativas, que atendam às necessidades das crianças e que venham ao encontro das DCNEIs.

Considerando o que foi apresentado anteriormente, justifica-se o desenvolvimento deste estudo que teve como tema “Intervenções Pedagógicas: discussão e organização de novas possibilidades de experiências enriquecedoras

para crianças de pré-escola com idades de 4 a 6 anos". Buscou-se desenvolvê-lo a partir de uma abordagem metodológica qualitativa denominada como pesquisa de intervenção. A escolha desse método de pesquisa é vista a partir do pensamento de Damiani (2012):

denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos (DAMIANI, 2012, p. 3).

A escolha da pesquisa intervenção como metodologia de estudo justifica-se por considerar como sujeitos da pesquisa "[...] tanto o pesquisador quanto os pesquisados e ambos têm um papel ativo no processo da pesquisa" (GABRE, 2012, p. 4). Nessa perspectiva de pesquisa, o professor/pesquisador pode intervir e refletir sobre a realidade em que atua, almejando mudanças no seu contexto pedagógico.

Busca-se, através de intervenções, oportunizar às professoras² da educação infantil do IEEOB a reflexão de conceitos trazidos pelas DCNEIs e que contemplam uma nova abordagem pedagógica para a infância, propiciando ao professor da educação infantil momentos de reflexão e sobre qual é o seu papel com as crianças de 0 a 5 anos. Considera-se que nesse espaço a professora, além de ser uma mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se o sujeito que promove e que aprende com que é proposto. Assim, a pesquisa teve como questão norteadora a seguinte: que intervenções podem ser colocadas em prática no contexto da educação infantil do IEEOB que possibilitem experiências enriquecedoras para crianças de pré-escola?

O objetivo geral foi "planejar intervenções pedagógicas no contexto da educação infantil que se constituam como possibilidades para as crianças vivenciarem experiências enriquecedoras" e os objetivos específicos, "aprofundar estudos

² Quando nos referirmos às participantes da pesquisa, será usada a palavra somente no feminino por não ter professores do sexo masculino atuando na educação infantil do IEEOB.

das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e outras fontes que possibilitem contemplar as especificidades da educação infantil no Projeto Político-Pedagógico (PPP); “promover uma maior interação entre professoras, coordenação e vice-direção”; “planejar novas possibilidades de intervenções pedagógicas para as crianças da educação infantil” ‘registrar e analisar o planejamento das intervenções’; “repensar a prática pedagógica da educação infantil do IEEOB”.

O desenvolvimento dessa pesquisa aconteceu a partir do estudo das DCNEIs que subsidiaram a construção de um plano de trabalho e que contribuíram com a reelaboração do PPP.

Inicialmente foram propostos ao grupo de professoras da educação infantil 4 encontros para estudo, discussão e construção de intervenções de ações pedagógicas que possibilitem experiências enriquecedoras para as turmas de pré-escola do IEEOB.

Os encontros foram registrados através de fotos e do relato por escrito dos encontros, do plano de trabalho elaborado pelas professoras. Ademais, foi solicitado, ao final dos 4 primeiros encontros, o registro individual das professoras sobre o que consideravam experiências enriquecedoras para pré-escola e a avaliação dos encontros. Foram oportunizados mais 2 encontros para elaboração do plano de trabalho, contemplando experiências enriquecedoras para educação infantil do IEEOB.

A educação infantil do IEEOB: contexto, história, prática e novas possibilidades

A caminhada dentro da educação infantil do IEEOB possibilitou vivenciar inúmeras situações que permitiram conhecer o universo infantil e suas necessidades, principalmente, quanto ao processo educativo nesse nível de ensino, buscando aprimorar a prática pedagógica, baseada em experiências lúdicas e concretas para crianças.

Considerando as mudanças nas políticas educacionais que deram a real importância para esse nível de ensino, foi possível observar, em conjunto com algumas colegas da pré-escola, a visão que muitos pais e colegas possuem, como um espaço preparatório para o 1º ano e, muitas vezes, não valorizando

o brincar como uma prática pedagógica. Essas observações apontam questões preocupantes, sobretudo considerando que o Instituto é um estabelecimento que promove a formação de educadores em nível médio e pós-médio³.

O IEEOB é uma instituição centenária e está localizado no centro da cidade de Santa Maria, na região central do estado do Rio Grande do Sul. Foi criado no ano de 1901, nessa época denominado de Colégio Distrital. No ano de 1938, aconteceu a inauguração do prédio central e passou a ser chamado de Olavo Bilac. Somente em 16 de dezembro de 1961 foi aprovado o projeto de lei que criou o Instituto de Educação Olavo Bilac, o segundo do Estado.



Vista do prédio do Colégio Distrital.
Santa Maria, Rio Grande do Sul.

FIGURA 1. Imagem do IEEOB de 1901.

Fonte: Museu do IEEOB.

Em 11 de julho de 1938 surgiu o Jardim de Infância⁴, quando o Colégio Elementar que funcionava anexado à Escola Complementar, através do Decreto 7.358, foi transformado em Curso de Aplicação⁵.

³ No IEEOB temos o Ensino Médio/Curso Normal e o Curso de Normal/Aproveitamento de Estudos para as pessoas que já possuem o ensino médio regular e cursam apenas as matérias pedagógicas.

⁴ Nesta época o jardim de infância atendia crianças de 5 a 6 anos.

⁵ Fonte do Acervo Histórico do IEEOB.



FIGURA 2. Turma do Jardim de Infância de 1938.

Fonte: Museu do IEEOB.

Com o decorrer dos anos, muitas mudanças ocorreram na sociedade e interferiram no contexto educativo. Muitas teorias pedagógicas contribuíram para o trabalho desenvolvido pelos professores atuantes nessa área. Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico aborda como referência o pensamento de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

O Projeto Político-Pedagógico enfatiza que a educação infantil possui como “finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BILAC, 2012, p. 31).

É importante destacar que o IEEOB é a única escola estadual da cidade que mantém 6 turmas de Pré-Escola (sendo 3 turmas pela manhã e 3 à tarde), nas quais são 2 de Pré-A e 4 de Pré-B. Tais turmas são classes de aplicação para Curso Normal, possuem em torno de 20 alunos, oriundos de várias regiões de Santa Maria, em sua maioria com boas condições socioeconômicas.

Em relação à estrutura física da escola, destaca-se uma grande área aberta com pátios e uma pracinha bem equipada, sendo que esta última foi contem-

plada no ano de 2012, com novos brinquedos, mas, atualmente, não está sendo usada devido à falta de manutenção e de verbas. Nessa época, ainda a escola recebeu uma verba para compra de jogos pedagógicos.

A parte do prédio que a educação infantil ocupa possui 3 salas de aulas amplas e 1 sala pequena que é usada para guardar alguns materiais (TV, som e outros) e onde trabalha a Equipe Saúde Escolar (ESAE). Também possui um corredor que leva até os banheiros e ao refeitório.

Atuando na educação infantil do IEEOB há mais de 10 anos, muitas foram as descobertas, experiências, parcerias e desafios vivenciados que possibilitaram refletir sobre o universo infantil dentro do contexto escolar, principalmente considerando a realidade dessa instituição que contempla vários níveis de ensino (educação infantil, classe especial, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, curso normal e educação de jovens e adultos).

Dentre essas experiências, é importante destacar que, em conjunto com algumas colegas, foram organizadas situações (reuniões, festividades e outros) a fim de possibilitar as interações entre famílias e crianças, ainda mais considerando as especificidades inerentes às turmas de pré-escola.

Entre os desafios ainda presentes, percebe-se a necessidade de a educação infantil ser reconhecida pela comunidade (famílias e colegas) como um contexto repleto de especificidades e não como um espaço preparatório para o 1º ano, antecipando conteúdos e escolarizando. Parece contraditório enfatizar esse aspecto quando se observa que as fotos da escola tornam visível o alfabeto e os números nas paredes. Esses foram pintados em outro momento da história e ali permaneceram denunciando que a ênfase dada ao processo de escolarização dos anos 80 no Brasil influenciou a educação infantil, uma vez que nesse período havia um grande projeto de superação dos índices de analfabetismo e a educação infantil, de alguma forma, deveria contribuir, antecipando o processo de escolarização⁶. Hoje tentamos romper com essa lógica, defendendo a especificidade da educação infantil de acordo com as DCNEIs (2010):

⁶ Todas as salas de aulas da educação infantil possuem o alfabeto e números pintados na parede. Essas pinturas foram realizadas há mais de 15 anos.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEIs, 2010, p. 30).

Nesse sentido, no ano de 2014, o grupo da tarde teve a iniciativa de realizar um encontro que foi preparado com o propósito de provocar reflexões e de mostrar o trabalho desenvolvido pela educação infantil para as colegas dos Anos Iniciais. Cabe salientar que a ideia surgiu em decorrência de várias situações e comentários que vinham “desagradando” o grupo há algum tempo.



FIGURA 3. Encontro realizado pelas professoras da educação infantil em 2014.

Fonte: imagens cedidas pela professora Andressa Vargas.

Segundo o relato das colegas, a iniciativa de reflexão e exposição do trabalho desenvolvido pelo grupo da educação infantil motivou a apresentação das práticas das professoras dos anos iniciais. Salientaram que foi uma experiência interessante que possibilitou a construção de um olhar abrangente para as práticas desenvolvidas na escola.

No entanto, há muito o que fazer para que a educação infantil seja “reconhecida” como uma etapa da educação básica que busca educar através do lúdico, priorizando o brincar e as interações como eixos fundamentais no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como é apontando pelas DCNEIs.

Pensando no retorno positivo de tais encontros, surgiu a ideia de proporcionar novos encontros com colegas, coordenação e direção que atuam na educação infantil. Existe a necessidade de buscarmos um tempo maior durante as reuniões pedagógicas para que o grupo da educação infantil possa discutir essas questões e traçar novas perspectivas, procurando repensar as práticas pedagógicas e se apropriar de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, torna-se importante o estudo de novas formas de desenvolver as práticas docentes, contemplando atividades que fujam de uma visão escolarizada⁷ de educação infantil e que possibilitem à criança vivenciar diversas experiências que promovam o seu desenvolvimento, de forma lúdica e com vivências concretas.

Essa necessidade tomou uma proporção maior a partir dos estudos e das práticas realizadas durante o Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil, na qual destaco a experiência que surgiu a partir da proposta realizada durante as aulas da professora Aruna Noal⁸, que possibilitou a reflexão de uma intervenção pedagógica realizada no ambiente da educação infantil do IEEOB.

A intervenção planejada surgiu por meio das ideias apresentadas por alguns colegas do município de Santa Maria⁹, que trouxeram em suas falas a

⁷ Visão que dá ênfase à alfabetização e ao ensino de números.

⁸ Disciplina Currículo, Proposta Pedagógica, Planejamento e Organização do Espaço, do Tempo e das Rotinas em Creches e Pré-Escola.

⁹ Colegas da Especialização.

modificação realizada em um corredor. Dessa forma, foi proposto o desafio de transformar o corredor do prédio da educação infantil num “brincador”. A ideia foi aos poucos tomando forma. E a aceitação do desafio foi imediata por parte da vice-diretora, coordenadora e colegas da educação infantil. A partir das conversas, foram surgindo diversas propostas para serem desenvolvidas durante o 2º semestre de 2015. Inicialmente foi montado um espaço para brincar com materiais coloridos, tais como: papel-celofane, fita durex colorida, pegadas colocadas no chão e garrafas Pet contendo misturas de água, tinta guache, brilho, lantejoulas e outros. O corredor deixou de ser apenas um espaço de passagem e passou a ser um lugar de exposição de trabalhos realizados pelas crianças, espaço de atividades desafiadoras em que poderiam interagir e brincar. Ou seja, tornou-se “um lugar praticado [...], animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram” (CERTEAU, 1994, p. 202).



FIGURA 4. Imagens realizadas na primeira montagem do brincador.

Fonte: acervo das autoras.

O educador infantil, ao planejar e organizar atividades para as crianças transformando o corredor em “brincador”, possibilitou diversas formas de exploração e interações para as crianças. O “brincador” encantou as crianças da educação infantil como dos Anos Iniciais que por ali passavam.



FIGURA 5. Primeiro encontro das crianças dos turnos da manhã e tarde com o brincador.

Fonte: acervo das autoras.

O “brincador” foi aos poucos ganhando novas possibilidades e pessoas dispostas em auxiliar na organização de espaços que visam desenvolver as múltiplas linguagens da criança. Tornou-se um “caminho” que provocou reflexões por parte de todos os que estão envolvidos no processo educativo, professores, equipe diretiva e pais, que observavam atentamente os usos que fizeram daquele ambiente. Essa experiência trouxe alternativas e motivação para a realização de um planejamento que propicie vivências mais significativas para as crianças, desafiando as professoras que atuam nesse nível de ensino.

Experiências enriquecedoras e qualidade das intervenções na educação infantil

Propiciar às crianças da educação infantil experiências enriquecedoras que promovam o desenvolvimento integral é uma tarefa que exige estudos acerca das especificidades dessa etapa da educação básica. Para tanto, primeiramente torna-se fundamental nos posicionamos sobre o nosso entendimento acerca de experiências enriquecedoras. Esse conceito foi construído a partir do que é disposto por Larrosa (2002), que aborda o conceito de experiência e, a partir disso, buscamos agregar a esse conceito a ideia de experiências enriquecedoras.

Para agregar os termos *experiência* e *enriquecedoras* atrelado às práticas na educação infantil, recorreu-se ao conceito de enriquecedora com base nas DCNEIs (2012) e para o conceito de experiência buscou-se Larrosa (2002) que trata esse conceito como algo que nos toca, nos afeta, nos acontece. Não é o que se passa e não nos afeta, não tem sentido para nós. Um discurso, uma informação, não pode ser considerado uma experiência porque nada disso nos atravessou, nos tocou efetivamente, nos transformou. A experiência é algo que nos desestabiliza e nos transforma. Para tanto, precisamos nos permitir viver a experiência, deixá-la nos tocar e transformar.

De acordo com Heidegger (1987, apud LARROSA, 2016),

fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Desse modo, definimos *experiência enriquecedora* como aquela que possibilita à criança a construção de novos significados sobre o vivido, coloca as crianças em posição de desafios, são experiências que causam encanto e espanto. *Experiências enriquecedoras* são possibilidades de as crianças verem

através de ângulos diversos, possibilidades de construírem a autonomia para poder resolver situações do cotidiano, que tenham direito de brincar livremente com todos os brinquedos. Que possibilitem à criança a expressão corporal e que se oponham à lógica do aprisionamento e do disciplinamento do corpo.

Permitir à criança vivenciar experiências enriquecedoras é dar voz a ela, escutá-la criança, legitimar a sua forma de expressão. Mais do que isso: é reconhecer e garantir o seu direito de ser criança, de experimentar a vida, construir relações, enfim, entender e interferir no mundo que a cerca.

As experiências enriquecedoras consideram os aspectos relevantes apontados pelas DCNEIs (2010), que ressaltam "o brincar e as interações" como dois eixos norteadores que devem orientar o planejamento de práticas educativas nas instituições de educação infantil e que necessitam garantir experiências que:

- ✓ promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ 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;
- ✓ recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- ✓ possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- ✓ incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEIs, 2010, p. 25-27).

As DCNEIs, além de orientar quanto aos aspectos legais para o atendimento nesse nível de ensino, abordam questões pedagógicas que valorizam a criança como sujeito histórico e de direito, e protagonista no seu desenvolvimento. Enfatizam que o trabalho pedagógico realizado necessita considerar o brincar e as interações como aspectos fundamentais, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, e nesse sentido destacam o brincar como a possibilidade de propiciar experiências enriquecedoras.

O brincar na educação infantil é evidenciado com extrema relevância, apontando pelo documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado "Brinquedos e Brincadeiras de Creches" (2012) da seguinte forma:

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos, e valores, conhecer si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar a individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender o universo (CRECHES, 2012, p.11).

Entender que o brincar é fundamental no desenvolvimento infantil e que deve permear todo o trabalho educativo com crianças pequenas é um processo que demanda estudos sobre o assunto por parte do professor, para que assim compreenda a sua importância para a infância e se torne um professor brincante. Um professor que entenda o brincar, que brinque e deixe brincar, que promova o brincar, permitindo e dando o direito de a criança viver, através do brincar, experiências enriquecedoras para o seu desenvolvimento.

Ao se pensar na efetivação de um planejamento de experiências enriquecedoras para educação infantil, compreende-se que deve estar atrelado a uma proposta pedagógica que contemple como aspectos relevantes a organização do espaço, do tempo e dos materiais, conforme é apontado pelas DCNEIs (2010). De acordo com o documento, é necessário assegurar que estejam de acordo com especificidades etárias, que promovam interações de diferentes idades, que valorizem a participação da família, que tenham uma visão global e integrada do desenvolvimento da criança, que considerem o cuidar associado ao educar no processo educativo, que promovam ampla movimentação da criança em diferentes espaços, que possibilitem acessibilidade para os alunos com deficiência, transtornos globais e alta habilidades/superdotação e que permitam à criança conhecer a contribuição histórico-cultural de diversos povos.

Nesse processo, a qualidade do ambiente educativo assume papel relevante, principalmente considerando as interações e brincadeiras que são planejadas pelo professor. Nessa perspectiva, Oliveira et al. (2014) consideram que o ambiente educativo

não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas abrange também as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras do desenvolvimento humano e que trazem consigo as regras de tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer e estar em grupo [...] (OLIVEIRA et al., 2014, p. 50).

Portanto, o ambiente educativo envolvendo crianças pequenas necessita compreender todas as especificidades da infância. O professor tem de propiciar as mais diferentes situações que permitam que as crianças se sintam desafiadas a explorar, vivenciar, pesquisar, interagir, conhecer, descobrir o contexto.

Dentro dessa perspectiva, busca-se, através de experiências enriquecedoras, oportunizar o desenvolvimento integral das crianças, valorizando o cuidar, o brincar e as interações, as diferentes linguagens, o desenvolvimento da autonomia, a participação ativa da família, a organização do ambiente, dos espaços, dos materiais e a formação dos profissionais como aspectos fundamentais para qualificar o trabalho pedagógico promovido pela educação infantil.

Encontros, reflexões e planejamento para educação infantil

Promover encontros com as professoras de educação infantil é um grande desafio, sobretudo considerando a estreita relação com a instituição na qual foi desenvolvido o projeto de estudo. Para tanto, buscou-se, além de organizar o estudo das políticas públicas atuais destinadas à educação infantil, possibilitar experiências que promovessem a integração das participantes, especialmente que as fizessem sentir e compreender como acontece o processo educativo no espaço da pré-escola. Nessa perspectiva, foram planejados inicialmente 4 encontros, com duração de no mínimo 2 horas, promovendo situações que envolvessem as diferentes linguagens.

O primeiro encontro aconteceu no dia 07/06/2016, na sala de vídeo do prédio central do IEEOB. Estiveram presentes 9 professoras (contando comigo), sendo 2 professoras do Pré-A, 3 do Pré-B, 2 coordenadoras, a vice-diretora geral e da vice-diretora responsável pela educação infantil, anos iniciais e classe especial.

Primeiramente, solicitou-se que as participantes relatassem suas vivências com a educação infantil. Foi um momento que permitiu a cada uma expor a visão de educação infantil, principalmente destacando o que entendiam do trabalho desenvolvido nas turmas de pré-escola. Na maioria dos relatos, ficou clara a ideia de educação infantil com caráter preparatório para anos iniciais e o brincar como se não fizesse parte do processo pedagógico, embora ao mesmo tempo enfatizassem a importância do lúdico.



FIGURA 6. Primeiro encontro de estudo e reflexões.

Fonte: acervo das autoras.

No decorrer do encontro, foi apresentado ao grupo o projeto em questão, sendo que foram destacadas as razões do seu desenvolvimento no IEEOB. As professoras foram questionadas se tinham conhecimento das DCNEIs, o que confirmou ainda mais a necessidade de se promover o estudo desse documento, pois a maioria desconhecia o seu teor e relevância para o trabalho com as crianças da educação infantil. A partir do relato das professoras, foram abordados outros questionamentos, nos quais se enfatizou a questão “O que é educação infantil?”, principalmente considerando as diretrizes atuais.

As professoras foram convidadas a participar de uma brincadeira musical e a observar as imagens do vídeo com a música “Toda Criança quer”, de Toquinho,

buscando construir argumentos acerca da relação das imagens com o trabalho desenvolvido na educação infantil.

Posteriormente, foi proporcionado ao grupo o contato com as DCNEIs através do vídeo “Programa do Curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP, integrante da disciplina de educação infantil D13 – Abordagens Curriculares”. Após assistirem ao vídeo, as participantes foram desafiadas a montar um painel com diversos materiais, que representassem a educação infantil. No entanto, observou-se a necessidade de outras atividades para promover uma maior interação do grupo, uma vez que não convivemos com as professoras que trabalham em outro turno.



FIGURA 7. Primeiro encontro: confecção de um painel coletivo.

Fonte: acervo das autoras.

O segundo encontro ocorreu no dia 14/06/2016, tendo como participantes as 3 professoras do Pré-B do turno da tarde, as 2 coordenadoras e 2 professoras convidadas, sendo que uma delas já atuou como professora do 1º ano por um longo período na escola e ocupou o cargo de coordenadora da educação infantil, anos iniciais e classe especial. A outra professora convidada atua no EJA e numa escola municipal, na qual tem contato com educação infantil.

Neste dia, foi realizada, no primeiro momento, a retomada do encontro anterior. Após, as professoras foram convidadas a participar da dinâmica de grupo “Formiguinha” e puderam vivenciar um circuito de massagem em dupla com diversos objetos e diferentes texturas dentro de balões. Ao final, foi organizado um ambiente com luzes coloridas, aromatizado, com

uma música ambiental, possibilitando um momento de relaxamento. As professoras foram instigadas a refletir sobre as razões dessas atividades, principalmente considerando o universo infantil e aspectos relativos a corporeidade, sensações e busca de ambiente acolhedor e agradável. Esse foi um momento de sensibilização para a importância de pensar a criança como ser integral, dotado de corporeidade.



FIGURA 8. Momento especial: vivendo sensações a partir da massagem com diferentes objetos.

Fonte: acervo das autoras.

Nesse dia ainda foi propiciado ao grupo assistir ao vídeo “Caramba Carambola: O brincar tá na escola!”, que aborda a importância do brincar e traz outras possibilidades. Em seguida, as professoras destacaram a relevância do assunto, sobretudo considerando que o brincar é apontado como um dos eixos norteadores para organização da prática pedagógica.

As professoras ficaram encantadas com a importância do brincar abordada pelo vídeo e com relação ao novo olhar dado ao brinquedo. As propostas tiveram como objetivos promover a interação do grupo e provocar a refle-

xão da necessidade de organizar experiências que possibilitem promover afetividade, corporeidade e experiências sensoriais na educação infantil.



FIGURA 9. Discussão sobre o vídeo.

Fonte: acervo das autoras.

O terceiro encontro, realizado no dia 21/07/2016, teve a presença de 3 professoras do Pré-B (sendo eu umas delas). Foi possível assistirmos a dois vídeos que abordavam a importância do brincar em diferentes situações, observamos imagens com diferentes vivências, fizemos a leitura das DCNEIs e começamos a pensar no planejamento de experiências enriquecedoras.



FIGURA 10. Terceiro encontro: parceria e estudo.

Fonte: acervo das autoras.

Dentre as diversas intervenções, foi pensado dar continuidade ao corredor brincador, ampliando-o para o pátio. Ainda, foi salientada a necessidade de revermos a nossa lista, procurando solicitar materiais não estruturados, para que possamos efetivar uma prática que contemple experiências enriquecedoras, permitindo organizar situações que não visem a escolarização nesse nível de ensino. Também foram pensadas experiências que possibilitem à criança ter mais autonomia, e para tanto surgiu a ideia de organizamos oficinas¹⁰ para as crianças escolherem de qual gostariam de fazer parte.

O quarto encontro ocorreu no dia 28/06/2016. Na ocasião, estavam presentes 2 coordenadoras, 3 professoras do Pré-B do turno da tarde e 1 professora do Pré-A do turno da manhã. Inicialmente, retomamos os encontros anteriores, sendo apresentada a versão impressa das DCNEIs aos professores que não estavam no encontro anterior.

¹⁰ As oficinas estão descritas no planejamento.



FIGURA 11. Quarto encontro.

Fonte: acervo das autoras.

Posteriormente, as professoras assistiram ao vídeo da “Série de vídeos do Projeto Paralapracá do programa educação infantil do Instituto C&A – Filme 6: Assim se Organiza o Ambiente”, que possibilitou refletir sobre a importância da organização dos espaços no planejamento para educação infantil. As professoras se expressaram verbalmente sobre o assunto, trazendo à tona a realidade da grande maioria das crianças do IEEOB. Além disso, consideram que muitas das crianças possuem poucas experiências de movimento, pelo fato de uma grande parcela morar em apartamentos e em consequência da presença das tecnologias.



FIGURA 12. Refletindo sobre a organização dos espaços na educação infantil.

Fonte: acervo das autoras.

No decorrer desse encontro, ficou combinado mais outro para ser realizado o planejamento por escrito de experiências enriquecedoras para a pré-escola, pois inicialmente haviam sido organizados 4 encontros. No entanto, foram necessários mais 2 encontros para que concretizássemos o planejamento.

O quinto e o sexto encontros foram realizados respectivamente nos dias 1 e 20 de julho, em uma das salas de aulas da educação infantil, com o propósito de fazermos o planejamento de experiências enriquecedoras para a pré-escola. Estavam presentes as 3 professoras do Pré-B, do turno da tarde, e 1 do Pré-A, do turno da manhã. Nesse sentido, optou-se inicialmente por serem planejadas coletivamente algumas das intervenções que serão colocadas em prática no decorrer do ano.



FIGURA 13. Sexto encontro: sistematização do planejamento.

Fonte: acervo das autoras.

Uma das propostas foi dar continuidade ao “brincador”, no corredor da educação infantil, organizando intervenções que possibilitem às crianças vivenciar experiências que contemplem as diferentes linguagens. Algumas intervenções serão organizadas mensalmente¹¹ pelas professoras e outras farão parte do cotidiano. Inicialmente, foram programadas algumas intervenções em conjunto:

¹¹ Cada turno ficará responsável por um mês.

- 1ª intervenção¹²: pintar brincadeiras no chão do corredor da educação infantil, que ficarão permanentes, promovendo experiências lúdicas, através das quais desenvolverão motricidade ampla, equilíbrio, força, esquema corporal e localização espacial, tais como: amarelinha, diferentes linhas, labirintos e outros.
- 2ª intervenção: organizar, no corredor da educação infantil, um ambiente repleto de elementos e/ou objetos que estimulem as sensações. Para tanto, serão organizadas garrafas mágicas, caixa de areia para desenhar, saco com gel, tapete sensorial, latas sensoriais contendo pedras, feijões, arroz, sagu e uma vazia; saquinhos de TNT com diferentes aromas (cravo, sabonete, alho, limão, bergamota).
- 3ª intervenção: confeccionar uma tenda móvel com varal de fantasias e livros, possibilitando às crianças despertar as diferentes linguagens e expressões, incentivando assim o interesse pela leitura. A tenda será posteriormente utilizada por todas as turmas, possibilitando aos alunos e às professoras criar diversos ambientes em sala de aula.

O grupo também tem como propósito estender as atividades do brincador para o pátio da escola, visto que possui poucos atrativos. Para isso, tem como objetivo envolver as famílias na tentativa de buscar materiais não estruturados, procurando ampliar as possibilidades do brincar em nossa escola.

Outra proposta é organizar, quinzenalmente ou mensalmente, diferentes oficinas, de que as crianças irão participar de acordo com seus interesses, buscando promover autonomia, interação e experiências com diferentes linguagens. Para tanto, foram pensadas as seguintes experiências:

- produção de histórias;
- confecção de brinquedos e/ou jogos;
- dramatização;
- expressão corporal através músicas e oficina musical.

¹² Esta intervenção já foi concretizada.

Também foi proposto ao grupo repensar o espaço da sala de aula, buscando identificar as necessidades e planejar possíveis mudanças, considerando as especificidades da pré-escola. Dessa maneira, a primeira ação consistiu na organização dos materiais e brinquedos de uma forma que as crianças pudessem utilizá-los de maneira autônoma. Os móveis das salas de aula precisaram ser adaptados, pois não foram pensados inicialmente para a educação infantil. Salientou-se a necessidade de identificar com imagens e escrita os recipientes nos quais serão guardados materiais e brinquedos. Ainda foi ressaltada a necessidade de propiciar um ambiente agradável e acolhedor, que atenda às necessidades do universo infantil.

As intervenções foram pensadas a partir das necessidades do contexto da educação infantil atual, atrelada a um novo olhar desse nível de ensino, associado a projeto da escola. Buscou-se realizar o planejamento de experiências que permitam interagir e brincar, que possibilitem a ampliação da autonomia e permitam novas possibilidades.

Considerações finais

A proposta de promover encontros para as profissionais que atuam na educação infantil do IEEOB foi um grande desafio, principalmente por ter como intenção ressignificar esse espaço num sentido mais amplo, procurando qualificar as práticas das professoras e colegas, possibilitando às crianças novas maneiras de viver a infância na pré-escola, em consonância com o que é defendido pelas DCNEIs, fortalecendo o fazer pedagógico dos professores da educação infantil do IEEOB, que têm resistido às mudanças políticas educacionais e persistido ainda numa instituição estadual.

Refletir sobre o contexto da educação infantil com o propósito de planejar experiências enriquecedoras para a pré-escola compreende o compromisso de entender o universo infantil, com suas particularidades, buscando-se, sobretudo, a qualidade das práticas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica. Para tanto, torna-se fundamental que as instituições de educação infantil sejam capazes de organizar com os profissionais dessa área trocas experiências, cursos e encontros de formação continuada e de planejamento

coletivo, com intervenções pedagógicas, visando ressaltar a importância do processo educativo de crianças de 4 a 5 anos, principalmente considerando as atuais políticas públicas para educação infantil.

A oportunidade contribuir com as práticas pedagógicas das colegas também fez repensar mais profundamente o papel da professora, principalmente buscando, a cada dia, oportunizar mais e mais experiências enriquecedoras para as crianças, observando-as atentamente e as entendendo com suas especificidades.

Temos a certeza da necessidade de continuar sempre em busca de novas possibilidades que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de pré-escola, propiciando a elas experiências, tempo e espaço para viverem a infância com qualidade num ambiente educativo. Entendemos que a iniciativa de provocar reflexões do contexto da pré-escola do IEEOB é o começo de uma longa caminhada repleta de desafios em defesa da educação infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília/MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira da Educação*, ANPED, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CARAMBA, CARAMBOLA: O BRINCAR TÁ NA ESCOLA! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_IQWGDV81Vs>. Acesso em: 03 maio 2016.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano – artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. In XVI encontro nacional de didática e práticas de ensino – UNICAMP. *Anais Eletrônicos...* Campinas/SP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

GABRE, Solange. Contribuições da pesquisa de intervenção na Construção de um Projeto Educativo no Museu de Arte: Pensando a Mediação Cultural para a Pequena Infância. In IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais Eletrônicos...* Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/07_13_11_2083-7408-1-PB.pdf> Acesso em: 31 mar. 2016.

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

PROGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP, integrante da disciplina de Educação Infantil D13 - Abordagens Curriculares. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xgWFOKF-4oQ>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, 2009.

SÉRIE DE VÍDEOS DO PROJETO PARALAPRACÁ. Programa Educação Infantil do Instituto C&A. *Filme 6: Assim se Organiza o Ambiente*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kxKVfHk3Vlo>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TODA CRIANÇA QUER, TOQUINHO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOYDIqu8F10>>. Acesso em: 03 maio 2016.

O BRINCAR NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leda Maria Czyzeswki

Kelly Werle

Este artigo focaliza a importância do professor na organização dos tempos e dos espaços na educação infantil, de forma que, por meio de espaços diferenciados, possam ser promovidas diferentes formas do brincar e a produção de culturas infantis. O tema está vinculado à pesquisa de Czyzeswki (2016), desenvolvida por intermédio do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Inicialmente apresentamos uma contextualização do tema, as questões de pesquisa, os objetivos e os delineamentos metodológicos. Posteriormente, discutimos sobre a importância da organização do tempo e do espaço para o brincar na educação infantil. Na sequência, discorremos sobre o brincar e as brincadeiras das crianças, apresentando algumas definições conceituais. Por fim, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas e os resultados da pesquisa, apontando algumas considerações finais referentes ao tema pesquisado.

Apresentação e caminhos da pesquisa

O dia a dia das creches e pré-escolas é repleto de atividades organizadas por educadores que, de uma maneira ou de outra, lidam com o espaço e o tempo a todo momento. É tarefa dos educadores organizar o espaço e o tempo

das escolas infantis, sempre levando em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças.

Muitas crianças só têm em seu dia a dia o espaço da escola para brincar, visto que, em muitos casos, em casa encontram um espaço restrito, sem ambiente externo para desenvolverem suas atividades e brincadeiras, ficando assim limitadas dentro de casa a televisão, videogames e computadores.

Por isso, é de suma importância organizar o cotidiano das crianças da educação infantil, o que pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças a partir, principalmente, de suas necessidades.

De acordo com Friedmann (1996, p. 43),

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Esse conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Nesse sentido, a pesquisa de Czyzeswki (2016) teve por questões de pesquisa: De que forma podem ser organizados o tempo e o espaço na escola para favorecer o brincar e a produção de culturas das crianças? Quais são os elementos e/ou objetos que podem ser oferecidos às crianças para ampliar e estimular o brincar? Como as crianças se organizam para brincar, quais os critérios que elas utilizam para a produção de suas brincadeiras? Como podem ser organizados os diferentes tempos e espaços favorecendo o brincar na educação infantil?

Como objetivo geral, buscou-se problematizar a organização dos tempos e espaços favorecendo o brincar no processo de produção de culturas da infância. Especificamente, analisar de que forma os diferentes espaços e materiais podem estimular o brincar da criança na educação infantil; compreender como as crianças se organizam para brincar; e reconhecer as culturas produzidas pelas crianças em suas brincadeiras.

Através de uma abordagem de pesquisa-ação, desenvolveu-se uma análise reflexiva da prática docente voltada para problematizar e ampliar as possibilidades do brincar nos diferentes tempos e espaços da educação infantil. O trabalho foi realizado em uma turma de educação infantil, Pré-Escola, com a participação de 19 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, de uma instituição da rede municipal de Ijuí/RS.

Pedro Demo (2000) destaca a importância de estimular os professores a serem pesquisadores de suas práticas e entende que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais. Trata-se de reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a utilizar a pesquisa como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 2).

No próximo tópico será abordada a importância da organização dos tempos e dos espaços para o brincar no contexto da educação infantil, discutindo-se a partir de alguns autores, tais como: Ceppi e Zini (2013), Faria (2005), Horn (2004) e Hoyuelos (2015), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Tempos e espaços do brincar na educação infantil

A criança se situa no meio em que vive e forma os alicerces de sua consciência no aqui e agora por meio de seus movimentos e de suas múltiplas percepções sensoriais. É a ação do corpo em interação com o meio que vai lhe dar condições de desenvolver e aprender a lidar com sua capacidade de simbolizar, isto é, de aprender a falar, a imaginar, a desenhar, enfim, aprender a representar o meio em que vive e a manifestar o que pensa, sente ou deseja.

É importante proporcionar à criança movimentar-se livremente, explorar o ambiente e experimentar novas situações, possibilitando o acesso a diversos objetos, sons, texturas, cores, construindo a aprendizagem. Daí a importância de as escolas de educação infantil criarem possibilidades de organização dos tempos e espaços nos quais a criança não fique restrita a um ambiente rígido, monótono e de poucas explorações; principalmente, não fique limitada a sua sala, sua mesa, sua cadeira ou seu material escolar.

A organização dos tempos e dos espaços na educação infantil está relacionada à concepção que se tem de criança, de como ela aprende e se desenvolve no contexto atual. Parte-se assim do pressuposto de que os espaços são, também, educadores que promovem a produção de culturas através das brincadeiras, indispensáveis para propiciar à criança uma educação integral. De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 18), “É possível projetar espaços de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados para construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, ouçam a voz das crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (BRASIL, 2010).

O cotidiano do espaço escolar, contexto de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor de exercer seu papel organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional ou promovendo condições para a ocorrência de interações e brincadeiras criadas pelas crianças (BRASIL, 2010).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever

condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 19).

Nesse contexto, o papel do professor de educação infantil é fundamental na organização dos tempos e espaços, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. No Parecer CNE/CEB n. 20/2009, o relator faz uma revisão das DCNEI e, assim, refere-se ao papel do professor na organização do tempo e espaço nas creches e pré-escolas:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (BRASIL, 2009, p. 14).

Quando se refere ao espaço no contexto da educação infantil, entende-se que ele não pode ser remetido apenas às estruturas materiais e físicas, mas, também, às relações que são construídas. Segundo Horn (2004, p. 35), “o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular”.

O espaço é um elemento fundamental na aprendizagem das crianças, que se relaciona à forma como a criança pode explorar, não somente os diferentes elementos, mas seus próprios movimentos na escola. Por isso, a importância em ser organizado de forma acolhedora e versátil, onde a criança se sinta convidada a explorar, a descobrir e a aprender.

A maneira como o espaço na educação infantil está organizado reflete os valores e as concepções educativas dos professores, de forma que não há espaço neutro. Os espaços pressupõem determinadas aprendizagens e explorações, podendo, inclusive, impossibilitar outras. Nesse sentido, precisa ser refletido criticamente para que possa, realmente, servir de estímulo construtivo para explorações, experiências e aprendizagens da criança. Sobre esse aspecto, Faria (2005, p. 91) descreve que os espaços são utilizados consoante às práticas pedagógicas. Assim, qualquer espaço pode tornar-se um ambiente propício para aprendizagem, desde que esteja adequado à proposta e à prática pedagógica.

De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 26), “O espaço também tem que ser personalizável, flexível e aberto a novas marcas pessoais”. Sendo assim, a organização do espaço pode ser todos os dias personalizada conforme o que o professor possa proporcionar e pode influenciar no processo de descoberta e de construção de experiências das crianças. Destaca-se, também, a importância de um olhar sensível para as crianças nele inseridas, pois um espaço por si só, sem elementos que possam favorecer a construção de significados ou produção de culturas, não é um espaço que contribui ou que proporcione outras experiências.

À medida que são produzidos sentidos e significados, a identidade, as percepções e as culturas dos sujeitos, incluindo crianças e professores, modificam esse espaço, que passa a ser parte da história do grupo, responsável pelas suas aprendizagens individuais e coletivas. Desse modo, um espaço passa a se configurar em um ambiente no momento em que se torna significativo para aqueles que o vivenciam e o constroem, constituindo um elemento potencializador no processo de criação e de aprendizagem.

Para Faria (2005, p. 79), “a organização dos espaços na escola influencia para o bem-estar das crianças e profissionais, um espaço pensado para todos que ali convivem, pois, para a criança sentir-se bem nesse local, é preciso que todos se sintam à vontade para realizar suas atividades”. Portanto, faz-se necessário pensar nas necessidades da criança em brincar, descansar, alimentar, aprender e outras mais, organizando na escola espaços onde esses momentos possam acontecer respeitando, também, os tempos das crianças.

Assim, para dispor as atividades no tempo construindo uma rotina com as crianças, é preciso levar em consideração as necessidades biológicas, psicológicas e de prazer, em que aconteçam atividades permanentes para que possam obter uma segurança nos fatos que se sucederão. O planejamento das atividades deve ser flexível, de acordo com os ritmos e os interesses das crianças.

Percebe-se que a sociedade atual está presa a um tempo cronometrado a todo instante, tempo que está se perdendo facilmente e, na escola, isso não é diferente, há o tempo de brincar, de guardar, de comer, de realizar todas as propostas exigidas, etc. Existem tantas obrigações a cumprir que o tempo se torna algo incontrolável, passível de nos perdermos em atividades rotineiras e não termos mais como recuperá-lo. Para Hoyuelos (2015, p. 42), “O tempo faz parte, inevitavelmente, de nossa própria constituição genética”.

O uso do tempo sempre foi uma preocupação presente no contexto da educação, mas um tempo que controla, que delimita os movimentos, que define a hora de a criança comer, brincar, enfim, um tempo contido dentro de um espaço que restringe, muitas vezes, limita ou não permite os movimentos que são tão imprescindíveis para o ser e o estar da criança no presente. Segundo Hoyuelos (2015, p. 43), “Existe uma ideia de querer produzir, ensinar, de não

perder tempo [...] Com essa situação, estão roubando das crianças – desrespeitosamente – o direito de brincar”.

Toda ação significativa realizada pelas crianças constitui uma atividade, e a brincadeira deve ser considerada como uma atividade importante no contexto da educação infantil. Brincar é muito importante porque é uma forma de comunicação e é por meio deste que a criança pode representar e recriar o seu cotidiano. O brincar possibilita o processo de desenvolvimento da criança, pois proporciona a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita com a aprendizagem.

O brincar precisa ocorrer em um meio rico para ampliar a experiência infantil, de modo que limitar as interações sociais e culturais da criança, mantendo-a na sala ou no berço, dirigindo e controlando suas ações a todo momento sob o pretexto de protegê-la é negar-lhe o desenvolvimento da autonomia e da cidadania. As possibilidades de brincar da criança não podem ser reduzidas pelo modelo escolar de organização das rotinas, com horários rígidos de atividades restritas à coordenação do professor, mas proporcionar a exploração e o brincar da criança.

Nesse sentido, tão importante quanto os recursos e elementos disponíveis nesse espaço, é a atuação ativa do professor, como organizador, propositor interativo, disponível para mediar as situações para que as crianças possam satisfazer as curiosidades, expressarem-se, tomarem iniciativa, criarem brincadeiras, desenvolverem a autonomia, resolverem seus problemas e adquirirem conhecimentos. Segundo Kishimoto (1994, p. 121), “Ao educador cabe a organização do espaço físico, social e cultural, de modo a permitir a criança recriar situações imaginárias que contribuam para seu desenvolvimento”.

Ressalta-se que o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas a como os diferentes elementos desses espaços são disponibilizados a ela e que tipo de experiências possibilitam que sejam construídas. Contudo, há que se compreender e refletir como essas diferentes experiências são construídas, que tempos as crianças necessitam para suas explorações, que ritmos possuem em suas formas de viver, brincar e interagir na escola de educação infantil.

Portanto, a organização dos tempos e dos espaços, que se constituem em elementos centrais das rotinas (BARBOSA, 2006) necessita ser construída a partir de um conjunto de experiências que potencializem as diferentes formas do brincar e de produzir culturas. No próximo tópico, serão discutidos alguns conceitos vinculado ao brincar e à importância das brincadeiras na produção de culturas.

Entre brinquedos e brincadeiras

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o lúdico faz parte da natureza humana. A tese central da obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 1999, p. 36) é a de que o jogo é uma realidade que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana. Por meio do jogo, nasce a cultura sob a forma de ritual, de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra, em geral.

Através do jogo, a criança desenvolve tanto as suas potencialidades quanto as suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares vinculadas ao contexto social, histórico e cultural.

Percebemos que brincando a criança se desenvolve de forma integral. Para isso, faz-se necessário conscientizar pais, professores e sociedade sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma infância prazerosa, não sendo somente lazer, mas sim um ato de construção do pensamento, recriação da realidade, construção de linguagens, portanto, constitui aprendizagens.

O brincar na educação infantil proporciona à criança o estabelecimento de regras que são organizadas em grupo, contribuindo para a integração do indivíduo à sociedade. E assim a criança estará resolvendo conflitos e elaborando hipóteses de conhecimento; ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de se fazer entender

e de demonstrar sua opinião. É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois se constitui numa das formas de relacionamento e recreação do mundo, na perspectiva do pensamento infantil.

Entende-se por brincar a ação intencional, motivada, que surge quando a criança, por influência do ambiente físico, social e cultural, expressa suas necessidades buscando concretizar suas intenções em um processo interativo com seus pares. Ao permitir a ação independente com parceiros, o brincar fundamenta o desenvolvimento das relações humanas. Dessa forma, o brincar não é isolado ou individual, mas é aprendido durante o processo de comunicação entre os seres humanos (BROUGÈRE, 2010, p. 98).

Na perspectiva de Elkonin (2009), a atividade lúdica é socialmente construída, e isso significa que, através das interações sociais com outras crianças e com os adultos, as crianças aprendem culturalmente diferentes brincadeiras e rituais. O brincar é uma ação construída na relação com os outros, vinculada a cultura, contexto social, histórico, étnico e econômico. Ao brincar a criança (re)conhece, relaciona-se e (re)cria a sociedade em que vive.

A brincadeira de faz de conta estimula a capacidade da criança de respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. A brincadeira também desenvolve a criatividade, pois através da escolha dos papéis a criança se apropria de elementos do contexto no qual está inserida e recria formas de representação simbólica nas brincadeiras. Para Corsaro (2009, p. 31), “As crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança”.

Destaca-se que os brinquedos são importantes suportes para potencializar o brincar (KISHIMOTO, 1994), os quais são constantemente modificados e recriados acompanhando as mudanças culturais e históricas da sociedade. Todavia, muitas vezes, os brinquedos estruturados criados pelas culturas produzidas para a infância acabam perdendo espaço pelos brinquedos não estruturados, pela possibilidade de recriação de sentidos e significados nas brincadeiras.

Um pedaço de madeira com barbantes, uma casca de noz, uma coisa sem nenhum valor, como pedrinhas, folhas de árvores e o conteúdo de uma cesta de papéis adquirem grande significado

em virtude da viva fantasia infantil, que transforma os pedaços de papel em xícaras, barcos, animais e pessoas (ELKONIN, 2009, p. 25).

As crianças estão constantemente brincando, tendo em vista que o brincar não se restringe a alguns momentos específicos do dia, correspondendo ao modo de ser e de estar das crianças no mundo. As crianças brincam desde bebês, pois o brincar é a forma de se relacionar com o mundo e com seu próprio corpo.

Segundo Freire (1986, p. 74),

o brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm.

A autora afirma ainda que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura (FREIRE, 1986, p. 76).

Por meio das brincadeiras, a criança fantasia, recria a realidade e constrói experiências significativas. O desenvolvimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras, pelos jogos simbólicos que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor. Para Corsaro (2009, p. 31), “a produção da cultura em pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para reproduzir suas culturas próprias e singulares”.

Brincar é preciso e é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. A brincadeira, segundo Brougère (2010, p. 99), supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato de brincar, a criança

explora o mundo e suas possibilidades e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo-se integralmente.

Nesse contexto, as instituições de educação infantil que respeitam os direitos fundamentais e as necessidades das crianças não podem deixar de incluir o brincar em seu currículo, com planejamento, materiais adequados, espaço e tempos próprios. É preciso discutir sobre como o brincar vem sendo tratado no interior das escolas de educação infantil, o incentivo, os espaços e as mediações que têm acontecido nessas instituições e a importância desses aspectos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

No próximo tópico apresentaremos a análise reflexiva de algumas práticas pedagógicas realizadas, vinculadas à pesquisa de Czyzeswki (2016), voltadas para problematizar e ampliar as possibilidades do brincar das crianças, nos diferentes tempos e espaços da educação infantil.

Análise reflexiva da atuação docente: tempos e espaços para brincar

O universo das crianças é um espaço que precisa ser muito respeitado, assim quando se fala em aprendizagem deve-se, olhar, observar, escutar com consideração as culturas e linguagens produzidas pelas crianças. Nós, professores, devemos ter humildade e delicadeza ao adentrarmos no espaço infantil, buscando compreender os significados atribuídos pelas crianças.

O educador precisa perceber a importância de organizar tempos e espaços que proporcionam autonomia e liberdade para que elas possam se expressar, escolher seus movimentos e para que criem e recriem a partir dos espaços e materiais propostos. Para Horn (2004, p. 19), “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar”.

As crianças precisam ser ouvidas e isso significa dar a elas a oportunidade de se expressarem de forma espontânea através de linguagem verbal e da não verbal, quando transmitirão seus sentimentos, o que veem, percebem, bem como as emoções e os pensamentos que se originam dessas situações apresentadas.

Oportunizou-se através da intervenção, a disposição de materiais que possibilitaram às crianças diferentes formas de brincadeiras com o espaço sendo modificado, constantemente, para que elas interagissem com as atividades propostas.

Buscou-se estabelecer diferentes proposições relacionadas à organização dos tempos e dos espaços, “olhando mais de perto” as crianças, conversando com elas, ouvindo as suas perspectivas sobre qual o significado do brincar na escola. Procurou-se conversar com elas para ver se era possível descobrir necessidades, brincadeiras ou espaços que não estavam sendo contemplados, objetivando-se com esse diálogo conhecer melhor a realidade, os desejos, os medos e as preocupações de cada uma.

Durante uma conversa com as crianças, perguntou-se sobre o que mais gostavam de brincar na escola, e as respostas foram diversificadas:

- *“Supergirl e boneca” (Isadora, 4 anos).*
- *“De voar e de usar a fantasia de Homem-Aranha” (Gustavo, 4 anos).*
- *“De fantasia do Hulk” (Eduardo, 4 anos).*
- *“Herói homem de ferro, Batman preto” (Murilo, 5 anos).*
- *“Gosto de brincar do Hulk” (Pedro H., 5 anos).*
- *“Eu gosto de brincar com o Capitão América” (Kauã, 4 anos).*
- *“Batman” (Marco, 5 anos).*

Destaca-se que, na ocasião dessa conversa, estava sendo realizado um projeto sobre super-heróis. Dessa forma, ao perceber que essa temática estava sendo significativa, alimentando o imaginário infantil, pensou-se em estratégias para dar continuidade ao projeto. Nesse sentido, foi proposto que pedissem aos pais para ajudá-las a confeccionar seu super-herói favorito em casa. A maioria participou da proposta e brinquedos muito interessantes e criativos foram criados na integração entre pais e filhos, e trazidos para a escola.

Foram construídos personagens como o Homem-Aranha, a Mulher-Maravilha e Capitão América, utilizando-se materiais alternativos, e o personagem do Batman entalhado em madeira. Esse foi um trabalho elaborado com dedicação pelas famílias das crianças, revelando um envolvimento com a proposta que estava sendo desenvolvida pela professora em sala de aula.

Observa-se, assim, a importância de a família incentivar, valorizar e participar junto com os filhos, enriquecendo o processo educativo.

Percebeu-se que as crianças estavam felizes por mostrar o seu super-herói favorito aos amigos da escola, maravilhadas pelas famílias terem elaborado personagens ricos em detalhes que proporcionaram a criatividade e a imaginação. Nesse processo também ocorreu o envolvimento com as linguagens oral e escrita, através da produção de uma história referente ao que a criança tem em comum com o personagem.

Entende-se que, quando eles brincam com os super-heróis preferidos, entram naquele mundo do herói, da fantasia, interagindo com ele, como se fossem os próprios personagens, e a imaginação fala mais alto. Esse brincar de faz de conta proporciona uma relação entre a fantasia e o mundo real. De acordo com Sarmiento (2002), fantasia e realidade são dimensões integradas para a criança, de modo que constituem eixos que estruturam a produção das culturas da infância.

Para brincarem com seus super-heróis, foram confeccionadas, em sala de aula, fantasias exclusivas, máscaras e capas personalizadas, utilizando materiais como tecidos, tintas e brilhos. Esse espaço foi proporcionado para que as crianças explorassem sua criatividade, o que gera liberdade de escolhas, seja através das cores, dos materiais, do modo de desenhar e pintar de maneira autônoma, de acordo com o que sabem e desejam fazer, sem interferência, estimulando assim o seu potencial criativo.

Nesse sentido, a fim de estimular a exploração de outras possibilidades para o brincar, organizou-se um espaço em sala de aula para as crianças enriquecerem os enredos das suas brincadeiras. Foram produzidas tocas/cavernas/barracas, feitas com tecido apoiado nas mesas da sala. Destaca-se a construção de sentidos através da organização desses espaços, evidenciada por João Vitor em sua fala: – *“Um dia eu acampeei com o meu pai, ele fez barraca, tinha colchão, lanterna, brinquedos, foi legal. Eu ajudei ele. Quero ir de novo acampar”* (João Vitor, 4 anos).

Para estimular as experiências sensoriais junto ao faz de conta, disponibilizaram-se lanternas, objetos de exploração apreciados durante a brincadeira porque foram usadas para explorar o ambiente através da mudança de luminosidade.



FIGURA 1. Meninos brincando na barraca com a lanterna.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 2. Crianças na barraca com a lanterna.

Fonte: acervo das autoras.

Nesse espaço, as crianças se divertiram em grupos dentro das barracas com a lanterna visualizando o teto e as próprias mãos, reforçando os laços de amizade e se reportando a vivências que aconteceram em família. A luminosidade e a sombra foram um elemento que interferiu no brincar, a claridade proporcionada pelo foco para baixo, para cima, para o lado, no próprio corpo das crianças, o efeito da sombra... tudo despertou a curiosidade e possibilitou descobertas.

A luz das lanternas criou um ambiente diferente que instigou a pesquisa sobre os efeitos da lanterna, ou seja, da luz sobre os objetos. Uma criança descobriu um feixe de luz que ultrapassou a cortina da sala e fez a associação entre a produção de luz do sol com a da lanterna, o que se observa na figura 4. Para Ceppi e Zini (2013, p. 54), “a iluminação natural torna-se um material vivo que pode ser manipulado e usado pelas crianças na produção de suas próprias configurações estéticas”.



FIGURA 3. Crianças explorando a lanterna e fantasias.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 4. Meninas explorando a luz natural.

Fonte: acervo das autoras.

Outra estratégia adotada para possibilitar experiências do brincar foi disponibilizar para as crianças fantoches e máscaras, dispostas livremente na sala, para que pudessem escolher aquela com a qual se identificassem. Alguns criaram enredos como se estivessem fazendo uma encenação, outros interagiam em grupos fazendo sua história com os amigos. As crianças ficaram livres para desenvolver sua criatividade.

Para incrementar o brincar, foram disponibilizadas roupas para explorarem o seu faz de conta: se fantasiavam colocando roupas, óculos, bolsas e sapatos de adultos. Os objetos ganhavam significados variados, utilizavam da livre exploração no espaço das brincadeiras por iniciativa própria, onde, muitas vezes, um rolo de papel virava uma luneta, uma caixa de papelão se transformava em uma casa, etc. Para Horn (2004, p. 87), “a criança usa um pedaço de madeira como se fosse um avião, ela se relaciona com a ideia de avião, e não propriamente como um pedaço de madeira que tem nas mãos”.



FIGURA 5. Crianças com fantasias.

Fonte: acervo das autoras.

Para ampliar as explorações das brincadeiras, na parede da sala foi colocado um rolo de papel no qual as crianças realizavam registros de diferentes expressões gráficas: algumas escreviam letras aleatórias, outras registravam seus nomes, demonstrando as suas construções, seus desejos e seus pensamentos. Observou-se que desenhar e realizar registros gráficos também

está vinculado ao brincar, fato que pode ser confirmado pela fala da Maria, quando questionada sobre o que gostava de brincar: - *“Pintar, eu gosto de pintar”* (Maria, de 5 anos).

Com a intenção de proporcionar mais elementos para o brincar, colocaram-se na sala de aula caixas de papelão de tamanhos diversos, que foram exploradas de diferentes maneiras pelas crianças. Algumas delas vestiam as roupas/fantaisias e, utilizando as caixas, encenavam vivências. Outras exploravam as caixas como esconderijos ou casas, ajudavam o colega a entrar, entravam, também, em duplas, experimentavam o tamanho, percebendo se poderiam sentar ou deitar, tentavam fechar, empurrar, puxar, etc. Em determinadas situações, nessa brincadeira, havia contrariedades entre as crianças, ficando, por vezes, um pouco chateadas porque o jeito de brincar de um não combinava com o do outro. Mas a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até quando ocorrem desentendimentos contribui para o crescimento e a aprendizagem.



FIGURA 6. Brincando com caixas.

Fonte: acervo das autoras.

Nesse contexto, é possível compreender que é importante oferecer às crianças um ambiente favorável que proporcione tempo, espaço e objetos para que possam brincar, interagir e desenvolver sua socialização. Para Horn (2004, p. 19) “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com

os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores”.

O papel do professor é imprescindível na mediação e na ampliação dos tempos e dos espaços do brincar. O professor precisa aproveitar a disposição das crianças para aprender, tanto seu apetite por novas experiências quanto seu interesse para brincar. Ele precisa compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras, espontâneas, estruturadas e imaginativas e que lhes permitam desenvolver seu potencial criativo e autônomo.

Destaca-se que, quando foram indagadas sobre quais as brincadeiras que mais gostavam, as crianças responderam de maneiras diversas:

- *“Também gosto de trezinho, animais, motos, avião” (Maria, 5 anos).*
- *“Eu gosto de animais, de brincar de casinha boneca e tinta” (Isadora, 4 anos).*
- *“Casinha e boneca” (Sophia, 4 anos).*
- *“Sair e ir lá na pracinha” (Izabelle, 4 anos).*
- *“De maquiagem e ir na pracinha” (Francine, 5 anos).*
- *“Jogar bola” (Eduardo, 4 anos).*
- *“Subir na árvore e de Pega-pega” (Gustavo, 4 anos).*
- *“Jogar bola” (João Alberto, 5 anos).*
- *“Jogar bola, ser jogador, tenho meia, bermuda, camiseta e ainda de esconde-esconde” (Gustavo, 4 anos).*
- *“Eu gosto de fazer amigos” (Maria, 5 anos).*
- *“Brincar na pracinha” (Miguel L., 4 anos).*

Cada criança tem sua preferência em relação ao brincar, o que varia de acordo com sua realidade, suas possibilidades e imaginação. Desse modo, constata-se que as crianças não brincam da mesma maneira, muitas demonstram mais para entrar na brincadeira, enquanto outras custam a sair delas; às vezes, preferem brincar calmamente, outras vezes apreciam a brincadeira com mais movimento, com gestos amplos e exploração de sons. A escolha que elas fazem acerca dos objetos, espaços e companheiros de brinquedo é

um meio fundamental de recriação da realidade e produção de culturas. As suas escolhas contam muito dos seus desejos, medos, capacidades, potencialidades e formas de interpretar o mundo. Para Redin (2009, p. 123) “uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, atividade na qual elas compartilham e produzem, com seus pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor”.

Dessa forma, entende-se que os brinquedos podem estar dispostos na sala de aula como se as convidassem a brincar. A ordem é necessária, mas rigor demais atrapalha a brincadeira, inibindo-a. Então, os brinquedos e outros elementos exploratórios possíveis devem estar acessíveis, visíveis e instigantes; podem ser distribuídos pela sala em diferentes cantos, propondo assim diferentes pontos de partida para a brincadeira.

O tempo e o espaço do brincar que não têm fim: algumas considerações

A partir das observações atentas às diferentes formas de exploração e construção de brincadeiras das crianças, foi possível perceber que a rotina, o ambiente físico, os materiais, além da presença da professora são fortes mediadores do brincar na escola de educação infantil. É importante entender a organização do contexto como forma de mediação importante para o brincar, concebendo a brincadeira como atividade que tem um fim em si mesma, necessária para as interações da criança no mundo e com os outros.

Através da pesquisa percebeu-se a relevância do contexto, da estrutura física, dos materiais e da forma como eles são organizados e pensados para as crianças. Um contexto organizado de maneira autônoma e diversificada é capaz de estimular a criança no seu processo de exploração, criação, construção e interação com os outros. Para tanto, é fundamental que a professora seja propositora de diferentes formas de organização deste espaço e exerça seu papel de mediadora.

Brougère (2010, p. 125) afirma que é justamente essa a função da professora, a de mediadora durante a brincadeira na educação infantil. Muitas vezes,

as práticas só são vistas como atividades que ajudam no desenvolvimento da criança e aquelas que, realmente, são consideradas importantes são as atividades propostas e dirigidas pela professora. Porém, a preparação do ambiente, a forma como são disponibilizados os brinquedos, os objetos os móveis da sala são ações da professora também muito importantes, principalmente quando se entende a relevância do brincar na educação infantil.

O espaço educa, a criança aprende por meio dos estímulos que são ofertados no dia a dia delas. É preciso, no trabalho com a educação infantil, dar mais valor à forma como os tempos e os espaços da escola são organizados, tanto as salas, como qualquer outro ambiente, pois a criança tem direito de brincar e entendê-la como sujeito protagonista e de direitos é proporcionar um brincar de qualidade. Isso inclui tempo, espaço, materiais, formação continuada e, principalmente, ampliação das experiências para as crianças nas ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Entende-se que o papel do adulto é o de um parceiro mais experiente que promove as interações, que planeja e organiza atividades com o objetivo de que, através das relações dentro do espaço que oferece, busque o desenvolvimento integral de todas as potencialidades da criança. Então, é importante qualificar as experiências das crianças, buscando sempre melhorar a prática docente, elaborando alternativas para favorecer a construção do conhecimento do grupo de crianças como um todo, promovendo interações e proporcionando espaços adequados.

Rinaldi apud Ceppi e Zini (2013, p. 124) afirma que “devemos fazer o esforço máximo para estarmos conscientes do espaço e dos objetos que lá colocamos, tendo em mente que os espaços nos quais as crianças constroem suas identidades e suas histórias pessoais são muitos, tanto reais, quanto virtuais”. Portanto, é fundamental o professor de educação infantil tomar consciência da importância de oferecer espaços ricos de explorações, descobertas e aprendizagens, passando a reconhecer a importância de respeitar os diferentes tempos das crianças para realizarem suas trocas, interações e construções como um fator essencial em suas vidas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura em pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CZYZESWKI, Leda Maria. *O brincar no tempo e no espaço da Educação Infantil*. 2016. 39 p. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores associados. 2000.

ELKONIN, Daniel Borisovich. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2005.

FREIRE, Madalena. *Dois Olhares ao Espaço-Ação na Pré-Escola*. Campinas: Papyrus, 1986.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

HORN, Maria da Graça. *Cores, Sons, Aromas e Sabores: A Organização do Espaço na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria L. R. Albuquerque;

ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). *Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: dez. 2016.

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS

Paula Bolzan Donini Flores Machado

Viviane Ache Cancian

Na busca em aprimorar conhecimentos no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, os bebês passaram a ter centralidade no processo educacional, assim como a reflexão sobre qual docência aplicar na educação infantil, em uma faixa etária em que se faz fundamental compreender as diferentes linguagens, uma vez que, mesmo que a fala ainda não esteja desenvolvida, há a comunicação através de outros tipos de linguagens.

Para isso, foi realizada uma mudança na prática a partir de inquietações e de dúvidas a respeito do trabalho pedagógico realizado em uma turma de berçário de uma EMEI de Santa Cruz do Sul. Alguns dos autores citados foram: Fochi (2015), Mallmann (2015), Goldschmied e Jackson (2006), Stambak (2011). Assim, utilizou-se uma metodologia qualitativa, tendo como instrumentos a investigação e a observação da referida turma.

Pensar a prática com bebês requer um trabalho pedagógico que tenha grande significado e ao mesmo tempo intencionalidade, que consiga envolvê-los e desenvolvê-los em todos os aspectos, físicos, cognitivos e afetivos. É necessário um planejamento baseado, portanto, principalmente, na exploração de diferentes materiais e sensações, e isso se faz através do brincar, pois “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A presente pesquisa teve como objetivo compreender e refletir sobre a docência na prática pedagógica do berçário; buscar novos aportes teóricos

para aprofundar a prática em sala; aprimorar a questão da observação e escuta dos bebês para realizar um planejamento que consiga contemplar a criança em um todo; fazer registros escritos dessas práticas, retomando as propostas oferecidas para qualificar o trabalho pedagógico.

Tais propósitos justificam a necessidade de “que os educadores escutem e busquem reconhecer, se aproximar e dialogar com as diversas expressões das crianças e, a partir do que elas nos “dizem”, criar uma educação para os pequenos a partir do *seu* ponto de vista” (ROCHA, 2012, p.17). Portanto, é necessário se afastar, definitivamente, da perspectiva do ensino, pois estamos falando de bebês que aprendem principalmente através do brincar e é dessa forma que se faz necessário refletir sempre sobre o trabalho pedagógico proposto.

Contexto da pesquisa e sujeitos: o berçário e as crianças

O contexto da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Arlindo Silveira da Rosa, conhecida como Vovô Arlindo, localizada no bairro Santa Vitória no município de Santa Cruz do Sul. Está situada em um bairro de classe média baixa, atendendo na grande maioria filhos de pais que trabalham como safristas nas fumageiras existentes na cidade, outros no comércio, alguns autônomos e outros que exercem trabalhos informais. A escola atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, totalizando em média 230 crianças.

O grupo de profissionais que atendem essas crianças é formado por funcionárias públicas concursadas e/ou contratadas (professores e atendentes); há também algumas estagiárias CIE-E. A escolaridade predominante das profissionais é o ensino médio, sendo que algumas já possuem curso superior, outras estão cursando.

Como a EMEI é a segunda maior do município, apresenta diversas dificuldades, principalmente no que diz respeito ao quadro de funcionários e à grande quantidade de crianças por turmas. Na realidade, há turmas que extrapolam, com uma média de 25 crianças, mesmo que na legislação do município diga que são 10 crianças por profissional. A falta de profissionais também é outro agravante na instituição, pois o município não tem o número suficiente de

funcionários para atender à grande demanda de crianças na EMEI. Ainda nessas condições, os professores atuam apenas um turno nas salas, ou seja, no turno inverso as turmas ficam a cargo das atendentes e estagiárias.

Durante o tempo em que as crianças ficam na EMEI, são realizadas diferentes atividades que envolvam brincadeiras com diferentes materiais, sempre permeando o brincar. Principalmente no turno da tarde, em que não há professor, percebe-se a questão do cuidado com as crianças, pois essa é a maior preocupação das pessoas que estão na sala no momento. Também se deve ao fato de elas julgarem que o pedagógico é realizado apenas pelo professor, não cabendo a elas realizar esse tipo de trabalho. Mesmo assim, sabemos que qualquer momento dentro da sala do berçário é pedagógico porque há uma intencionalidade. Segundo OSTETTO (2000), o pedagógico também envolve todos os momentos do cotidiano com as crianças, as diferentes ações relacionadas ao cuidado, os momentos de troca, alimentação e sono.

Não se pode exigir do professor a responsabilidade de desenvolver atividades com os bebês, principalmente as que se aproximam de uma perspectiva de ensino, e nesse sentido ainda temos muito trabalho junto às famílias e à comunidade para que entendam que a superação dos bebês está nos obstáculos que eles vencem dia após dia, o que se deve à observação e escuta, uma vez que eles precisam ser vistos como seres produtores de cultura. Assim, o trabalho requer mais atenção, pois é necessário acompanhar cada criança individualmente e no coletivo, por meio de suas interações.

Tal estudo centra-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Entende-se por pesquisa qualitativa aquela em que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN, BIKLEN, 1991, p. 76). Pensando assim e, por viver nesse contexto, é que a pesquisa foi realizada, pois questionava sobre a docência que realizava com os bebês na sala. Já na pesquisa-ação se pretende, não “apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo”. Ou seja, considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação (FRANCO, 2005, p. 486).

Nesse sentido, foca-se nas questões humanas, numa pesquisa de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, com a intenção de analisar, interpretar e dar significado ao que se busca estudar.

Observando a rotina e o trabalho pedagógico no berçário

Antes de assumir a turma do berçário me perguntava: o que acontece na sala do berçário? O que trabalham? Como trabalham? De que maneira lidar com crianças tão pequenas? Só está o cuidado envolvido?

Ao pesquisar, notei que os bebês têm grande potencial, que vai muito além do simples cuidar, mas, infelizmente, ainda alguns profissionais acreditam que essas crianças são vistas como “seres apáticos, passíveis de serem enquadrados em categorias ou modalidades que normatizam os modos como os enxergamos” (MALLMANN, 2015, p. 39). Porém, sabemos que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança:

é um ser histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

E isso ocorre desde os primeiros momentos de vida do bebê. Apesar de a fala estar em desenvolvimento, a criança se utiliza de outros tipos de linguagem para se comunicar com os adultos; e, para entender o que a criança quer dizer, é preciso que o docente esteja atento, “aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo *específico* com ela” (FARIA; VITA, 2014, p. 32).

Assim, como na turma há bebês de 4 meses a 1 anos e 5 meses, foi necessário que eu desenvolvesse um trabalho diferente com cada um. Mesmo com algum suporte teórico, principalmente após iniciar as aulas da especialização, ainda estava um pouco confusa sobre como colocar em prática as minhas observações e desenvolver estratégias das quais eu percebia que as crianças estavam precisando – mas não poderiam ser iguais para todos, devido ao respeito à singularidade de cada um. Dessa forma,

Que tipo de atividade pode ser colocado em prática para que haja uma interação entre os envolventes (crianças de até um ano de idade) [...] e o que fazer com os bebês no ambiente educacional além de cuidar fisicamente (alimentação, higiene, sono...?) (LORENZONI, 2013, p. 18).

A partir desses questionamentos, comecei a direcionar as atividades conforme as suas necessidades e com o que elas me diziam. Pensando na importância da figura do professor na sala do berçário, vem junto o planejamento. É necessário que se desenvolvam “atividades que ajudam no desenvolvimento integral da criança envolvendo-a num contexto e preparando-a para conviver com diferentes culturas” (LORENZONI, 2013, p. 20). Dessa maneira, minha participação com os bebês começou a ser mais explorada dentro da rotina, não apenas com relação ao cuidado, principalmente porque a questão educar/cuidar não pode estar indissociável, uma vez que:

O ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo (BRASIL, 2009, p. 68-69).

Nessa lógica, integrei os momentos de cuidado com o que desafiavam as crianças, pois para que se desafiem existem os olhos atentos do professor com relação ao que a criança está tentando fazer, às vezes muito mais pendendo ao cuidar (para que não se machuque, por exemplo), mas também com olhar pedagógico, de que a criança conseguirá alcançar o objetivo que deseja: pegar uma fruta na mão e comer sozinho, caminhar, engatinhar, entrar e sair de um pneu, entre outros exemplos. Nesse sentido, tentei fazer com que na rotina no berçário, que começa muito cedo, pois há bebês que chegam à abertura da creche (6h30), já tivesse um ambiente de aprendizagem. Isso porque o momento da acolhida/recepção é de suma importância, “é neste momento

que a criança estará sendo posta a um ambiente novo, com pessoas novas, as quais o pequeno deve confiar” (LORENZONI, 2013, p. 30).

Dessa forma, é necessário que a prática pedagógica seja feita *com e para* as crianças, uma vez que são elas as protagonistas dos projetos que desenvolvemos. Por tudo isso são necessários estudos e pesquisas que cheguem às Instituições de educação infantil, dando “visibilidade ao mundo social das crianças; contribuindo, assim, com um conjunto de saberes que possam informar aos profissionais da educação a sua prática de forma acolhedora às necessidades e motivações das crianças” (RAMOS, 2012, p. 9).

Através de diferentes leituras e com a contribuição das aulas da especialização, percebe-se que a prática pedagógica não é um instrumento estanque, ou seja, não há como ter um engessamento ou respostas prontas do que desenvolver com os bebês. Há uma intencionalidade e o objetivo pode ser atingido, e o que mais importa é como os bebês se desenvolvem a partir do que é proposto a eles.

As crianças sempre reagem bem às atividades propostas, estão dispostas a encarar os desafios, cada uma com seu grau de dificuldade e evolução. Às vezes acontece de propor uma atividade com tinta, por exemplo, e a criança reagir com choro porque nunca experimentou o toque da tinta, mas aos poucos se adapta e percebe o quanto é gostoso mexer com esse tipo de material. Na próxima foto (Figura 1), podemos observar a alegria da criança ao visualizar um material diferente. Mesmo com a proteção do plástico em cima da tinta, a sensação de prazer e alegria está estampada no rosto da criança. Isso porque ela demonstra que consegue espalhar a tinta pela folha e percebe que se levantar o plástico conseguirá tocar diretamente na tinta.

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2011, p. 27).



FIGURA 1. Menino explorando pela primeira vez a tinta.

Fonte: acervo das autoras.

Por conta disso, essas conquistas que as crianças realizam com e sem a intervenção do adulto são importantes e incentivadas pelo professor através de propostas que permitam que os bebês interajam entre si, com os objetos, com o espaço. Todos os dias ao observarmos e escutarmos os bebês nas suas diferentes linguagens, quando eles conseguem realizar algo que não haviam conseguido antes, é motivo de comemoração, pois essas crianças ainda não se comunicam através da fala, que está em desenvolvimento, e sim através das emoções, numa perspectiva pontuada por Wallon (2007):

As emoções são o meio privilegiado de comunicação do bebê e da criança pequena, possuindo a função de realizar vínculos interpessoais entre estes e o adulto; assim, às manifestações das emoções é atribuída uma *função social* graças ao seu alto teor expressivo e ao poder de contagiar e de mobilizar o outro. “À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas” (ROCHA, 2012, p. 2).

Pensando assim é que procuro enfatizar propostas que façam com que as crianças se sintam bem onde estão e com quem estão, e esse sentimento é demonstrado a todo momento através de abraços, beijos e carinhos. Realmente,

como Wallon (2007) descreve, é a primeira manifestação de sociabilidade que os bebês estão aprendendo e demonstrando, tanto entre eles quanto entre eles e as educadoras.

Na intenção de aprimorar o trabalho pedagógico com bebês, sair um pouco do comodismo, de sempre disponibilizar os mesmos materiais para as crianças, aos poucos outros materiais foram disponibilizados para vivenciarem, experimentarem, procurando aproximá-las de objetos que façam parte, ou não, de suas rotinas.

Nas aulas da especialização, a discussão sobre brinquedos e brincadeiras, espaços, tempos, desafiou o professor a usar a biblioteca na EMEI e, nesse sentido, um livro que contribui para pensar o trabalho pedagógico com bebês “Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches” de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006). As autoras tratam do que chamam de o “cesto de tesouros” e do professor referência. O cesto de tesouros consiste em uma cesta contendo diversos materiais encontrados no ambiente e na casa da criança. Nenhum objeto no cesto é comprado ou é de plástico. Segundo as autoras, os objetos feitos de plástico ou material sintético não se modificam ao longo do tempo e dão pouca experiência sensorial para os bebês, principalmente porque “nessa idade, o toque e as atividades exploratórias pela boca são tão importantes quanto a visão” (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006).

Assim, procurei inserir objetos, e alguns dos materiais foram papelão, tecido, semente de abacate, escova de dente, folha de celofane, bolinhas de água, entre outros. Foi disponibilizada uma caixa para que as crianças explorassem da melhor maneira possível. A menina preferiu subir nela, pois, como ela está demonstrando que quer engatinhar, usa todo e qualquer material de apoio para isso. Nas fotos a seguir, podemos visualizar um pouco dessa experiência.

Nota-se a alegria por estar experimentando um material diferente, e não apenas os obstáculos de espuma. Isso porque “a interação com os brinquedos e materiais é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 3).



FIGURA 2. Menina explorando a caixa de papelão.

Fonte: acervo das autoras.

As crianças tiveram a oportunidade de explorar uma caixa espelhada com bolinhas de água dentro. Primeiro mostrei apenas a caixa e deixei que se observassem nela. Após, coloquei as bolinhas dentro e deixei que eles manuseassem. Não preciso nem dizer que os materiais fizeram um sucesso entre as crianças, principalmente por ser uma novidade diante das coisas habituais do dia a dia da sala.

Conforme as crianças iam explorando as bolinhas, tentando pegá-las, elas estouravam por estarem cheias de água. Algumas crianças, percebendo isso, começavam a gesticular se questionando: “Onde foi parar a bolinha?”; “Não fui eu quem estourou!”. É o que podemos observar nas imagens a seguir.



FIGURAS 3 E 4. Crianças explorando a caixa espelhada com bolinhas de água.

Fonte: acervo das autoras.

As mesmas bolinhas foram disponibilizadas dentro de um saco, aumentando a segurança, caso elas estourem, pois a única forma de contato que estava evitando era o oral, uma vez que as crianças poderiam engolir e eu não tinha certeza da reação que poderia causar nas crianças. Assim, a exploração foi mais intensa, pois as crianças manuseavam o saco como queriam, até colocavam na boca, mas logo desistiam porque o gosto do saco não era bom e por perceberem que daquela forma não conseguiam atingir seu objetivo, que era colocar a bolinha na boca e não o saco.



FIGURA 5. Criança observando o que há dentro do saco.

Fonte: acervo das autoras.

Tais processos exploratórios mostram a importância de apresentar diferentes objetos para as crianças, uma vez que eles “normalmente não estão ao seu alcance, com o propósito de proporcionar-lhes uma oferta mais ampla possível de experiências sensoriais” (MAJEM; ÔDNA, 2010, p. 12). E se nota a atenção das crianças quando estão explorando esses objetos. Nada pode distraí-los naquele momento, pois toda a sua concentração está voltada a aprender e descobrir o que lhe foi oferecido. Também foram suporte para esse desafio as leituras realizadas sobre os impactos dos materiais.

O interesse dos bebês e que, na maioria das vezes, não eram disponibilizados e ou pensados *para e com* eles, no cotidiano dos berçários. Consequentemente, a diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores contribui para a ampliação de suas percepções e sensações em relação a esse universo explorado (MALLMANN, 2015, p. 17).

Para percebermos do que o bebê precisa desenvolver e para saber o que podemos mostrar a eles, é necessário desenvolver algumas habilidades, como a observação e a escuta, pois “é um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (FOCHI, 2015, p. 61). Assim, é necessário mostrar aos bebês que existe um mundo cheio de sabores, cheiros, sensações. Cabe ao professor, portanto,

abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos evidenciando que o berçário deve ser um lugar onde as crianças não são apenas cuidadas, mas onde se podem desenvolver projetos educativos que levem em conta o interesse de crianças menores de três anos e seu desenvolvimento integral (SCHORN, 2013, p. 11).

Através desse olhar, comecei a refletir sobre o que mais poderia realizar com os bebês, ajudando-os a explorar esse mundo, mostrando coisas diferentes. Ainda é preciso buscar mais materiais para explorar com as crianças, inseri-los no nosso mundo, e não apenas em um mundo de “plástico”. Nesse sentido, é necessário que a prática pedagógica seja feita *com e para* as crianças, uma vez que são elas as protagonistas dos projetos que desenvolvemos. Por tudo isso são necessários estudos e pesquisas, pois dão a “visibilidade ao mundo social das crianças; contribuindo, assim, com um conjunto de saberes que possam informar aos profissionais da educação a sua prática de forma acolhedora às necessidades e motivações das crianças” (RAMOS, 2012, p.9).

São de suma importância, as atividades relacionadas ao brincar, pois as crianças aprendem a interagir com as demais crianças, com seus pais, com as demais pessoas que as rodeiam: “para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação,

o cuidado e a brincadeira” (KISHIMOTO, 2010, p. 2). As brincadeiras fazem com que as crianças aprendam a interagir. Isso fica muito claro quando todos estão brincando no tapete e os mais velhos, que também já estão ensaiando algumas palavras, chegam perto dos bebês e querem fazer um carinho e nos olham e balbuciam algo do tipo: “temos que cuidar deles”. Essa forma de representação de cuidado e carinho só se fortalece porque as crianças possuem esses momentos de integração.

Olhando dessa maneira, podemos perceber que o planejamento voltado ao brincar com crianças menores de 3 anos proporciona a elas expor “o seu pensamento, estimulando a criarem novas fontes do fazer, enfim, deixar brincar de sua maneira, pois é com esta atitude que ajuda no desenvolvimento dos pequenos” (LORENZONI, 2013, p.18). Portanto, percebe-se que, através de diferentes leituras e com a contribuição das aulas da especialização, a prática pedagógica não é um instrumento estanque, ou seja, não há como ter um engessamento ou respostas prontas do que é desenvolvido com os bebês.

Considerações finais

A prática pedagógica analisada foi se qualificando conforme se desenvolviam as aulas da especialização, juntamente com os aportes teóricos oferecidos, uma vez que se sentia a necessidade desse embasamento. O aprendizado da observação dos bebês em sua totalidade e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que realmente contemplasse, não apenas a questão do cuidar, uma vez que não há apenas como cuidar ou apenas como educar. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado foi de grande valia, pois se pode perceber que as crianças apresentam um interesse muito maior por aquilo que é novo e diferente, principalmente por sair totalmente da rotina deles, do que já estavam acostumados, deixando um pouco de lado o “mundo de plástico”.

Organizar espaços, tempos para oportunizar explorações e interações entre os bebês é de suma importância. Portanto, temos o desafio na nossa Instituição de oportunizar mais saídas da sala, exploração de diferentes áreas abertas da EMEI, disponibilizar materiais em que sem a preocupação das crianças se sujarem e, principalmente, ter a clareza de que a docência para

educação infantil, em uma turma de berçário, é uma docência que pesquisa, que se apresenta através da observação e da escuta das crianças, com suas diferentes formas de compreensão de mundo.

Esta pesquisa qualificou, ainda mais, o trabalho pedagógico com bebês, trabalho esse tão complexo, mas ao mesmo tempo tão encantador, pois é pela conquista de cada criança que conseguimos perceber nossa responsabilidade, o que nos incentiva ainda mais para continuar atuando e desenvolvendo práticas educativas junto a essa faixa etária tão importante da vida de um ser humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Editora Porto, 1991.

FALK, Judite. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia. *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo; CAVALHEIRO, Carina; DRECHSLER, Claudia F. Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In: CANCIAN, V.A.; GALLINA, S.F.S.; WESCHENFELDER, N. (Org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-ação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>>, acesso em 05 set. 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos*. O atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

KINNEY, Linda. *Tornando visível a aprendizagem das crianças*: Educação Infantil em Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. *Anais...* Belo Horizonte, novembro de 2010.

LORENZONI, Maria da Rosa. *Planejamento e práticas pedagógicas no berçário*: um estudo de caso numa EMEI do município de Restinga Sêca/RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/595>>.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação*: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALLMANN, Elisete. *Materiais potencializadores e os bebês-potência*: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Dissertação. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117756?show=full>>.

MAJEM, Tere. *Descobrir brincando*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. O que as crianças nos ensinam sobre a organização de práticas educativas? Os bebês respondem. III SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIA: POLÍTICAS E DESAFIOS NA PRODUÇÃO DA PESQUISA. *Anais...* Aracajú, 2012.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. *Educação dialógica na creche*: o que revelam as crianças. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/index.php?page=defendidas-em-2012>>.

SCHORN, Andreia Aparecida Liberali. *Cartas de uma professora de berçário*. Trabalho de Conclusão de Curso. Monografia. Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/707>>.

STAMBAK, Mira et al. *Os bebês entre eles*: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>, acesso em 10 jul. 2016.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A (RE)CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA EEEF SÃO PIO X DO MUNICÍPIO DE BOZANO/RS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Susiane Secco de Lima

Juliana Goelzer

Sobre a preocupação em qualificar as práticas pedagógicas na educação infantil: caminhos trilhados para um plano de ação

Nossas inquietações nos fazem ir em busca de novos conhecimentos e de novas descobertas, a fim de nos tornarmos pessoas mais capazes e melhores. Quando nos deparamos com situações desconhecidas ou com obstáculos em nossa caminhada, vamos em busca de alternativas para resolvê-los. No caso desta pesquisa, tais inquietações e obstáculos levaram-nos à elaboração de um Plano de Ação, cujo objetivo era muito mais amplo e atingia muito mais pessoas do que a nós mesmas: o objetivo de fortalecer a proposta pedagógica para a educação infantil de uma Escola do Campo, incluindo toda a comunidade escolar daquele contexto.

Neste artigo, pretendemos apresentar, de modo breve, o percurso que realizamos durante o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), momento em que elaboramos um trabalho monográfico o qual, de acordo com a proposta do Curso, deveria ser resultado de um Plano de Ação oriundo de desafios da

prática pedagógica na educação infantil, com vistas a qualificá-la, levando assim um retorno à escola.

A grande motivação que nos levou à elaboração desse Plano de Ação foram as inquietações da autora, professora nessa Escola do Campo, contexto da pesquisa, que foram surgindo desde sua inserção na escola, como professora de uma turma de educação infantil, única turma na escola. Desde o início de sua atuação, ela foi sentindo cada vez mais a necessidade de fortalecer a proposta pedagógica para tal etapa dentro da escola, uma vez que a comunidade escolar, conforme apontam dados da pesquisa, tinha pouco conhecimento acerca das práticas pedagógicas que deveriam ser realizadas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e, por isso, constatou a necessidade de maior valorização e reconhecimento do trabalho realizado.

Ao tomar conhecimento da proposta pedagógica da escola, no início de sua atuação, a professora/autora constatou que na referida escola não havia nenhuma orientação acerca de como deveria ser o trabalho com as crianças daquela idade, nem sobre o que aquela comunidade esperava, existindo somente o objetivo da educação infantil, o que a deixou sem orientação sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Esse fato a levou a realizar seu trabalho com base nas aprendizagens que havia construído ao longo do Curso de Pedagogia realizado, e sua preocupação esteve centrada em desenvolver um trabalho pautado nos interesses, nas necessidades e nas curiosidades das crianças, favorecendo assim a realização de atividades pedagógicas em consonância com a realidade vivida pelas crianças no campo.

Ao longo do tempo, apesar da “ausência” de uma proposta pedagógica para a educação infantil nessa escola, a professora/autora foi dedicando-se a estudar e a qualificar o trabalho que vinha desenvolvendo. Contudo, apesar de contar com a equipe diretiva, que a apoiava, muito embora também tivesse pouco conhecimento na área da educação infantil, os avanços eram poucos, porque não havia uma proposta pedagógica que tivesse sido elaborada pela comunidade escolar e que, a partir disso, pudesse defendê-la, apoiando o trabalho desenvolvido pela professora.

Então, a necessidade de realizar um trabalho mais eficaz dentro da escola, que contribuísse para que os segmentos dela compreendessem e apoiassem uma

proposta de trabalho que contemplasse a educação infantil, compreendendo a infância e suas especificidades, foi se tornando cada vez mais presente, sobretudo porque a autora sentia a necessidade de também apoiar o trabalho que estava sendo realizado nas turmas dos anos iniciais, visto que percebia que, à medida que as crianças seguiam da educação infantil para o ensino fundamental, a cada ano, diminuía os espaços e os tempos de brincar, causando certa ruptura na passagem da educação infantil para os anos iniciais. Isso tudo a preocupava, pois os direitos dessas crianças acabavam não sendo garantidos, mostrando que não havia uma continuidade do trabalho realizado na educação infantil, e que, após o término desta, iniciavam uma nova etapa com seus métodos e rotinas bem diferentes do que estavam vivenciando anteriormente.

Em meio a tantas preocupações, a autora motivou-se a ingressar no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, que teria um de seus polos no município de Ijuí. Estava aí a oportunidade de aprender mais sobre as crianças, sobre a docência na educação infantil e, principalmente, a oportunidade de ajudar mais a sua escola nessas demandas.

No Curso, teve a oportunidade de conhecer e se aprofundar nos estudos, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), e aos poucos foi levando esses novos conhecimentos à sua turma e à escola, tornando-se, assim, uma possibilidade de aprendizagem para todos, inclusive para a equipe diretiva. Desse modo, foi possível aprender mais com o Curso e, aos poucos, dar mais visibilidade ao trabalho com a educação infantil, sempre buscando alternativas para os desafios que aparecessem.

Logo surgiram o desafio e a possibilidade de elaborar um Plano de Ação, justamente com este objetivo: o de melhorar a prática, buscando a qualificação do trabalho realizado.

Na ocasião (2016), a escola havia recebido da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul a tarefa de reelaborar sua proposta pedagógica. Para essa construção, seriam necessários estudos, análises e reflexões sobre a educação infantil e o Ensino Fundamental, o que seria realizado através de encontros de formação e reuniões. Contudo, foi apenas na primeira formação que ocorreu uma discussão voltada à educação infantil, o que desapontou a

autora/professora, que mais uma vez havia ficado sem subsídios para elaborar uma proposta junto ao grupo.

Então, esta assumiu o desafio de organizar, com a autorização da Direção da Escola, mais formações para que toda a comunidade escolar tivesse a oportunidade de estudar e conhecer mais sobre a educação infantil. Dessa forma seria possível fortalecer a proposta da educação infantil na escola com os colegas e a comunidade escolar, buscando que todos compreendessem a especificidade do trabalho pedagógico realizado nessa etapa e – ao olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e para os Direitos das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), em especial para a importância das interações e brincadeiras – ajudar a escola a perceber em conjunto que, muitas vezes, alguns direitos das crianças não estavam sendo garantidos.

Nesse momento foi organizado então o Plano de Ação do Curso. Além dessas motivações, o risco daquela turma de educação infantil não mais existir na escola, no ano seguinte, tornou-se um motivo a mais para assumirmos esse desafio. Com a designação aos municípios da responsabilidade em oferecer atendimento da educação infantil e devido ao baixo número de crianças menores de 6 anos na escola estadual, cogitou-se encerrar o atendimento a esta etapa nesse espaço e matricular as crianças na escola municipal. Mas com as reivindicações das famílias, em conjunto com a direção e professores, bem como a partir da necessidade de transporte especial, devido à distância significativa das residências rurais até a escola urbana, não houve a interrupção no atendimento. Porém o medo continuou e permanece.

Naquele momento, a autora compreendeu que para todos lutarem em defesa da permanência da educação infantil nessa Escola do Campo, tão importante para as crianças e suas famílias, era necessário que primeiro cada um compreendesse a importância da educação infantil, para daí então avançar na luta por ela. Afinal, sem considerá-la importante ou sem saber ao certo o porquê, provavelmente poucos se envolveriam na luta.

Diante desse contexto, consideramos de suma importância compreender que a permanência da educação infantil na Escola São Pio X faz-se necessária para que as crianças frequentem essa etapa em uma escola próxima de suas residências, em área rural, num espaço em que se identifiquem. Nesse

sentido, desde o primeiro momento, compreendemos que o poder público precisa também reconhecer essa necessidade e apoiar a escola, incentivando a realização de um trabalho pedagógico que considere as especificidades do campo e os direitos das crianças.

Sendo assim, delimitamos como objetivo do Plano de Ação fortalecer a Proposta Pedagógica para a educação infantil da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pio X, para que a comunidade escolar pudesse compreender e defender tal proposta e a permanência da educação infantil nesta escola, uma Escola do Campo. Para alcançar o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: apresentar e discutir, junto à comunidade escolar, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); ampliar a compreensão da comunidade escolar acerca da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil; refletir com essa comunidade escolar sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado na Escola São Pio X, considerando o fato dela ser uma Escola do Campo; compreender, enquanto escola, a importância das brincadeiras e das interações no processo educativo das crianças; inspirar os professores do ensino fundamental a, em seu trabalho pedagógico, buscarem referências no trabalho desenvolvido na educação infantil, especialmente no que tange às brincadeiras e às interações.

A EEEF São Pio X e o caminho escolhido para buscar o fortalecimento da Proposta Pedagógica para a educação infantil nesta Escola do Campo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pio X situa-se na localidade de Vila Salto, interior do Município de Bozano/RS. A base econômica dessa comunidade está alicerçada na agricultura familiar e nas atividades agrícolas, como o plantio de soja, trigo, batata, milho, mandioca, amendoim, entre outros, prioritariamente para a subsistência familiar. Nesse contexto, a comunidade escolar que constitui o educandário é formada por famílias que têm no campo o seu meio de produção e trabalho.

Um importante ponto a destacarmos, dentre todo o histórico da escola, foi o processo de nucleação da educação que aconteceu no interior do município de Bozano no ano de 1993, a partir do qual as escolas rurais das comunidades vizinhas foram integradas, passando todas a compor a Escola São Pio X. Portanto, ela se tornou uma “Escola Polo”, recebendo muitos educandos a partir do fechamento de seis pequenas outras escolas multisseriadas localizadas nas comunidades próximas.

O ano de 2005 também marcou conquistas importantes da escola, e uma das mais importantes foi o Parecer nº 214 da SEC (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul), o qual autorizou o funcionamento da educação infantil, nível pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses na referida escola. A definição trazida nesse documento garantiu os direitos das crianças daquela localidade de frequentarem a educação infantil, permanecendo no campo.

Acerca da oferta de educação infantil do Campo, ressaltamos que o § 5º do Art. 5º das DCNEIs determina que as vagas de creche e pré-escola devam ser oferecidas próximas à residência das crianças (BRASIL, 2010a). Assim como, na perspectiva da Educação do Campo, a escola deve estar inserida onde vivem as crianças e sua proposta pedagógica deve ser voltada para o sujeito-criança do campo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a) reconhecem a importância do respeito à diversidade das famílias do campo, quando normatiza que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010a, p. 24).

A EEEF São Pio X possui atualmente 15 profissionais, incluindo 12 professores, uma secretária, uma funcionária de serviços gerais e uma merendeira. Na escola, estão matriculados 65 alunos, divididos em 11 turmas (multietárias), que vão da educação infantil (Pré A e Pré B) ao 9º ano. O pouco número de alunos deve-se ao reduzido número de famílias que permanecem no campo, assim como pela quantidade menor de filhos por família. Portanto, a escola tem o desafio de organizar um trabalho diferenciado que contemple as turmas multietárias e colabore com um ensino que incentive a continuidade dos estudos, mas sem o abandono do campo.

Nesse viés, o processo educativo precisa ser pensado como experiência que atinja todas as dimensões do sujeito: afetiva, social, expressivo-motora, econômica, política, estética, cultural, cognitiva, ambiental, ética, que aborde a vida como um todo.

Por isso mesmo, as escolas do campo necessitam de docentes preparados para lidar com as demandas que são próprias e significativas para a vida do campo, exigindo um novo olhar e uma nova postura para objetivos, metodologias e propostas para as crianças. Em função disso, o professor-educador deve se preocupar com a formação humana das crianças, envolver-se na vida cotidiana da comunidade, buscando apoiar-se em ações voltadas para a sustentabilidade das famílias e o bem comum da coletividade.

Considerando esse contexto e suas demandas, a pesquisa que foi realizada, a partir do Plano de Ação elaborado, teve caráter qualitativo e visava abrir espaços para uma investigação flexível, com o intuito de aproximar-se cada vez mais das singularidades e das vivências dos participantes. Optamos por

realizar encontros formativos com os participantes para a construção dos dados da pesquisa, uma vez que esse tipo de formação permite ao pesquisador e aos participantes significativos momentos de interação. Desse modo, o pesquisador pode se colocar como sujeito da ação, ou seja, pode “conversar” com os envolvidos na pesquisa sobre o tema desta, bem como sobre os seus fundamentos teóricos.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa permite ao pesquisador aprofundar-se na experiência, nas ações e nas interlocuções da vida cotidiana, buscando interagir com a subjetividade, com o processo, com as significações das informações. Sendo assim, os instrumentos investigativos foram pensados com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa e de permitir à investigação o viés qualitativo, e por isso a escolha por encontros formativos.

A pesquisa foi delimitada como do tipo Pesquisa-Ação pelo fato de ter como objetivo organizar uma ação dentro da escola com o fim de gerar mudanças nas questões aqui apresentadas. Segundo Thiollent (1985, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Tendo, então, clareza dos objetivos propostos, era chegada a hora de organizarmos os passos da pesquisa. Inicialmente a autora/professora conversou com a diretora da escola e apresentou a proposta do Plano de Ação, que foi aceita por ela. Em outro momento, por ocasião de uma reunião do coletivo, também dialogou com o grupo de professores e funcionários para pedir a colaboração destes para a concretização da pesquisa, os quais concordaram em colaborar.

A partir daí, organizamos o planejamento das formações que consistiriam, a princípio, em três encontros que aconteceriam à tardinha¹. Para os encontros

¹ Os três encontros seriam os encontros possíveis de serem realizados ainda naquele semestre, mas desde o início da pesquisa compreendemos que apenas três encontros seriam poucos, e por isso a professora/autora já planejava a continuidade das formações no semestre seguinte.

planejamos o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), do documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), e dos textos “Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil (KISHIMOTO, 2010), “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” (BORBA, 2006) e “A infância e sua singularidade” (KRAMER, 2006).

Para promovermos as discussões, selecionamos fragmentos dos textos, charges, fotos, vídeos e montamos apresentações. A ideia era que o grupo conhecesse as especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil e, a partir disso, refletisse sobre a importância de garantir, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, os direitos das crianças, com foco nas brincadeiras e interações. Durante esse processo, a autora/professora começaria a escrever a parte da Proposta Pedagógica para a educação infantil e, no último encontro, todos ajudariam a concluir o texto.

Com relação à participação das famílias, solicitamos à direção autorização para convidar a comunidade externa a participar das formações, mas a orientação dada foi a de convidar as famílias em um momento posterior para apresentação e discussão da proposta, quando esta estivesse reformulada. Assim, participaram deste estudo a diretora, a coordenadora, os professores e os funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pio X.

Nos dois encontros realizados, contamos com a participação de 10 pessoas; em ambos estava o mesmo grupo. No primeiro encontro aconteceu a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e sobre os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG; 2009). Os participantes expuseram suas opiniões e dúvidas sobre o trabalho pedagógico na educação infantil e discutiu-se sobre como a escola estava organizada para respeitar os direitos das crianças.

Contudo, ao final do primeiro encontro, quando a pesquisadora questionou o grupo sobre os melhores dias e horários para as próximas formações, estes disseram que não havia mais nenhuma formação prevista naquele semestre (2016/1) e pediram que não fosse realizado nada além do que estava previsto no calendário, muito embora aquela primeira formação tivesse sido importante para o grupo. A pesquisadora então solicitou o apoio de todos os presentes

para a realização de apenas mais uma formação naquele semestre e salientou que poderiam continuar no semestre seguinte (2016/2). A ideia era levantar mais dados para análise no estudo monográfico, mas, mesmo depois de concluído o Curso, a pesquisadora continuaria realizando as formações, já que compreendemos que não seriam apenas três formações que dariam conta do fortalecimento da proposta pedagógica, mas que já se tratava de um início. Os participantes concordaram com a proposta.

Para a segunda formação, reavaliamos o planejamento e organizamos um momento de apresentação da escrita de boa parte da proposta – que continuaria sendo complementada nas formações seguintes – para que todos pudessem conhecer e dar uma opinião a partir do estudo já realizado. No momento da formação, por opção da coordenação da escola, foi compartilhado com o grupo apenas o objetivo da educação infantil para ser discutido, sendo que o restante deveria ser encaminhado para contribuições individuais. O objetivo era o que a Coordenadoria Regional da Educação (CRE) havia solicitado à escola e, naquele momento, ficamos desapontadas porque nossa expectativa era dialogar com o grupo para além do que a CRE havia solicitado.

Sentimo-nos desapontadas com essa situação, mas, ao mesmo tempo, desafiadas a mostrar a todos que a educação infantil está presente na escola e precisa ser vista e valorizada. Até o final do semestre, as contribuições para a proposta ainda não haviam sido encaminhadas à autora/professora, que enviou ao grupo a parte da proposta que já estava escrita, conforme solicitado pela coordenação da escola. Naquela segunda formação, o grupo fez importantes considerações acerca dos objetivos para a educação infantil e realizou uma avaliação das duas formações, avaliadas de modo positivo.

Sobre a proposta pedagógica e a educação infantil: alguns diálogos realizados

A Proposta Pedagógica de uma escola é uma forma concreta de a comunidade escolar planejar a organização dessa escola, evidenciando os objetivos que a comunidade tem para cada etapa/modalidade atendida. É nesse documento que toda a comunidade expõe seus interesses, seus desejos e suas propostas,

sendo um importante instrumento para a construção da identidade daquela etapa/modalidade e daquela escola.

A construção da proposta pedagógica surge da necessidade de organização e planejamento da escola, para que ela cumpra o seu papel de instituição formadora, responsável pelo desenvolvimento social, crítico e reflexivo da criança, por meio da educação. Isso se dá através da construção coletiva, ou seja, da participação ativa de todos os envolvidos na gestão escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, comunidade, famílias e crianças).

No entanto, há um passo inicial que é fundamental na elaboração de qualquer proposta: considerar que há uma normativa nacional que rege o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada etapa/modalidade de ensino e que precisa ser tomado como referência na escrita de qualquer proposta, ou seja, que a proposta da escola será formulada respeitando-se as orientações das normativas nacionais existentes. No caso da educação básica, há o Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) que aponta as normativas.

O Parecer 20/2009, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim define Proposta Pedagógica:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas quem nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (BRASIL, 2009, p. 06).

Durante a construção da Proposta Pedagógica para a educação infantil na EEEF São Pio X, através de sondagem com os professores, percebemos

que estes possuem certa noção da importância do trabalho pedagógico na educação infantil, o que podemos observar na fala de Maria²:

Essa etapa é necessária e fundamental à criança, pois é nessa fase que a criança aprende com maior facilidade tudo o que se ensina. É preciso oferecer um ambiente que desenvolva o aspecto físico, social, intelectual, emocional, permitindo o pleno desenvolvimento como criança capaz de interagir no ambiente em que vive (Maria).

Outras professoras também afirmaram a importância da educação infantil, por ela ser “[...] a base de todo um processo de aprendizagem” (Carmela), e, ainda, Francisca citou que “A educação infantil é o primeiro contato de socialização da criança fora do espaço familiar, portanto, deve ser um lugar de aconchego, segurança, aprendizado”.

Nesse sentido, destacamos que a importância e a finalidade do trabalho pedagógico na educação infantil está explicitada no próprio Parecer 20/2009 (p. 3):

Do ponto de vista legal, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, Art. 29).

A escola deve ser considerada como um espaço de amizades, de respeito, de convivências, no qual a criança pode sentir-se confiante e segura. E nada melhor do que a escola estar no espaço que essa criança conhece e convive, que é o lugar onde reside. Assim, as crianças acabam adotando a escola como um espaço seu, pois faz parte do lugar e das pessoas com quem se relaciona.

Pensando nas crianças, filhas de agricultores, pertencentes às famílias do campo, é necessário enfatizarmos que esses sujeitos do campo possuem uma cultura própria, um modo de viver e de trabalhar, por isso o conhecimento, a identificação, o respeito e o reconhecimento da diversidade sociocultural dessas crianças são fundamentais.

² Os participantes foram identificados com nomes fictícios de preferência da autora/professora.

A educação faz parte da vida, e a escola deve ser um espaço de socialização e de troca desses saberes. Sendo assim, compreender a identidade de uma escola do campo e conhecer o contexto no qual ela está inserida torna-se essencial, o ponto de partida para o educador na realização de sua atividade docente.

É importante que a Escola do Campo desempenhe o seu compromisso de educar para além das suas paredes e, para isso, é fundamental expandir espaços de estudo e discussão sobre a Educação do Campo, mas é também preciso buscar novos tempos e espaços de aprendizagem dentro e fora da sala, proporcionando diálogo entre os saberes do campo e os saberes escolares.

Após as formações, percebemos que alguns colegas manifestaram compreender a importância de cada um e de todos nesse processo educativo:

O estudo da Proposta Pedagógica da educação infantil proporcionou o entendimento de como posso atuar na educação infantil como educadora. Foi muito válido, pois esclarece de que forma devemos desenvolver o cuidar e o educar nessa etapa da Educação Básica, que o trabalho pedagógico acontece por meio de projetos tornando a criança o centro desse desenvolvimento e que a avaliação é contínua, envolvendo todos que fazem parte do processo educativo (Catarina).

A garantia de que os direitos das crianças sejam realmente respeitados perpassa a esfera escolar, envolvendo também toda a sociedade, que precisa estar informada para se engajar na luta em favor da valorização da criança e da educação infantil.

Sobre os direitos das crianças, as interações, as brincadeiras e as linguagens

Durante a organização dos estudos relacionados à (re)elaboração da proposta pedagógica, procuramos selecionar temas que precisavam ser aprofundados com o grupo de professores, dentre eles os direitos das crianças e as interações e brincadeiras.

A criança é um sujeito de direitos e, na educação infantil, estes devem ser garantidos. Por isso o conhecimento desses direitos é essencial com vistas a respeitar as crianças no processo educar/cuidar. Contudo, não apenas na

educação infantil eles devem ser garantidos, mas também ao longo do ensino fundamental, considerando que elas não deixam de ser crianças quando saem da educação infantil.

Em um dos encontros realizados com o grupo de professores da escola, estudamos os direitos das crianças, utilizando como referência o livro “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O documento sistematiza 12 direitos fundamentais das crianças, um conjunto de compromissos que devemos assumir junto a elas nas instituições de educação infantil, e também nas de ensino fundamental, assim como em toda a sociedade, com uma linguagem direta e propositiva, em uma perspectiva que leva em conta o cotidiano do trabalho educativo e da vida das crianças. Garantir esses direitos é dever de todos e garantia de aprendizagens significativas e de desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com este documento:

- nossas crianças têm direito à brincadeira;
- nossas crianças têm direito à atenção individual;
- nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Após a apresentação de tais direitos, os professores afirmaram já saber da existência deles, mas que ainda não haviam feito a leitura. Alguns participantes comentaram sobre a importância desse estudo:

A formação de hoje nos fez entender a importância da educação infantil na vida de nossas crianças, temos que proporcionar que seus direitos sejam garantidos para que possam desenvolver suas capacidades dentro da sua faixa etária. E aprendi que esta fase do ser humano tem que ser desenvolvida da melhor forma possível através de atividades lúdicas (Antônia).

O desenvolvimento e as aprendizagens das crianças se fortalecem a cada experiência vivida pela interação criança/criança, criança/adulto, criança/conhecimento, e em cada uma dessas relações seus direitos devem ser garantidos para que vivam a sua infância plenamente. A interação está diretamente ligada ao brincar, pois é nas brincadeiras que as crianças vão interagindo, aprendendo a se socializar e, assim, realizando movimentos de troca, com diálogo e descoberta.

A brincadeira é a atividade principal da criança na educação infantil (KISHIMOTO, 2010), uma vez que o “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2009, p. 07).

A criança necessita brincar, pesquisar, viver o lúdico, o imaginário, a curiosidade, o contato com a natureza, num espaço amplo, seguro e estimulante, onde as múltiplas linguagens façam parte do trabalho diário do docente.

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e

partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas (BORBA, 2009, p. 66).

Os participantes em muitos momentos demonstraram compreender a importância das brincadeiras para que a criança possa “ser criança”. Maria mencionou que “[...] A ‘missão’ do Pré, ou seja, da educação infantil, é deixar a criança ‘brincar’, ‘falar’, descobrir-se como ‘criança’[...]”; Carmela falou que “[...] o tempo e o espaço para as brincadeiras oportunizam a interação entre eles” e Francisca, comentou que “[...] os limites, o respeito, a solidariedade, a renúncia, a partilha de vivências entre as crianças acontece através das brincadeiras”.

As brincadeiras precisam atender às necessidades e aos interesses das crianças, de acordo com a faixa etária. Devem promover o conhecimento a respeito de si e do mundo, trabalhar com diferentes linguagens, construir conceitos, interagir com manifestações e tradições culturais, estimular a autonomia infantil, a imaginação, criatividade e a expressividade.

As Diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) enfatizam a necessidade de as interações e das brincadeiras estarem articuladas com os aspectos regionais, locais e culturais, sempre se adequando às realidades das comunidades – e incluem-se aqui as do campo. Ou seja, as linguagens presentes nos processos de interação e de brincadeiras, que ocorrem por diferentes meios sociais e culturais, precisam levar em conta a identidade e as características de pertencimento das crianças.

Antonieta, em uma das formações, salientou a importância de aproveitarmos o espaço da escola para as brincadeiras:

O espaço físico da escola garante que as crianças tenham contato com a natureza. Por sermos uma escola do campo, tem espaço aberto com grama, pracinha com areia, sombra, pomar e bosque para as crianças usufruírem (Antonieta).

Durante as formações com os colegas, a autora/professora expôs um pouco do trabalho pedagógico que realiza com a educação infantil, com ênfase nas interações e nas brincadeiras, para, de certa forma, colaborar com

a compreensão dos colegas sobre a importância desse trabalho, não só para esta etapa, mas também para as demais.

Uma das professoras participantes demonstrou ter compreendido isso, quando disse que:

A partir desse estudo seremos capazes de refletir sobre a nossa prática pedagógica tanto na educação infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando sempre interagir através do lúdico no decorrer da infância da criança (Rosa).

Essa fala de Rosa nos deixou felizes, porque percebemos que, de alguma forma, conseguimos alcançar o objetivo de ajudar os professores a compreender a importância de garantir o direito de todas as crianças à brincadeira. Pensamos que, mesmo que muito inicialmente, conseguimos começar a inspirar os professores do ensino fundamental a buscarem referências para suas práticas no trabalho pedagógico que desenvolvemos na educação infantil.

Cabe ainda salientar que, através das brincadeiras, as crianças desenvolvem suas diferentes linguagens.

O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) define que devem ser garantidas as experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p. 21).

Respeitar as linguagens das crianças é respeitar os seus direitos e colaborar no seu desenvolvimento integral, oferecendo condições para que cresçam num ambiente rico de experiências significativas. E para isso um trabalho que considere as diferentes linguagens deve ser elaborado com a colaboração das crianças, contendo materiais diversos que enriqueçam o ambiente e favoreçam a construção de conhecimentos.

Durante a formação, a professora de Língua Portuguesa questionou: “*Não entendo como na sala do Pré não tem o alfabeto na parede!*” (Francisca). Então respondemos que a escrita irá aparecer na sala à medida que as crianças forem manifestando a necessidade e o interesse de se comunicarem por meio dela, pois a linguagem escrita será trabalhada de modo a ampliar a inserção na cultura letrada.

Salles e Faria (2012, p. 136), nesse sentido, apontam que:

[...] a Educação Infantil tem o importante papel de possibilitar o acesso das crianças à cultura letrada, a partir da vivência de experiências com diversos suportes e gêneros textuais, em práticas sociais reais em que o uso destes textos se torne necessário. O processo de aprendizagem dessa linguagem pelas crianças nessa etapa da Educação Básica se amplia, na medida em que são trabalhados, de modo intencional, os processos de produção e de leitura de textos.

Isso significa dizer que as crianças constroem suas noções de leitura e escrita antes de aprender a decifrar o código da língua escrita; na educação infantil o nosso objetivo deve ser oportunizar que as crianças reconheçam os usos e as funções da leitura e da escrita, parte do processo de alfabetização, o que se faz através da participação em momentos de leitura e escrita textual realizadas pelo professor, ou por elas mesmas, a partir dos seus interesses. Assim, a escola deve ser esse espaço letrado que desafia a construção do conhecimento de maneira prazerosa e instigante, brincando e aprendendo.

Ao longo das formações, o compartilhar de experiências foi muito importante, já que, aos poucos, os participantes foram demonstrando curiosidades sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças, demonstrando aproximações possíveis entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Ainda com relação à linguagem escrita, assunto que foi bastante discutido no grupo, enfatizamos que o processo de ler e escrever que acontece a partir do primeiro ano do ensino fundamental será facilitado a partir do trabalho significativo realizado na educação infantil, que não inclui decorar o alfabeto, mas sim entender a sua função social.

Após as formações, alguns professores, dentre eles Francisca, compreenderam qual o papel da educação infantil no processo de leitura e escrita:

É necessário, acima de tudo, ter em mente que a educação infantil não tem a 'missão' de alfabetizar. Deve sim oferecer um ambiente alfabetizador, mas acima de tudo, socializador, que procure desinibir a criança, ensinando-a a partilhar seus conhecimentos, brinquedos, 'medos', linguagens e 'vivências' (Francisca).

Diante disso, o grande desafio, a partir de agora, é conseguir que o grupo se comprometa a realizar transições mais significativas e que respeite as singularidades, que respeite os direitos das crianças, especialmente da educação infantil, para os primeiros anos do ensino fundamental, garantindo que ela ocorra sem rupturas e respeitando as especificidades de cada etapa.

Para não concluir: porque os desafios continuam, e a (re) construção da proposta também

Esta pesquisa possibilitou às pesquisadoras e aos participantes que refletissem sobre as ações pedagógicas para qualificá-las, e o foco foi o trabalho pedagógico na educação infantil, com especial ênfase aos direitos das crianças, às interações e às brincadeiras.

Assim, a autora discutiu, junto a direção, coordenação, professores e funcionários da escola, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). O objetivo era envolver as famílias e a comunidade nesse processo, contudo, naquele momento, isso não foi possível.

Nesse processo, a comunidade escolar pôde conhecer e compreender mais acerca da especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, mas faltou ainda incluir as famílias, o que será realizado em outra ocasião, pois é fundamental que igualmente se envolvam.

Também percebemos que, de alguma forma, houve a compreensão, enquanto escola, da importância das brincadeiras e das interações no processo educativo das crianças, uma vez que algumas professoras já estão realizando

mais brincadeiras com essas crianças, buscando referências no trabalho desenvolvido na educação infantil e articulando com as diferentes linguagens.

Ainda que de uma forma muito breve, conseguimos provocar junto ao grupo algumas reflexões com relação às especificidades do trabalho pedagógico realizado na nossa escola, considerando o fato de ela ser uma Escola do Campo. Visitamos algumas legislações e conversamos sobre a importância da valorização desse espaço e de suas especificidades no trabalho pedagógico com as crianças.

Nosso objetivo maior, que era Fortalecer a Proposta Pedagógica para a educação infantil, para que a comunidade escolar pudesse compreender e defender tal proposta e a permanência da educação infantil nessa escola, precisará continuar sendo revisitado, e provavelmente esse caminho será longo, tendo em vista que a proposta pedagógica não foi fortalecida com o grupo do modo como pretendíamos, pois os estudos realizados, bem como a participação do grupo da escola, não foram suficientes para o fortalecimento almejado. Portanto, será necessário realizarmos mais estudos e leituras com a comunidade escolar para que todos se envolvam e apoiem o trabalho com a educação infantil, dando voz e espaço a essa etapa na EEEF São Pio X.

Concluímos esse momento da pesquisa reforçando a necessidade de maior valorização e reconhecimento da educação infantil e do trabalho docente realizado nessa etapa na EEEF São Pio X, tanto por parte da comunidade escolar quanto por parte da Coordenadoria Regional de Educação/Secretaria Estadual de Educação.

Por fim, resta o desafio de buscar, para além de uma valorização da educação infantil, o reconhecimento das particularidades do campo para que esteja inserido no contexto de vida das crianças, preservando e respeitando suas especificidades e proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Enquanto estivermos politicamente preocupados com as crianças, respeitando as suas especificidades, estaremos colaborando para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

Referências

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEF. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: DF, 2010b.

_____. 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.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1º, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Faculdade de Educação-UFGM, 2010, CD/ROOM.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC/SEF. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

DESPERTAR NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS ROTINAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Analéia Maraschin da Costa

Graziela Escandiel de Lima

Dos caminhos trilhados: constituindo-me professora

*Que coisa poderosa é o Tempo! Andando para trás
o mundo em que vivemos vai desaparecendo.*

*É preciso que as coisas que existem agora
desapareçam para que as coisas que
existiam naquele tempo apareçam!*

Rubem Alves

É a partir deste autor, Rubem Alves, que me toca, instiga e me identifico, que inicio a escrever este artigo, esta viagem no tempo, esta busca em minhas memórias. Abro caixas antigas, encontro documentos, cadernos, fotos. Fecho os olhos e caminho no sentido contrário do tempo. Revivo lembranças, acordo pensamentos. Nas folhas amarelas busco indícios da minha constituição de professora, trago para o presente marcas impressas no passado. O desejo que se manifestou na infância e foi tomando forma e contornos durante minha trajetória.

¹ Adaptação do artigo monográfico apresentado ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM.

Encontro meu primeiro caderno, fevereiro de 1994, quando entro na escola, na 1ª série, já alfabetizada sem ter passado por uma educação pré-escolar, como se chamava no ano de 1994. Ao folhear meu caderno, lembranças vão surgindo. Minha primeira professora tinha meu respeito, amor e encantamento. Embora fruto de uma educação tradicional, de cópias e reproduções comuns ao início da década de 90, vejo no final do meu caderno escritas minhas, livres.

Essa história começa muito antes, pois me contam que ao aprender a falar, já dizia que seria professora, e sentada no colo de minha mãe, enquanto ela realizava seus trabalhos, fazia minhas garatujas, dizendo serem também, meus planos de aula.

Durante o segundo semestre do Curso de Pedagogia, resolvi trabalhar como bolsista no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, e lá me deparei com uma experiência diferente: a Educação Infantil. O trabalho com crianças pequenas encantou-me, instigou-me muito, sendo o tema escolhido para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sempre considerei que os estudos nesta área tinham pouca visibilidade, mas sentia-me instigada a fundamentar minha prática, entender os porquês do que se fazia, e então comecei a ler, e quanto mais lia mais me encantava.

No mesmo ano em que conclui o curso, fui aprovada no concurso para Professora de Educação Infantil, vindo a trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil e, nessa trajetória, entendi que ser um professor do nosso tempo é sentir-se instigado e motivado a sempre buscar novos conhecimentos para aperfeiçoar os fazeres. Assim, conclui uma Especialização em Gestão Escolar e a Especialização em Docência na Educação Infantil.

Ao pensar minha trajetória até hoje, percebo o quanto ela se vincula à Educação; minha caminhada sempre teve intencionalidades claras, acompanhadas do desejo de ser professora. Cada dia mais procuro aprofundar meus conhecimentos, pesquisar, qualificar minha prática, mas sem jamais perder os elementos que constituíram minha trajetória, e do que representa, para mim, efetivamente ser Professora.

Senti um grande choque de realidade ao ingressar na Rede Municipal, pois as experiências vividas anteriormente confrontavam-me com a realidade de uma escola pública de periferia, salas superlotadas, déficits na infraestrutura,

cunho predominantemente assistencialista, cujo foco principal era dar assistência necessária às crianças pobres tirando-as das ruas, principalmente em virtude do trabalho dos pais que não tinham onde deixar os seus filhos, sendo o local que garantiria segurança (alimentação e higiene) durante o tempo em que os pais permaneciam longe. Hoje se pensa a educação infantil como um espaço/tempo para se viver a infância, uma possibilidade de aprendizagens significativas e de transformação social, com crianças sendo, no tempo atual, cidadãos críticos e capazes de mudar sua realidade.

Sinto assim a obrigação de fazer a diferença na minha escola, pois também sou moradora da comunidade em que está inserida, sempre estudei em instituições públicas e, depois de formada e trabalhando, sinto a necessidade de lutar pela transformação desta realidade.

Uma dessas tentativas de transformação foi ingressar na Especialização em Docência na Educação Infantil, já que dar continuidade aos estudos é uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos e compartilhar experiências junto das colegas, o que me faz sentir motivada e encorajada a seguir na luta. A *sensibilização do olhar e da escuta* marcam para mim o que de mais importante reafirmei neste curso para o trabalho de qualidade com as crianças.

Foi sensibilizando meu olhar e dando maior visibilidade para a fala das crianças que comecei a pensar as possibilidades oferecidas pelas crianças, que sinalizavam para alguns caminhos que eu poderia seguir no trabalho com elas. Dessa forma iniciei um processo de registro das cenas do cotidiano, olhando com mais atenção para o que outrora era visto como corriqueiro.

Assim, observando a hora do sono das crianças foi que *despertei* para pensar a intencionalidade pedagógica, repensar as práticas e a rotina que perpassava as atividades da sala, os tempos e possibilidades oferecidas para/pelas crianças.

A partir deste *despertar* ressignifiquei posturas, planejamento e registros frente aos diferentes momentos que compõem a rotina na educação infantil. Nesse processo, passei a considerar a importância de se pensar, não somente a hora do sono, mas, sim, o trabalho como um todo, o lanche, as atividades propostas, os tempos de brincar livre e dirigido, enfim, comecei a pensar mais criticamente em relação aos fazeres da educação infantil, buscando leituras e novos modos para qualificação do trabalho.

Diante desse processo e das inquietações geradas pela Especialização emerge um Plano de Ação², que, como o nome sugere, é um plano para agir, mudar, transformar, ou pelo menos repensar alguns aspectos de nossas escolas de educação infantil. Faz-se importante pensar que essa transformação não parta somente de pressupostos “adultocêntricos”, mas que os saberes dos professores tenham relação direta e compartilhada com a participação e o foco da/na criança no trabalho que se desenvolve na educação infantil.

A escola em que foi desenvolvido o trabalho foi a EMEI Ida Fiori Druck, que pertence a um contexto de periferia da cidade de Santa Maria, na zona norte, uma região de altos índices de criminalidade e marginalização.

A maioria das crianças é moradora desse bairro, de vilas próximas, e a comunidade é de condição socioeconômica desfavorável, com trabalhadores informais da construção civil, diaristas, comerciários e recicladores; sendo assim, evidencia-se que são pais de pouco ou nenhum estudo.

É nesse espaço de uma comunidade escolar que aos poucos vem percebendo um diferente modo de ver a educação infantil, mas, entretanto, ainda muito ligada a raízes somente assistencialistas, que trabalhamos, refletimos buscamos contribuir para a transformação, envolvendo também a comunidade escolar a pensar na importância de uma educação infantil de qualidade na vida das crianças.

Educação infantil e infância: contribuições de um campo de estudos

Na busca por uma identidade própria para a educação infantil, a Pedagogia vem encontrando contribuições de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, mais especificamente a Sociologia da Infância.

Muller e Carvalho (2009) nos trazem um encontro com o sociólogo Willian Corsaro, de notável produção na Sociologia da Infância, apresentando estudo

² Plano de Ação desenvolvido na escola como proposta formativa em que os outros professores (colegas que no momento atuavam diretamente com as crianças, em turmas, coordenação e direção da escola) foram convidados a refletir coletivamente sobre seus despertares e novas possibilidades de refletir sobre o dia a dia e os afazeres na educação infantil.

que focaliza sua atenção na criança e nas relações sociais que estabelece. As autoras enfatizam novos conceitos, introduzidos por Corsaro, como a *Reprodução Interpretativa* (p. 23), considerando a criança como produtora de cultura, e a *Cultura de pares* (p. 24), percebendo as relações entre as crianças na coletividade, sendo estes novos jeitos de olhá-las e compreendê-las em sua singularidade.

Segundo as autoras citadas (2009), Corsaro desenvolveu sua sociologia interagindo com crianças da Itália e dos Estados Unidos, traçando paralelos, recortando e analisando episódios. Nessa mesma perspectiva, nosso interesse foi levar em conta a criança que vive sua infância no contexto da educação infantil de escola pública, suas interações com seus pares e com as professoras, e o quanto é possível ser protagonista desse espaço/tempo.

Outros autores também nos ajudam a pensar a criança protagonista:

Estas novas propostas têm em comum a compreensão da infância como uma categoria social relevante decorrente do fato social de que agora **crianças são atores sociais, que participam** (embora a situação real das crianças varie enormemente segundo as regiões do planeta e as classes sociais) (BELLONI, 2007, p. 76).

A autora nos diz ainda que:

Cabe à Sociologia da Infância, ou melhor ainda, aos **estudos interdisciplinares da infância**, construir novas abordagens capazes de compreender a complexidade deste processo de construção do indivíduo jovem no contexto de uma sociedade globalizada, mas diversa e desigual, profundamente marcada pela presença massiva de novos objetos técnicos de comunicação e informação que produzem cultura e educação (BELLONI, 2007, p 75).

Neste processo que vivenciei na busca de ressignificar minha prática pedagógica, dei início a uma prática de registrar cenas. Registrei através de escrita, imagens (fotos) e vídeos muitos dos momentos vividos com as crianças.

Trago aqui aquela que marca o meu *despertar*...

Minha sala na hora do sono trazia uma única possibilidade: dormir e ficar quieto enquanto os outros dormem. Não havia outra oferta,

espaço, alternativa. Mas algo mexeu comigo: A Vida dos Travesseiros. Junto com o despertar das crianças, despertavam os travesseiros que discretamente criavam vida, formas, funções. – Profe, quer uma bala? – e de dentro do travesseiro tiravam e ofereciam-me balas, bombons e pirulitos imaginários. Mas não só de doces eram feitos os travesseiros, e em passe de mágica viravam pizza, chapéu de cozinheiro, capa de fantasma, notebooks, aparelhos de DVD, televisão, entre outros tantos.

O que é capaz a imaginação de uma criança? Que poder é esse, onde mesmo em meio a situações adversas, sem espaço apropriado e brinquedos, ela consegue nos mostrar que pode brincar apesar do adulto?

Bom, se até os travesseiros despertaram, era hora de a professora despertar também...

Nessa perspectiva, após *despertar*, compartilhei com meu grupo de trabalho – colegas e direção – cenas analisadas do cotidiano da minha turma de crianças. Essa intervenção (com o grupo de professores e direção) representou um momento de reflexão, com vídeos e imagens, no qual pudemos dialogar sobre concepções de criança, rotina, planejamento, registro, elementos que compõem o cotidiano do nosso trabalho com crianças pequenas.

Ao discutir e refletir sobre nossos fazeres na educação infantil, pensar relevâncias e (des)necessidades, o que é feito com base no senso comum e o que é pedagogicamente pensado, pudemos iniciar um processo de repensar e reconstruir o modo de ver nossas crianças da EMEI Ida Fiori Druck.

Para relatar melhor essa experiência, traremos uma contextualização mais pontual das vivências, possibilidades e obstáculos que são enfrentados, abrindo caminhos de reflexão e ressignificação dos próprios fazeres e dos fazeres coletivos...

Estranhando o óbvio, repensando fazeres

O cotidiano na/da educação infantil é muitas vezes marcado pela pressa, marcado por uma rotina que seguimos sem pensar ou refletir sobre ela. Queremos, como professores, produzir e mostrar nosso trabalho para os pais, comunidade, direção e acabamos por perder a riqueza dos detalhes, a importância do olhar, do ouvir e do significar as situações “corriqueiras”.

Dormir, trocar de roupa, arrumar o cabelo, lanchar, conversar na rodinha, realizar a atividade dirigida, brincar na pracinha... às vezes na mesma ordem. Não há espaço para pensar, refletir, questionar, somente para o fazer, e muitas vezes o fazer por fazer.

Barbosa (2006) constrói no decorrer dos seus estudos uma diferenciação entre os conceitos de ritual, rotina e cotidiano, importantes de serem pensados também nesse trabalho. Relendo a autora, percebo **o entrelaçamento desses conceitos no que diz respeito ao pensar a organização do trabalho nas escolas**. Os rituais fixam regularidades, atrelados a regras e hábitos sociais. As rotinas por sua vez têm objetivo e função de organizar e controlar algo maior, o cotidiano, que é o “espaço-tempo fundamental para a vida humana”, em que também se repetem algumas atividades, mas há a possibilidade de encontrar o inesperado (BARBOSA, 2006).

As rotinas estabelecidas no cotidiano da educação infantil geralmente geram práticas que organizam o fazer pedagógico do professor a partir das necessidades físicas das crianças de acordo com sua faixa etária. Dessa rotina, a “Hora do Soninho” é um dos momentos que mais instiga a reflexões. No ano de realização desse trabalho, com 22 crianças, mesmo empilhando os mobiliários da sala, havia espaço para apenas 16 colchonetes, assim fazia-se necessário que as crianças menores dividissem o espaço dos colchonetes.

As crianças iam acordando aos poucos e precisavam respeitar os colegas que continuavam dormindo. Tradicionalmente, não poderiam levantar, não poderiam brincar, pois não havia espaço.

Em contrapartida as crianças rompem com os combinados, rompem com o silêncio, não querem mais dormir, já descansaram o suficiente, suas energias já se recuperaram...

Instigada por essas questões, como professora de uma escola da Rede Pública Municipal de Santa Maria, na periferia da cidade, comecei a refletir sobre a organização das práticas, principalmente, a hora do *despertar* do sono, de modo a garantir o respeito às particularidades de cada criança e a vivência da sua infância no espaço escolar.

Acreditando que as mudanças mais significativas se dão no coletivo, e na busca por uma identidade para a escola, propus, com esse trabalho, com-

partilhar a experiência com minhas colegas, bem como minhas inquietações e estudos realizados durante o curso de especialização. Buscamos repensar os encaminhamentos dos diferentes momentos que compõem a rotina da educação infantil, que dessem conta de olhar e escutar a criança que vive a infância na escola, que questiona, que subverte a ordem e por isso cria cultura (KRAMER, 2007).

Nesse sentido, buscou-se refletir sobre as rotinas, especialmente a *hora do sono*, a fim de se construir um trabalho pedagógico em que a fundamentação, registro e reflexão diária se tornassem práticas dos professores da EMEI Ida Fiori Druck. Na organização do trabalho buscou-se pesquisar teoricamente como se constituem as rotinas na educação infantil; refletir a própria prática percebendo como cotidianamente se lida com as rotinas já incorporadas, principalmente a hora do *despertar*, a fim de garantir o respeito às crianças.

Importa agora discutir com alguns autores concepções que possam embasar teoricamente a prática pedagógica e questionar as Políticas Públicas voltadas para a educação infantil a fim de que tenhamos suporte para *despertar* e começar a transformação em nossas escolas.

Reorientar a prática... Teorizando os fazeres

A educação infantil como etapa da Educação Básica é recente, antes era da ordem assistencial, ou seja, as práticas eram de cuidado e assepsia. Mesmo depois de termos avançado no entendimento de como se configura a educação das crianças, ainda vemos enraizadas certas concepções de somente cuidado em muitos professores e escolas, ou ainda, no outro extremo, algumas escolas que direcionam o trabalho dando invisibilidade a criança e sua infância, com práticas voltadas exclusivamente ao ensino de conteúdos, ignorando as vivências e as brincadeiras, e impossibilitando as interações entre as crianças, assim:

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade (NUNES, 2009, p. 37).

Dessa forma, organiza-se uma rotina de trabalho para as crianças pautando-nos na concepção de educação infantil que se tem. Elas têm no seu cotidiano um tempo específico para que cada coisa aconteça, precisam respeitar normas e horários, que muitas vezes, infelizmente, vão de encontro com suas necessidades e interesses.

Diante desse contexto, os estudos teóricos acerca das especificidades da infância e das crianças pequenas são muito recentes, e o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas muitas vezes constrói-se baseado no senso comum ou na intuição feminina/materna, pois

Inseridas em um contexto em que apenas recentemente a creche é reconhecida no campo da educação, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação – Lei 9.394/96 -, as educadoras de creche vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa (SILVA, 2001, p. 23).

Na busca da ruptura com este paradigma faz-se necessário muito estudo, fundamentação teórica para nossa prática e intencionalidade pedagógica. Vivenciando este processo de constituição de identidades, nesta busca por uma prática reflexiva e fundamentada teoricamente, inicia-se um processo de questionamento a certos fazeres enraizados nas escolas de educação infantil. Assim, comecei a questionar minha própria prática, como professora de Maternal II, sentindo a necessidade de reflexão, fundamentação e registro para a mesma. Para Lima:

Temos defendido uma especificidade de trabalho na educação infantil. E esta especificidade se demonstra entre outras coisas na necessidade de a criança brincar, viver experiências diferenciadas com seus pares, mas sem prescindir de uma intencionalidade por parte do professor. Essa intencionalidade pode se demonstrar na forma como olha e busca entender a criança, suas vontades e necessidades, na busca pelo diálogo, no registro e na consideração no próprio trabalho das formas da criança brincar e se relacionar com seus pares. Volta-se então a necessidade de produzir formas de trabalho com a criança pequena em que se leve em conta sua fase de vida, suas linguagens, a cultura infantil,

porém, precisamos indicar os contornos profissionais que daremos a esta especificidade almejada, mas ainda não definida em muitos contextos de atendimento à infância e de formação de pedagogos (LIMA, 2010, p. 65-66).

Pensando na especificidade do trabalho na educação infantil uma das questões norteadoras das reflexões colocadas nesse trabalho são as rotinas que vivenciamos na educação infantil e o como podem ser ferramentas organizadoras para a produção de conhecimento, assim como podem ser repressoras e inibidoras das particularidades das crianças, como nos explica Barbosa:

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 tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (2007, p. 39).

Assim, iniciei um processo de reflexão sobre meu fazer pedagógico, um questionamento contínuo sobre as intencionalidades de minhas ações: até que ponto eu não estava reproduzindo um modelo de prática sem reflexão e fundamentação? Qual a importância do planejamento, registro e reflexão no trabalho com crianças pequenas, pois “[...] ao narrar e registrar nosso itinerário revelamos o caminho que percorremos. Para descrevê-lo, nos despimos, nos colocamos frente a frente com os nossos saberes e com os saberes das crianças” (FULGRAFF, 2001, p. 9).

Entre os elementos que compõem nossa rotina na educação infantil, a hora do soninho causa grande inquietação. Após o almoço todas as crianças dormem e aos poucos vão acordando; no caso da experiência aqui relatada, como não havia espaço para elas, pois a sala estava repleta de colchonetes, não podiam se levantar. Ainda, assim, havia colegas com necessidade física de dormir por um período maior, e era preciso respeitar as especificidades de cada um. Não havia outro espaço na escola onde pudessem ir, nem recursos humanos para atendê-las.

Algo marcante na experiência vivida foi detectar que as crianças se opõem ao silêncio, rompem com combinados, elas requerem o seu espaço, buscam ter seus direitos garantidos, estão em um espaço coletivo de aprendizagem e interações e querem fazê-lo. Quais são as possibilidades oferecidas às crianças? Como garantir o respeito às diferentes especificidades de cada criança em um ambiente coletivo? Como ultrapassar as barreiras de falta de espaço físico adequado? Como proporcionar um ambiente prazeroso em uma sala pequena com 22 crianças?

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil indicam que deve ser respeitado o número de crianças tendo em vista o espaço da sala, apontando que o ideal é 1,5m² por criança até 6 anos de idade (p. 27). O tamanho da sala em que este trabalho era desenvolvido é de 3,60m por 4,90m, ou seja, 17,64m², espaço que comportaria com qualidade apenas 12 crianças.

Ainda olhando para as Políticas Públicas, temos em Santa Maria Resolução do CMESM, N° 30, de 21 de novembro de 2011 que fixa as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, ela mostra a relação professor/criança e a relação criança/espaço. Essa relação demonstra que deveríamos ter no máximo 20 crianças por professor em cada turma.

ETAPA	IDADE	RELAÇÃO CRIANÇA/ADULTO RELAÇÃO CRIANÇA/PROFESSOR
Maternal I (MI)	de dois a três anos (2 – 3)	10 a 12 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
Maternal II (MII)	de três a quatro anos (3 – 4)	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor

QUADRO 1. Parâmetros para a organização de grupos de crianças.

Fonte: Res. 30/2011, CMESM.

Ainda a Resolução CMESM n° 30, de 21 de novembro de 2011, art. 30, par. II, infere que

[...] os espaços destinados a atividades para cada faixa etária (sala para atividades, sala multifuncional, sala de repouso, fraldário, lac-

tário, solário) deverão conter área mínima de 1,20 m² por criança, devendo ser organizados de maneira estimulante, confortável, segura, adequada a faixa etária das crianças e ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Questiono-me: se há leis municipais e federais que indicam como devem ser as condições das escolas, por que não chegam até as portas das nossas escolas de periferia? Se existe respaldo legal, por que as nossas EMELs vivem este caos de superlotação de crianças e condições mínimas para atendê-las?

Essas questões problematizam aspectos importantes da educação infantil que precisam ser olhados e ressignificados, precisamos deixar o conformismo e buscar nossa identidade, lutar pela qualidade, fazer com que as políticas indicadas se efetivem. E isso demanda grande esforço, necessário para que se pense um novo caminho, um novo modo de pensar, *um novo despertar para a educação infantil*.

Trilhando novos caminhos: abordagem metodológica

Entendendo a educação como um processo essencialmente humano, no qual professor e crianças são sujeitos agentes e participantes da sociedade, organizou-se uma intervenção realizada com as professoras/colegas que, pelas características de organização caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois valoriza a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, buscando compreender e refletir sobre estas ações. Nesse sentido, sabemos que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Nessa perspectiva optamos por utilizar como procedimento a Pesquisa no Cotidiano, através da qual se pensam as práticas vividas, fundamentando teoricamente e problematizando o espaço/tempo da educação infantil. Assim,

a intenção foi identificar cenas do cotidiano que expressavam nossas inquietações. Propusemos analisá-las refletindo acerca dos fatos que acontecem no espaço/tempo da educação infantil e que passam muitas vezes despercebidos, mas são dotados de significados, relações e razões. Procurou-se adentrar no universo infantil para entender a lógica da criança, suas hipóteses, ousando ser porta-voz das falas ditas pelo seu corpo³, pelas suas ações e não ouvidas nem vistas pelo professor/adulto, dando maior atenção à hora do *despertar*.

No trabalho proposto, a criança é considerada protagonista de seu tempo e espaço, pois a partir dos registros das cenas vividas com as crianças, das análises e reflexões realizadas, busquei reorganizar o planejamento propondo novas possibilidades para a turma e para a escola, podendo aproximar-me cada vez mais de uma Pedagogia que respeita as crianças como atores sociais e produtores de culturas infantis.

A pesquisa com o Cotidiano nos chama a intervir no contexto em que estamos inseridos, e não apenas descrevê-lo ou analisá-lo, pois:

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de intervenção (ESTEBAN, 2003, p. 200).

Desse modo, procuramos significar, refletir e fundamentar essas práticas e propomos um momento para socializar com as outras professoras, a fim de se produzir uma visão coletiva da escola acerca dos fazeres rotineiros vivenciados com as crianças.

O encontro foi realizado durante a reunião pedagógica que ocorre mensalmente na escola, tendo duração de aproximadamente 2 horas, no qual foram apresentadas problematizações, imagens e registros no projetor, para se discutir no grande grupo, finalizando com um relato escrito de cada professora

³ Os Registros dão conta de situações vividas com as crianças, observações realizadas acerca da experiência de dormir e despertar na turma em que atuava.

sobre seus *despertares*. Dando continuidade, apresentaremos a organização do encontro e as significações pensadas.

Intervenção despertar

O curso de Especialização, junto à sensibilização do olhar e da escuta das crianças, me fez *despertar* para questões da minha profissão que talvez, adormecidas, necessitassem de um outro olhar.

No dicionário, encontro a definição de despertar:

1 Tirar do sono; acordar: **2** Sair do sono; acordar: **3** Readquirir força ou atividade; reanimar: **4** Tirar do estado de torpor ou de inércia. **5** Dar ocasião a; provocar, suscitar, causar: **6** Animar, avivar, estimular, excitar; **7** Manifestar-se, revelar-se, surgir (MICHAELIS PORTUGUÊS).

Pude sair do sono, da inércia, readquirir força e dar ocasião ao diferente, provocar, suscitar o novo, o inesperado, animar-me para a imprevisibilidade, fazer surgir um outro olhar para minha própria prática, acompanhado da mudança da mesma.

Planejei assim um momento durante a reunião pedagógica que acontece mensalmente na escola para que pudesse conversar com minhas colegas (Professoras, Direção, Coordenação, Estagiárias e Funcionárias), a fim de refletirmos e pensarmos encaminhamentos diferenciados para nosso trabalho. Pensei algo que não fosse invasivo, nem inibidor, então levei a definição de despertar do dicionário, convidando-as para que repensássemos nosso trabalho.

Em seguida, apresentei no Datashow imagens (fotos) em forma de vídeo que ilustram, a partir dos registros, minhas reflexões sobre esse momento da rotina estabelecida em minha turma para o acordar – *despertar* – uma ação da rotina aberta ao inesperado, ao novo, as possibilidades, aos caminhos apontados pelas crianças e construídos a partir da sensibilização do olhar e da escuta.

Para que as colegas pudessem direcionar suas reflexões, alguns elementos foram lançados: O protagonismo da criança – o seu brincar – a relação com seus pares, a relação com a organização do espaço. Esses elementos foram

colocados em pauta para que pensássemos na ideia de rotina que se tem na escola coletivamente.

Após uma breve discussão no grande grupo, pedi para que cada colega registrasse um parágrafo, sobre seus *Despertares*, no sentido de que pudessem externar para o que estão despertando e quais possíveis alternativas para que uma ação efetiva se realize em suas práticas. Esse passo foi pensado no sentido de que pudéssemos ter contato com suas percepções após a reflexão realizada. Os registros de seus *Despertares* serão analisados e refletidos a seguir.

A busca pelo despertar coletivo

No início da intervenção, as colegas mostraram-se quietas, apenas ouviam, ao iniciar com um Conto de Fadas⁴ e fazer um convite para o *despertar*, uma colega brincou: “– Despertar! Ah! Não dá para continuar dormindo?”. Mas à medida que continuava a intervenção as vozes começaram a se manifestar, e problemáticas diferentes foram levantadas, enriquecendo o despertar coletivo na escola.

As professoras do Maternal I (que trabalham com crianças de 2 e 3 anos) apontaram para uma problemática vivenciada: **a troca de fraldas**. Segundo os relatos, a maioria das crianças ainda usava fraldas, mas a sala (e a escola) não dispunham de local apropriado para as trocas, que precisavam ser realizadas no chão ou em cima das mesas de atividades, negligenciando questões sanitárias e de respeito às particularidades de cada criança. Mas, mesmo em meio a essas dificuldades, a professora apontou para um *despertar* que teve:

Em nossa sala quando voltávamos do lanche fazíamos a rodinha da conversa e alguma atividade nas mesinhas, em função das trocas de fraldas e para não deixar as outras crianças esperando (pois ficam inquietas, brigam...) ao realizarmos as trocas de fraldas as outras crianças brincam livremente (Professora B).

⁴ Conto de fadas *A Bela Adormecida* dos Irmãos Grimm: “Aurora despertou, olhou para o príncipe e sorriu. *Todo o reino também despertou naquele instante.*” Proponho a analogia de nos colocarmos no lugar da princesa, sugerindo que talvez estejamos adormecidas em questões referentes à nossa profissão, e quando a Princesa desperta, todo reino desperta também, assim foi necessário propor este momento, para que discutíssemos no coletivo a fim de construir uma identidade coletiva de grupo engajado na luta por uma educação de qualidade.

A fala da professora evidencia a sensibilidade para mudança, pois percebendo que algo lhe incomodava, e certamente incomodava as crianças também, saiu da acomodação e percebeu que era preciso propor algo diferente. Desse mesmo modo, a professora do Pré B 1 trouxe a *Hora da escovação* como ponto marcante de um *despertar* de sua rotina.

*Meu despertar da rotina na sala da Pré-escola B está na hora da escovação. Ano passado tinha muita dificuldade de escovar as crianças depois do café, pois as crianças não se concentravam em outros momentos, era difícil de desenvolver outras atividades. [...] Enfim, mudei a escovação para depois do almoço que as crianças estavam mais calmas. **O momento de escovação é necessário, não podendo deixar de ser feito, porque muitas crianças não escovam os dentes em casa, devido as condições familiares.** Já neste ano, o momento de escovação acontece depois do café e há concentração e interesse das crianças em outras atividades depois. Também isso ocorre pelo fato das crianças reivindicarem mais tempo para brincar, pois algumas crianças chegam na hora do café, e o primeiro momento (antes do café) é livre, de jogos e brinquedos (Professora C).*

Partindo da fala dessas professoras podemos perceber a Rotina como algo aberto. Ao criar rotinas, as professoras deixam uma margem de movimento, que possibilitam o olhar e escuta atentos focados nas crianças articulados com a intencionalidade do professor, estando abertas a mudanças que são sinalizadas pelas crianças, e pela sensibilidade de entender o contexto social das famílias, já que a escola se localiza na periferia da cidade, e a maioria das famílias encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

E, para que alcance essa postura flexível, é preciso deixar de lado o conformismo e o comodismo, pois práticas engessadas geralmente acontecem quando deixamos de nos inquietar e refletir sobre os conflitos diários que vivenciamos na educação infantil. Trago a fala da Professora do Pré B 2:

A rotina na sala de aula é necessária, assim como na nossa vida, mas às vezes me pergunto: será que é importante para a criança? Será que se montar com a criança não será mais válido do que eu impor para ela? Um exemplo disso é quantas vezes planejamos uma atividade de determinado assunto e acabamos mudando com um simples comentário da criança numa rodinha.

Momentos como este são importantes para refletirmos a nossa prática pedagógica (Professora D).

Interessante pensar nessa perspectiva, como trouxe a colega “Momentos como este são importantes para refletirmos a nossa prática pedagógica”, porém, sabemos que as EMEIS carecem de formação continuada, carecem de reuniões em que a pauta vá para além de assuntos gerais e, via de regra, administrativos, pois acabamos “adormecendo”, e o diálogo com as colegas, o compartilhar de saberes e estudos de cada uma, das inquietações vividas, trazem o enriquecimento para o grupo, que vai formando uma identidade coletiva na busca pela educação infantil de qualidade. Desse mesmo modo:

A relação com colegas e professores é algo de extrema importância pois é através das relações que vamos nos desenvolvendo, aprendendo uns com os outros. As diferentes culturas de cada um fazem com que nos possibilitem conhecer o mundo ao nosso redor. [...] Acredito que em cada momento estamos aprendendo com as crianças, colegas e com as situações. “O conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar” (WEISZ, 2002, p. 71) (Professora E).

Os processos de reflexão, juntamente com o de registro, tornam-se essenciais na educação infantil, pois planejar, refletir, registrar são elementos fundamentais para que se pense uma Pedagogia diferenciada, deixando de lado fazeres automáticos e mecânicos, abrindo mão de uma rotina baseada nas conveniências dos adultos para uma rotina organizada a partir de um olhar atento e sensível à criança, que é única, e diferente de uma idade para outra, de uma turma para outra, de um ano para outro. Ser professor na educação infantil é reconstruir-se a cada nova criança.

Nas falas ouvidas durante a intervenção e nas produções escritas, pode-se perceber que professoras, estagiárias, coordenação e direção têm o desejo de que nossa escola valorize, respeite e focalize seu trabalho na criança. Nossa dificuldade, talvez, seja organizar nossas concepções coletivamente, porque nos falta tempo para isso em oportunidades de formação continuada. Com otimismo, posso afirmar que depois dessa intervenção, muitas colegas ficaram

sentindo esse mesmo desejo de aprofundar conhecimentos, de estranhar o óbvio, de refletir, registrar e compartilhar mais.

Acho que sempre temos o que mudar, mudar para melhor, como estamos tentando fazer, por exemplo, a hora do soninho da tua turma, depois mudar tua sala de local. Gostaria de achar um caminho melhor para nossas reuniões, que fossem mais seguidas e eficientes, mudar a “hora” do almoço dos maternas...Tenho um monte de vontades!! Mas acredito que estamos no caminho, somos um grupo que não se acomoda, e unidas, então acho que estamos “despertando” para muitas coisas (Professora I).

Desse mesmo modo, pensando ainda na formação continuada:

a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. [...] a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? [...] as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto (KRAMER, 2002, p. 128).

Acredito que este despertar, de alguma forma, marcou nossa EMEI, para um processo de ressignificar as rotinas da prática pedagógica e construir um olhar diferenciado sobre a criança, contribuindo para um melhor entendimento e respeito à infância. Compartilhamos uma visão expressada por uma das professoras, que elucida poeticamente, aquilo em que também acreditamos:

Poderíamos começar a despertar a criança que um dia fomos, para entender as crianças um pouco mais, dar mais atenção aos momentos em que elas estão reunidas e ir percebendo como é fantástico as suas imaginações. Como seria bom se nós também entrássemos nesse mundo imaginário, alguns minutinhos que fosse, mas sabemos das dificuldades de interagirmos mais com as crianças pelo fato de termos muitas crianças em uma sala e só duas professoras para cuidar, dar atenção, trocar fraldas, ensinar, brincar e dançar. Muitas destas crianças só recebem atenção e carinho de nós, como seria bom poder despertar desta realidade em que nos encontramos hoje, sabemos que não é impossível começar a mudança por uma educação melhor, mas sabemos que encontraremos muitas pedras no nosso caminho

e é a partir de irmos juntando cada uma delas que iremos construir o nosso castelo dos sonhos e enfim DESPERTAR (Professora E).

A partir dessa fala, podemos pensar elementos que são fundamentais para a prática pedagógica da sala e que dependem fundamentalmente da sensibilidade do professor, encontrando na nossa memória e revivendo uma criança para lhe fazer companhia para brincar e descobrir. Outro elemento importante é a afetividade, a relação que se constrói com a criança, a conquista da confiança, imprescindível para que os conhecimentos possam ser produzidos de forma significativa.

Após passada Intervenção proposta, a Coordenadora Pedagógica veio conversar comigo, relatando-me que passou o fim de semana instigada, pensando no que poderia *despertar* para que auxiliasse no nosso trabalho, então se lembrou de uma antiga mesa, inutilizada, que poderia servir como “fraldário”, mesmo sabendo que não é o ideal, mas o possível para o momento.

Muito ainda há de se fazer, muito ainda há de se pensar, mas pequenas mudanças e pequenas atitudes são a marca de um *despertar* maior, são o ponto de partida para gerar novas inquietações, para mexer com o que está posto e para questionar as práticas que talvez precisem ser revistas. Esse foi o movimento gerado na construção desse processo, que trago a seguir...

Para seguir *despertando*... Algumas considerações

Ao trilhar este caminho de resignificação da minha prática e de intervenção com meu grupo de trabalho, problematizando nossos fazeres, individuais e coletivos, retomo também algumas concepções que auxiliam a pensar o quão complexo é o trabalho com crianças. Quanto mais se lê, mais dúvidas brotam, quanto mais se registra, mais sentimos a necessidade de compreender, entretanto, penso que é assim que o conhecimento se produz, por vezes doloroso, mas essencial para que o processo de transformação aconteça.

Sensibilizar o olhar e a escuta em relação à criança é uma possibilidade e uma necessidade que vão para além das paredes da escola, é preciso um

olhar para as famílias e para a comunidade em que a criança está inserida, e o contexto em que vive sua infância.

Ser professora em escola pública de periferia é um desafio! Escrever sobre a temática abriu meus olhos para pensar no que eu não havia pensado; instigada, focalizei meu olhar para a criança que estava a minha frente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Penso que fundamentalmente o que pode dar o contorno de uma escola prazerosa para as crianças é a intencionalidade do professor, que pode abrir possibilidades, suavizando e colorindo momentos da prática que são rotineiros, mas necessários: Alimentação, higiene, escovação, troca de fraldas e sono, por exemplo.

Meu ponto de partida foi a hora do soninho. A inquietação com a prática vivenciada provocou um movimento interno, no qual houve a necessidade de registro e reflexão das práticas vivenciadas, que, por conseguinte influenciaram no meu planejamento e no modo de ver e dar visibilidade a criança. Meu *Despertar* suscitou a necessidade de também convidar meu grupo de trabalho (Colegas, Direção e Coordenação) a também *despertar*, ressignificando práticas coletivamente.

Acredito que a “hora do soninho” é importante para as crianças, pois a escola torna-se em muitos casos o único lugar em que ela pode dormir com tranquilidade. Por isso acredito que as crianças da nossa creche (0 a 3 anos) precisam ter a oportunidade de dormir e descansar na escola, mas cabe ao professor dar o tom desse momento.

Creio também que atitudes pedagogicamente pensadas são fundamentais para qualificar o trabalho com crianças pequenas, pois planejando, refletindo e registrando o professor conta com um suporte capaz de fazer com que perceba a criança em toda a sua complexidade, compreendendo suas interações na escola, família e comunidade, e assim contribuindo na sua aprendizagem.

Mas é preciso continuar *despertando!* E despertar não somente para o próprio trabalho, mas continuar instigando o coletivo, a identidade da escola, a luta por fazer-se cumprir as Políticas Públicas para a Educação Infantil, reivindicando condições de trabalho adequadas. Superamos obstáculos diariamente e eles não são empecilhos para que continuemos a buscar o novo, mas é necessário

mobilizar-se para que não tenhamos que viver sempre de jeitinhos e favores. As leis existem! – Precisamos fazer com que se cumpram!

Ao encerrar este artigo penso que alcancei o objetivo a que me propus ao passo que *despertei* dentro de mim outras tantas inquietações para continuar buscando. Tenho uma postura bastante romântica frente à educação e acredito em um trabalho que possa fazer a diferença na vida das crianças, acredito em uma escola em que as crianças sintam prazer em estar e, acima de tudo, acredito que as crianças de periferia têm direito a essa educação. Pretendo contribuir sempre para que seu direito fundamental seja incorporado às lutas de todos nós, professores. Sonho com esta educação de qualidade, um sonho de *despertar* e fazer com que as coisas efetivamente aconteçam.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf>. Acesso em: 01/04/2013.

BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. V.2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília: MEC/CNE/CEB 2009.

CHIZZOTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. *Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011*. Santa Maria: CMESM, 2011.

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação Infantil: Cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FULGRAFF, Jodete. Prefácio. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil*. 2. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: 2007. 135 p.

LIMA, Graziela Escandiel de. *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, A. (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da Educação Infantil: Formação e construção de identidades*. SP: Cortez, 2001.

O BRINCAR MUSICAL DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS: ORGANIZANDO UM ESPAÇO PARA SONORIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriane Rogéria da Veiga Sestari

Kelly Werle

Este texto apresenta como mote o brincar musical protagonizado por crianças bem pequenas em seus processos de explorações sonoras e construções de conhecimento envolvendo a experiência musical. O tema está vinculado à pesquisa de Sestari (2016), a qual buscou potencializar o brincar musical de crianças de 18 a 24 meses, através da exploração de um ambiente organizado para sonorizar em uma escola pública de educação infantil.

Inicialmente serão apresentadas, neste capítulo, uma retomada sobre a obrigatoriedade da música nos currículos escolares e uma revisão de literatura acerca da música e do brincar musical na relação com os bebês e crianças bem pequenas, destacando-se os estudos de Beyer (2005), Brito (2003; 2007; 2010), Correa (2013), Lino (2010), Soares (2008) e Werle (2015), dentre outros. Posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa de Sestari (2016), apontando-se para as diversas formas de protagonismo infantil na produção de sonoridades na escola de educação infantil.

A música na educação infantil: potencializando o desenvolvimento integral

Por muitos anos, a música esteve fora do currículo obrigatório das instituições de ensino, mas a partir da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, passou a ser incluída como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, nos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, que formam a tríade da educação básica no Brasil.

A partir da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, que trazem em seu art. 9.º as seguintes considerações:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com **diversificadas manifestações de música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010, p. 99, grifo nosso).

A música chega às escolas de educação infantil como uma forma de ouvir e sonorizar o mundo, ouvir o que se passa ao redor, produzir e ouvir os sons e, também, os silêncios que circundam, entram e saem pelas nossas janelas. Por isso, independente dos professores e de suas práticas pedagógicas, a música vem para a escola através das manifestações e construções das crianças que, brincando, exploram e recriam as sonoridades do seu cotidiano.

A criança bem pequena¹ é sensível à presença da música, pois está descobrindo e explorando o mundo para entendê-lo e modificá-lo. A música é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças e é objeto de estudos de pesquisadores que, segundo Soares, “Defendem que cantar e ouvir

¹ De acordo com o documento *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009), a faixa etária que compreende 19 meses a 3 anos e 11 meses recebe a nomenclatura de crianças bem pequenas.

música, bem como dançar com a criança, não só promove alegria e satisfação, como também favorece e potencializa o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo” (2008, p. 79).

Integrar aspectos tão importantes no cotidiano da criança bem pequena exige começos e recomeços por parte do professor. Mais ainda deve estar aberto a observações e escuta atenta diante das interações das crianças com os objetos e os seus pares, refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico, gostar de brincar, gostar de música, principalmente das músicas que as crianças produzem nas suas interações.

A criança, ainda no útero, adquire informações sonoras que mais tarde conseguirá identificar, como, por exemplo, a voz de sua mãe que representa um som com significado afetivo. Após o nascimento, o bebê avança em suas relações e trocas sonoras com os demais, como assinala Beyer (2005).

Tais observações levam-nos a voltar a nossa atenção, atualmente, para a relação deste bebê com seu universo sonoro circundante. Esse universo é composto por diferentes facetas e as trocas sonoras, entre estas: as vocalizações da mãe ou acompanhante, as músicas que o bebê costuma ouvir, serem cantadas ou tocadas para ele, os sons que o bebê produz na presença de sua mãe, os sons dos outros bebês a sua volta (BEYER, 2005, p. 104).

O bebê é muito competente na sua escuta e os movimentos, a fala e outros sons à sua volta estimulam-no a reagir e a responder com sons também. Desta maneira, a criança, progressivamente, aprimora suas construções sonoras e o meio cultural no qual está inserida, poderá favorecê-la em conquistas cada vez maiores. Segundo Brito (2003, p. 35),

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e, logo, com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma, intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música.

Neste sentido, a autora entende que esse processo espontâneo de exploração de sonoridades do cotidiano, vivenciado pelos bebês e pelas crianças pequenas, caracteriza-se como “brincar musical”, o qual envolve diferentes possibilidades de escuta, exploração, experimentação, recriação e produção de novas sonoridades.

Fazendo música as crianças não apenas “sonorizam” percepções, pensamentos, sentimentos..., como reproduzem, numa espécie de “faz de conta”, os modelos que observam e assimilam. É comum escutá-las inventando canções, bem como imitando gestos, toques e sons de instrumentos musicais (com ou sem materiais à mão), atitudes que não se restringem às crianças que têm aulas de música, próprias aos modos de expressar e brincar infantis (BRITO, 2007, p. 69).

Algumas pesquisas vêm sendo produzidas, recentemente, destacando a competência dos bebês e das crianças pequenas nesse processo de exploração e produção de sonoridades. Stiff (2008), através de estudos de música com bebês, aponta que o desenvolvimento musical está vinculado às relações interpessoais destes num processo de promoção de vivências musicais para os bebês.

Lino (2010), por meio de uma pesquisa observando, registrando e documentando o cotidiano de crianças da educação infantil, reconheceu as múltiplas dimensões que envolvem o fazer musical na infância, denominando a música das crianças de *barulhar*, ação imprevisível e indeterminada, que flui nas relações interpessoais, mas nasce da necessidade de a criança brincar com sons. O *barulhar* envolve as diferentes explorações sonoras da criança vinculadas a sua própria corporeidade, interações e relações com os diferentes espaços da escola de educação infantil.

Correa (2013) realizou uma pesquisa de intervenção proporcionando diversificadas experiências de explorações musicais com bebês na escola de educação infantil. A autora nos revela que os bebês, desde muito cedo, produzem explorações sonoras, e a creche, ao oferecer suporte e valorização de atividade e objetos com música, contribui para o enriquecimento e a produção musical dos bebês. Acrescenta que a música é uma ação socializadora, gerada nas brincadeiras e jogos, pois “o ato de brincar é sonoro e é, portanto, musical. Uma ação intencional que permeia as intervenções que o bebê constrói em seu cotidiano num espaço/tempo seu e do outro” (CORREA, 2013, p. 96).

Werle (2015) desenvolveu uma pesquisa com viés etnográfico observando os processos de produção de música nas culturas de pares, junto a crianças da educação infantil, evidenciando o quanto as crianças estão atentas às sonoridades ao seu redor, recriando-as através dos processos de reprodução interpretativa. Conforme Werle (2015), a criança

Utiliza essa sonoridade para criar e compor suas brincadeiras, de modo que atribui novos significados e amplia seu repertório de jogos simbólicos. Pensar em música na infância é pensar nos inúmeros significados que a criança atribui às sonoridades com as quais convive, conhece, explora e tem contato. O que remete um brincar musical, que corresponde, de acordo com Brito (2007, p. 69), a “formas de experienciar, de desenvolver recursos e construir conhecimentos” (WERLE, 2015, p. 46).

A criança é um ser com competências que cria e estabelece relações com os sons e a música. Nesse sentido, Werle (2015) entende que as ações das crianças constituem

Protagonismos vivenciados em diferentes tempos e espaços da instituição de Educação Infantil, transcendendo a organização das rotinas estabelecidas pelos adultos, ocorrendo na transposição do espaço-tempo (BENJAMIN, 1987). Protagonismos que revelam o desejo das crianças em participar do mundo que as cercam, de serem ouvidas, vistas, valorizadas em suas culturas, de conquistarem poder, autonomia, enfim de também contribuírem ativamente com a construção do mundo (WERLE, 2015, p. 124).

Desta forma, as pesquisas nos favorecem na compreensão de como as infâncias “se relacionam com o universo de sons e música” (BRITO, 2003, p. 36). As capacidades deste sujeito ativo que os pesquisadores da música observam e sobre o qual teorizam são aportes para que os educadores elaborem momentos de explorações musicais possibilitando que o acesso à música seja para todos.

Portanto, as crianças não estão alheias ao que acontece no ambiente onde vivem, são receptivas às mais variadas informações de seu meio e, em interação com os seus pares, realizam observações, escutas, experimentações e análises, criando novas formas de se apropriar de elementos do mundo e

modificá-los. Neste processo de produção de culturas da infância, a música é parte integrante na criação e recriação de vivências significativas.

Construindo um espaço para a exploração musical das crianças bem pequenas

A pesquisa de Sestari (2016) teve como lócus uma turma de crianças de 18 a 24 meses de idade, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), no município de Santa Cruz do Sul/RS. O objetivo geral da pesquisa consistiu em potencializar o brincar musical das crianças através da exploração de um ambiente organizado para sonorizar. Especificamente, refletir sobre os processos de criação e produção sonora das crianças; e analisar a exploração musical na interação das crianças entre si.

A abordagem metodológica configurou-se em uma pesquisa-ação, a fim de proporcionar um espaço diversificado para exploração sonora e musical. Estimulou-se a experiência musical para potencializar a música como mediadora no processo de interação das crianças entre os pares e professoras/adultos da escola, com diferentes objetos sonoros, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças envolvendo-as no “brincar musical” (BRITO, 2007).

De acordo com André (2005, p. 33), a pesquisa-ação “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes, esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção”.

Neste sentido, a pesquisa-ação foi construída diante das observações do cotidiano escolar, junto às crianças as quais atuava como docente.² Assim, partiu-se da observação do quanto o som dos objetos batendo na porta de metal e em outras superfícies era instigante às crianças da turma, e as consequentes descobertas sonoras que as crianças faziam. Destaca-se uma das explorações sonoras que ocorria no refeitório: antes de ser servido o almoço, elas batiam as mãos na mesa e pediam “Papáááá” criando uma sonoridade expressiva. A partir dessas

² Os pais foram informados da referida pesquisa e assinaram termos de consentimento do uso das imagens.

observações, decidiu-se pela criação de um espaço onde pudessem experienciar a sonoridade de vários objetos do seu cotidiano, bem como de outros diferentes.

Assim, com a intenção de proporcionar a liberdade para expressarem-se sonoramente e observar as várias situações decorrentes das interações entre esses sujeitos e com os objetos, realizou-se uma proposta de intervenção, construindo um ambiente onde as crianças pudessem explorar e interagir sonoramente. Para registro da intervenção, foram utilizados, como instrumentos metodológicos, fotografias e anotações escritas no diário de campo.

Ressalta-se que a realização de propostas de intervenção tem sido uma alternativa recorrente em pesquisas com a participação de crianças pequenas, por proporcionar condições de melhor compreender as suas relações e construções, a citar autores como Correa (2013) e Werle (2015), entre outros.

A proposta de intervenção foi desenvolvida com pequenos grupos, em um espaço diferente daquele que é a sala habitual da turma. Para composição deste espaço, selecionaram-se objetos que fossem constituídos de materiais diferentes, tais como: metal, madeira, plástico, alumínio e vidro. Para citar alguns exemplos, foram utilizados: painéis, chapas de raio X, folhas de celofane, sacos de lixo, escorredor de massa, coadores e baldes de plástico, talheres, colheres e barras de alumínio, colheres de pau, pedaços de bambu, vidros de conserva e outros instrumentos construídos a partir da reciclagem de materiais – conforme pode ser observado nas imagens das figuras a seguir (1 a 7).



FIGURA 1. A entrada/demarcação do espaço.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 2. Organização interna do espaço.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 3. Celofane e chapa de raio X.

Fonte: acervo das autoras.

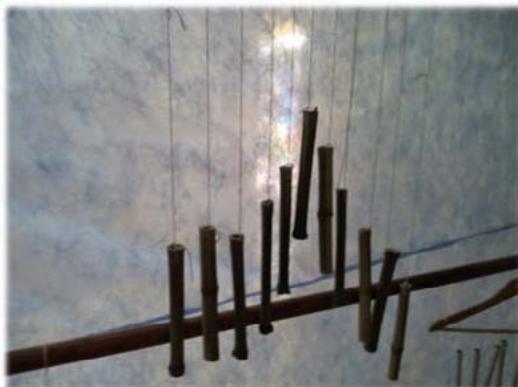


FIGURA 4. Móbile de bambu.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 5. Móviles de metal.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 6. Baldes e baquetas de madeira.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 7. Instrumentos musicais confeccionados.

Fonte: acervo das autoras.

Optou-se por organizar a turma em grupos menores devido ao tamanho do espaço e, também, para acompanhar melhor as explorações e as interações das crianças. Esses grupos foram compostos à medida que as crianças acordavam após o sono do meio-dia, em torno de 13h30min, portanto a intervenção foi realizada no turno da tarde. O primeiro grupo foi composto de apenas duas crianças, pelo fato de ambas estarem acordadas no momento em que as outras estavam dor-

mind. Desta forma, os grupos foram constituídos de uma dupla, dois grupos com cinco integrantes e um grupo com três integrantes, conforme o quadro a seguir.³

Grupo 1		Grupo 2	
Daiana	22 meses	Alan	20 meses
Théo	23 meses	Ana Júlia	23 meses
		Frederico	22 meses
		João Artur	22 meses
		Pedro	23 meses
Grupo 3		Grupo 4	
Beatriz	22 meses	Manoela	24 meses
Ellen	24 meses	Rafaela	21 meses
Eduardo	20 meses	Roberta	24 meses
Maria Clara	24 meses		
Tayla	22 meses		

QUADRO 1. Organização dos grupos para exploração do espaço.

As crianças e a proposta de intervenção: ouvindo, registrando e refletindo sobre o brincar musical

Entende-se que foi muito importante proporcionar um ambiente que favorecesse a produção das culturas da infância, para que as crianças ampliassem as possibilidades de um desenvolvimento integral, neste caso específico, com a música e os sons que podiam ser explorados a partir de objetos diferentes.

Um olhar observador e uma escuta atenta mostrou qual a necessidade das crianças, o que as agradava, o que as movia em suas interações e o que era possível fazer para potencializar experiências significativas. Neste contexto, o papel do pesquisador foi fundamental, não somente no que se refere à construção do espaço para o brincar musical, mas também na busca por compreender as diferentes formas de exploração, de significação e de produção sonora das crianças. Para isso, os registros escritos e fotográficos

³ Para preservar a identidade das crianças foram criados nomes fictícios.

realizados durante a exploração das crianças foram fundamentais para as análises tecidas na sequência.

Ao chegar no espaço, os olhares de Daiane e Théo se voltaram para os baldes e começaram a explorar sons batendo com as baquetas feitas de cabo de vassoura. Théo avistou as panelas penduradas e usou a baqueta dos baldes e a colher de pau para fazer sons. Essa foi uma ação na qual pôde explorar os sons na sua intensidade, ora mais fortes, ora mais fracos.



FIGURA 8. Théo e Daiana sonorizando no balde.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 9. Théo sonorizando nas panelas.

Fonte: acervo das autoras.

Nesse processo de experimentação sonora dos diferentes objetos, percebeu-se que Daiana carregava o balde consigo, enquanto transitava pelo espaço. Ela se apropriou do balde de uma forma diferente e, intencionalmente, criou uma outra finalidade para aquele objeto.



FIGURA 10. Daiana como o balde pendurado no braço.

Fonte: acervo das autoras.

Segundo Walter Benjamin (2002), pode-se refletir, mais amplamente, sobre as criações da infância dependendo dos objetos de que dispõe para explorar.

Neles, estão menos empenhados em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – em tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Théo manuseou a caixa com elásticos extraíndo o som grave que saía desse violão diferente. Ele sabia que ao puxar as cordas sairia sons e é de se indagar de onde veio tal compreensão. “Sabe-se hoje que os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que todos nós julgávamos ser possível. Em outras palavras: os bebês também entendem de música” (ILARI, 2002, p. 88).

Nessas interações, percebe-se que Daiana e Théo traziam experiências vividas sobre música, pois sabiam que, ao explorar vários objetos, esses produziram sons diferentes. Da mesma forma, demonstraram suas capacidades criadoras, deixando transparecer as suas culturas e o protagonismo em suas

ações. As crianças se envolveram neste ambiente onde puderam agir livremente e fazer suas descobertas sonoras, em uma linguagem corporal e expressiva.

Seguiu-se com a proposta de intervenção, convidando-se o segundo grupo de crianças que contava com cinco componentes, os quais, logo ao adentrarem no espaço, foram explorar os móveis, alternando entre o agudo dos metais e o som grave dos bambus, percutindo uma barrinha na outra.



FIGURA 11. Interação e exploração de sons graves e sons agudos.

Fonte: acervo das autoras.

Após esse momento exploratório inicial, a Ana Júlia transforma os baldes que há pouco percutiam em um sofá para sentar. Essa situação remete a Corsino (2012, p. 66):

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias, e ser outros, muitos outros.

Percebe-se que a imaginação infantil dá novos significados aos objetos, sendo que, a criança, ao brincar, cria e recria a realidade de formas diferentes, construindo novos sentidos e significados.



FIGURA 12. A criação de um novo sentido.

Fonte: acervo das autoras.

Na sequência, foram convidados à exploração do espaço as crianças do terceiro grupo, também formado por cinco integrantes. A Maria Clara observou o Eduardo que passou as baquetas no sino de metal. Em seguida, ela correu ao redor da sala, explorando o espaço como um todo, o que é costume dela, sendo que, em cada parte dos objetos, ela se voltava para a professora, sorria e balbuciava algumas palavras. Demonstrava que estava feliz por estar naquele espaço.

Entende-se que as suas manifestações corporais se associam ao que Ponso (2011, p. 20) analisa acerca das sensações.

Quando observamos um sujeito ou um grupo de sujeitos agindo com música em um ambiente de explorações de sons com instrumentos, percebemos que ouvir os sons não é a primeira preocupação desses sujeitos, mas sim expressar-se com o corpo todo e perceber o que o outro está produzindo também. Nessa interação entre a produção do sujeito e a percepção da produção do outro, começam a surgir relações, comparações, trocas

e generalizações acerca dos sons do corpo, que possibilitarão coordenações mais elaboradas levando a conceituações sobre esses sons.

Assim, o correr, o sorrir, o observar eram formas de externalizar aquilo que as sonoridades dos objetos, do espaço, bem como a disposição e a organização dos elementos a serem explorados, causava-lhe de efeito, primeiramente no corpo, através dos sentidos.



FIGURA 13. Maria Clara observa o Eduardo nos móveis.

Fonte: acervo das autoras.

Adiante, observou-se que a Ellen sonorizou no balde com uma das mãos, mas logo em seguida procurou por uma baqueta. Então, ela se aproximou de Maria Clara, que estava interessada em sonorizar em um balde e disse: “Tá, Clara, pra tocar”, alcançando uma baqueta para ela. Essa foi a primeira vez que se pôde escutar a voz da Ellen desde o início ano⁴, pronunciando uma frase muito significativa, já que ela é muito introvertida, interagindo, desta forma, muito pouco com os colegas. Desta forma, a Ellen mostrou que interagia, sim, com os colegas, talvez de uma forma sutil.

Para Vygotsky (1993), pensamento e linguagem tornam-se, assim, indissociáveis e suas inter-relações acontecem no significado das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente, tanto no nível individual – ao longo

⁴ A pesquisa de intervenção com as crianças foi produzida no mês de junho de 2015.

do desenvolvimento do sujeito – quanto no contexto social, nas inter-relações sociais. O significado das palavras é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento (apud Corsino, 2012, p. 56).

Naturalmente, as crianças protagonizaram um momento de música a três, cada uma com suas sonoridades nas explorações. Esse protagonismo infantil e suas culturas de pares são abordados por Werle (2015, p. 175): “As crianças são protagonistas de seus processos de buscar compreender, participar e modificar o mundo. [...] Através do brincar produzem suas culturas de pares, sendo a música parte integrante desse processo”.

As crianças revelam um impulso natural de fazerem as suas histórias, de produzirem as suas explorações sonoras, de terem a liberdade para dar um passo à frente conforme o seu desejo e a sua necessidade de explorar e conhecer.



FIGURA 14. A chapa de raio X e a curiosidade de Tayla.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 15. Ellen e Beatriz batem com as mãos.

Fonte: acervo das autoras.

Após esses momentos de exploração dos objetos, disponibilizaram-se os instrumentos musicais confeccionados no chão. Uns foram se aproximando, outros continuaram a explorar ao seu entorno. Novamente, percebeu-se a alegria e a expressão de satisfação nos balbucios da Maria Clara. Soares (2008, p. 82), entende que

É possível perceber que o bebê imerso em um contexto sonoro-musical, seja como ouvinte ou como produtor de sons e movimentos, tem sua ação transformada mediante o estímulo sonoro ou musical, revelando, nesse processo, suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

As crianças são muito competentes em suas ações, e não foi necessário que a pesquisadora se manifestasse para ensinar como explorar os diferentes elementos. Proporcionou-se um espaço onde pudessem aprender com os objetos, produzindo suas culturas de pares, enfim, interagindo e possibilitando valiosas ressignificações.

No caso da Beatriz, pegou o agogô construído a partir de dois vidros de conserva e preferiu brincar de panelinha ou mexendo como se houvesse suco. A curiosidade leva à criatividade, mas para tanto necessita que sejam oportunos momentos exploratórios.



FIGURA 16. Beatriz mexendo a colher dentro dos vidros.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 17. Eduardo observa através do celofane.

Fonte: acervo das autoras.

Eduardo encantou-se com o papel celofane e ficou atrás da folha observando, quem sabe, o mundo de uma outra perspectiva e cor, ficando ali por alguns momentos. Esse fato remete a um fragmento de Walter Benjamin (1987, p. 101) intitulado “As cores”.

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmorecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos seus, numa joia, num livro.

O imaginário infantil faz com que a criança viaje para outros lugares, tanto quanto ela quiser, sendo o meio para entender o mundo e construir conhecimentos. Assim, como Eduardo, Maria Clara também mergulhava em sua imaginação com o reco-reco na mão, não o soltava, e Tayla preferia experimentar o outro, com muita concentração. Pode-se intuir que naquele momento houve uma descoberta sonora significativa para a menina, estava aprendendo a extrair sonoridades. Esse fato é abordado teoricamente em Brito (2003, p. 45):

é importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e os silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos, etc.

Desta forma, o professor de crianças na educação infantil deve ser consciente de que espaços diferenciados proporcionam vivências significativas. Espaços onde possam emergir o novo e que estimulem o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, independentemente das sensações, estavam todos juntos, várias infâncias que, gradativamente, agregavam uns aos outros trazendo elementos, incorporando novos sons, novos usos e funções para os objetos ali expostos. Assim, dessa maneira, puderam aproveitar esses momentos de plena liberdade, interagindo, dialogando, experimentando, vivenciando os sons que emergiam nessa experiência lúdica e socializadora.

O último grupo formado por Rafaela, Manoela e Roberta permaneceu junto o tempo todo. De acordo com Werle (2015, p. 179), a música agrega e constitui relações coletivas: “Esse processo parte de uma criança e, aos poucos, vai agregando outras, o que constitui protagonismo e cultura de pares, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas”.

Assim, reuniram-se para sonorizar e brincar, produzindo um novo objeto sonoro e uma nova situação musical. Não trocaram palavras, no entanto, entenderam-se por uma linguagem corporal, visual e gestual. Após, correram para mexer nos móveis e, por fim, decidiram sentar no chão e explorar os objetos que ali estavam.

Neste jogo lúdico produziram-se músicas, sons em diferentes texturas, mostrando a importância desses momentos, o que se relaciona com o que afirma Brito (2010, p. 92):

Fazendo música é possível integrar (ou dissociar!) corpo e mente, emoção e razão, intelecto e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão. Assim é porque assim somos; porque a realização musical reflete consciências, sendo um dos modos de exercício expressivo de nossos modos de ser. Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

A música é, portanto, uma experiência complexa, que reflete várias potencialidades que, em interação com os outros e em um ambiente favorável, produz aprendizagens significativas.



FIGURA 18. Rafaela soprando as bolinhas de isopor.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 19. O pau de chuva.

Fonte: acervo das autoras.



FIGURA 20. Explorações sonoras do garfo na peneira.

Fonte: acervo das autoras.

Todas as crianças pequenas que participaram da proposta de intervenção desta pesquisa-ação mostraram-se ativas e atuantes naquele espaço, onde puderam explorar o brincar musical utilizando objetos sonoros não convencionais. Revelaram particularidades individuais, criativas e competências musicais em uma produção ora individual, ora coletiva.

O brincar musical construído, neste espaço, nos apresentou a música da infância das crianças de 18 a 24 meses, uma música construída na liberdade e no prazer de sonorizar, no esforço para superar desafios, conhecer e significar o mundo.

Considerações finais

Conclui-se que as crianças, ao adentrarem em contato com o espaço organizado para elas, foram descobrindo, espontaneamente, diferentes formas de exploração, percebendo, assim, que as suas ações e interações resultavam em sonoridades. Não foi preciso dizer-lhes como explorar os objetos para produzirem sons, portanto, elas foram protagonistas de suas ações, de suas construções sonoras, o que corrobora com Werle (2015).

As crianças transformaram os objetos sonoros e os instrumentos musicais em novos objetos, demonstrando suas capacidades criativas e criadoras. O papel celofane transformava-se em esconderijo para contemplar o que acontecia ao seu redor e as chapas de raio X viraram espelho, evidenciando o potencial

criativo em suas experiências musicais, evidenciadas nas análises reflexivas em interlocução com Walter Benjamin (1987; 2002), Werle (2015), Soares (2008) e Brito (2003; 2007; 2010).

As crianças produziram culturas através das interações e se comunicaram utilizando vários tipos de linguagens, tais como oral, musical, corporal e gestual. Quando uma estava produzindo a sua música, outras se aproximavam e agregavam para juntas, produzirem músicas. Neste sentido, há um acréscimo de particularidades que formam as culturas da infância.

As músicas e as sonoridades foram produzidas ao mesmo tempo em que o corpo seguia no mesmo ritmo, portanto o corpo também se expressou e constituiu um instrumento de apropriação de conhecimento. Conforme sonorizaram, o corpo ia no mesmo ritmo, se os sons eram fortes, pulavam, se o som era mais fraco, se balançavam. Ao som agudo do móbile de canos de metal, iam e vinham com as mãos e o corpo, produzindo sons mais tranquilos, ao passo que no móbile de pedaços de bambu batiam com mais força, e o corpo vinha para a frente e para trás. Sonorizavam naqueles objetos e foram descobrindo que com aqueles materiais poderiam produzir músicas. Este fato nos leva a entender que essas ações foram construídas explorando diversos elementos do som, incluindo altura, intensidade, duração e timbre.

Assim, as músicas produzidas pelas crianças bem pequenas emergem da competência e da ação intencional sobre os objetos sonoros, sendo, dessa forma, uma ação, também, reflexiva.

Finaliza-se este capítulo apontando-se para a riqueza de aprendizagens significativas quando é oferecido às crianças pequenas um espaço organizado para o brincar musical. Foi uma experiência relevante a de compor uma ação direcionada para a temática da música na escola de educação infantil. Destaca-se o papel do professor como mediador e potencializador das possibilidades de exploração para as crianças bem pequenas.

Referências

- ANDRÉ, Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2005.
- BEYER, Esther (Org.). *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Filho Torres e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas II).
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- _____. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.
- _____. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.
- CORREA, Aruna Noal. *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.
- CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, set. 2002.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

PONSO, Caroline Cao. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

SESTARI, Adriane Rogéria da Veiga. *O brincar musical das crianças bem pequenas: organizando um espaço para sonorizar na educação infantil*. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. *Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 20, p. 79-88, set. 2008.

STIFFT, Kelly. *A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2008.

WERLE, Kelly. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2015.

EXPERIÊNCIAS, CANTOS E RECANTOS QUE FASCINAM

Morgani dos Santos Fernandes

Aruna Noal Correa

Ao pensar, refletir e pesquisar a criança no espaço que compreende a instituição de educação infantil, suas rotinas, práticas pedagógicas e garantindo-lhe os direitos de explorar o mundo que os cerca e desenvolver-se de forma integral, emergiu o seguinte questionamento: como propiciar experiências que promovessem o protagonismo e a aprendizagem na infância, em cotidianos carregados de rotinas, de forma criativa e prazerosa? E, acima de tudo, com a preocupação de que contemplem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), bem como as ações de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Sobremaneira, o que torna essencial refletir sobre os ambientes planejados e construídos para e com as crianças na educação infantil, em pensar sobre os cantos e recantos para as crianças, em organizar as interações das crianças e de suas experiências. O que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), repercute na explicitação dos ambientes de aprendizagem, pois é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências”.

Deste modo, pensar no processo formativo da criança é pensar nas situações em que estas crianças são levadas a se constituírem, ou seja, nos ambientes, lugares, espaços, nas minúcias que permeiam o cotidiano das crianças peque-

nas e em formas diversificadas de proporcionar novas propostas que partam de suas curiosidades, daquilo que tem como necessidade de conhecer. Assim,

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos (BRASIL, 1996, p. 93).

Sob esta perspectiva, é na modificação dos espaços, destes cantos e recantos que fascinam, que as crianças vão construindo, reconstruindo e apropriando-se dos saberes. Estes espaços que atraem, que encantam, que seduzem atendem aos princípios estéticos estabelecidos pela LDB (BRASIL, 1996), em sua página 88, na qual sugere que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis [...].

O que, acima de tudo, foi evidenciado nas DCNEI (2009a). Portanto, criar e recriar espaços significativos durante a ação pedagógica não é perder tempo, mas ganhar, dentre outras, oportunidades de exploração, de vivência e de convivência, pois ampliar as possibilidades das experiências variadas de aprendizagem resultará em uma aprendizagem prazerosa, bem como no fortalecimento da curiosidade, das interações e das descobertas.

Neste contexto, pensando, refletindo e pesquisando sobre a criança neste espaço que é a instituição, suas rotinas, as práticas pedagógicas que lhes garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizamos a presente pesquisa. Principalmente movidas pelo questionamento sobre quais seriam as formas de se propiciarem ações que rompessem com os dias carregados de rotinas (BARBOSA, 2000), de modo que estas propostas fossem criativas e prazerosas. Preocupava-nos contemplar as orientações provenientes das

DCNEI (BRASIL, 2009a) e garantir os direitos das crianças, possibilitando conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para atender estes direitos, acreditamos que a ideia acerca das “experiências, os cantos e recantos que fascinam” propiciaria às crianças processos formativos de construção e apropriação do conhecimento a partir da observação, da exploração, do encantamento, da investigação, da brincadeira e das diferentes experiências de interações que surgissem de suas hipóteses e intervenções, pois gerariam espaço para o pensar.

Estas “experiências, cantos e recantos” foram pensados na, para e com as crianças. E, neste sentido, sugere-se que possam ser construídos/desenvolvidos interna ou externamente nas instituições. O importante desse processo é promover as interações e ampliar as vivências com encantamento, sempre considerando a infância e suas culturas.

Assim, estas experiências, a que referimos como temática central de reflexão da presente pesquisa como cantos e recantos, foram pensadas junto às crianças por meio de perguntas, pesquisas, inquietações que surgiam no cotidiano dos pequenos, somadas àquilo que inquietava, também, as pesquisadoras. Sobretudo, o que se tornou relevante neste processo foi promover interações e ampliar as vivências com o encantamento, algo que estava distante daquele contexto, promovendo fascinação, despertando a curiosidade e o espanto (HOYUELLOS, 2004; 2006) das crianças.

A presente pesquisa procurou, como objetivo geral, identificar conhecimentos, imprescindíveis ao trabalho pedagógico cotidiano, que refletissem na construção de experiências, cantos e recantos que fascinassem as crianças de turma de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS. Como objetivos específicos, optou-se por potencializar as rotinas observadas no contexto de uma turma de escola de educação infantil do município de Santa Cruz do Sul/RS, investigar proposta de cantos e recantos, promover ambiente com experiências, cantos e recantos que favorecessem e atraíssem a interação e a exploração de diferentes materiais, investigar possibilidades de construção dos conhecimentos, a partir de hipóteses, manuseio de diferentes materiais observação, brincadeiras, sedução, ampliando as vivências cotidianas nos espaços de instituição de educação infantil.

Dentre as reflexões tecidas no decorrer da pesquisa, foi possível identificar que alguns espaços necessitavam maior atenção e amplo investimento dos educadores. Dentre os espaços mais apreciados pelas crianças, estava a pracinha e, no sentido de promover o espanto das crianças acerca daquele espaço em que elas particularmente apreciavam estar, o ambiente escolhido para ser modificado, ou implementado para a pesquisa, foi a pracinha da Escola Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança. Esta proposta de pesquisa emergiu da necessidade de se organizar um plano de ação, à medida que, ao se observarem a rotina das crianças e o quanto este ambiente era um lugar frequente na rotina, percebeu-se que, dificilmente, recebia alguma intervenção ou modificação por parte das educadoras, incorrendo no constante imprevisto entre as crianças de brincadeiras diferenciadas.

Para a produção dos dados da pesquisa, optou-se pela proposta de inserção de cinco tendas espalhadas pela praça ao ar livre da escola. Cada tenda possuía uma cor diferente, e foram construídos banquinhos de pneus que ofereciam uma descoberta diferente. Foram escolhidos alguns materiais, que eram dispostos dentro das tendas para serem explorados pelas crianças. Os recursos organizados para a proposta foram bolinhas de gel de diferentes cores, neve mágica e saquinhos que promovessem a exploração dos sentidos, com chás como camomila, marcela e erva-doce, especiarias como cravo e canela, e temperos como alecrim.

A proposta operou com as possibilidades sugeridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) de promover experiências em pequenos grupos. Neste sentido, as crianças foram convidadas em grupos de 10 crianças a virem à pracinha, ação que realizavam cotidianamente como rotina da escola. Não foi comentada ou introduzida a proposta anteriormente às crianças. A intenção era de que eles se encantassem com a modificação no ambiente e pudessem explorar, interagir, brincar, criar e recriar neste novo recanto da praça. O objetivo era de que o espaço fosse explorado livremente pelas crianças.

Inseridas com a perspectiva de pesquisadoras na escola e observando o dia a dia na EMEI Sonho de Criança, foi possível perceber que muitas propostas são consideradas e realizadas para que as crianças sejam envolvidas com o cuidar

e o educar, porém não se enxergava nas crianças aquele olhar de “fascinação”, encantamento, espanto (HOYUELLOS, 2004; 2006) por algo “novo”.

Segundo Zabalza (1998), o espaço, na educação, é constituído como uma estrutura de oportunidades. Os espaços apresentados para as crianças precisam realmente ser para as crianças provedores de desenvolvimento e não para servir aos adultos. Conforme evidenciamos em Horn (2004, p. 15),

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Dessa forma, cabe ao educador observar e refletir com sensibilidade, a partir do olhar atento enfatizado pela autora, o espaço diante das crianças, para que seu trabalho pedagógico possa se desenvolver em sua plenitude.

Horn (2007, p. 37) expõe, de forma positiva, que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Acredito que apresentar novas experiências, cantos e recantos podem construir novas interações e novos saberes, para tanto, a organização e a construção dos espaços e dos ambientes onde as crianças interagem são fundamentais para ampliar as possibilidades de estímulos e o protagonismo infantil, referido nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Dentre as reflexões tecidas sobre a temática, pairava a preocupação em saber se as crianças se indagam sobre as propostas oferecidas pelas escolas, dentre elas: O que será que vai ter amanhã? Será que é com esta expectativa ou esse sentimento que as crianças vêm para a EMEI? Ou não há sentimento ou entusiasmo para o outro dia? Será que a rotina acaba ocupando a maior parte do tempo no ambiente da educação infantil?

Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 45) expôs que

O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: trata-se de combinar *routine* e variação, de oferecer à criança um andaime, uma estrutura feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitam a exploração, a inferência, a decifração do que acontece, os experimentos mentais sobre quando sucede.

Repensar as rotinas que se estabelecem nos leva a, também, repensar o fazer pedagógico cotidiano. Reorganizar as rotinas nas experiências, nos cantos e recantos que podem ser planejados para “quebrar” esta rotina e propiciar um espaço desafiador, acolhedor e cheio de possibilidades.

Conforme Barbosa (2000), uma das características das rotinas pedagógicas é o fato de elas estarem impregnadas da ideia de repetição, de resistência ao novo, recuando frente à ideia de transformar. Esta ideia de repetição não cabe mais à educação infantil. Precisamos lembrar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e o direito a ela é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e consolidado em seu artigo 29 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual estabelece:

Art. 29 – A Educação Infantil, [como] primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade.

Com esta consciência, e ao incorporar que direitos adquiridos não são facilmente neutralizados, insistimos em desenvolver os espaços e as experiências para as crianças, pois precisamos pensar na integração de todos os aspectos que as norteiam, levando em consideração os princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009a) da educação infantil. Priorizar o brincar enquanto eixo norteador contribui, segundo Antunes (2012), para que a experiência transforme a mente e não apenas a torne mais sensível à solução de problemas, contribuindo conseqüentemente para a autonomia e a fisiologia do cérebro.

Desta forma, pelas experiências significativas vivenciadas na primeira infância, potencializamos o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Refletimos aqui, de acordo com o objetivo inicial da pesquisa, sobre como propiciar “experiências, cantos e recantos” que proporcionem a curiosidade, a descoberta, o pensar, a observação, o entusiasmo, enfim, oportunidades múltiplas. Segundo Antunes (2012, p. 37), o educador aguça a curiosidade da criança, promovendo frequentemente experiências diretas e a participação ativa da criança em todas as atividades, por meio de ambientes criativos e que agucem a curiosidade das crianças.

Com isso, os ambientes, internos ou externos, do ambiente escolar devem promover a fascinação das crianças, isto é, que as seduzam a observar, experimentar, descobrir e pensar.

O aluno efetivamente aprende a partir de experiências em sua interação com o ambiente e seus simbolismos e com os outros, em que se produzam ações físicas e mentais, interagindo e construindo assimilações que se compõem com os saberes que já possui, alterando-se reciprocamente (ANTUNES, 2012, p. 87).

É através de experiências e interações com o meio e o outro que o conhecimento se constrói e reconstrói. Segundo Galvão (1999), o meio é compreendido como o campo onde a criança aplica as condutas de que dispõe. Ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação.

Pensar no espaço para a educação infantil, com recantos e materiais diversificados, é pensar no desenvolvimento do pensamento, do raciocínio, das aprendizagens e suas relações, levando-se em conta as possibilidades e necessidades dos pequenos. Desta forma, organizar os espaços de forma acolhedora e convidativa motivará as crianças a agirem e interagirem incitando o seu protagonismo.

Acerca disto, Horn (2004, p. 15), em seu livro *Sabores, cores e sons*, revela-nos a necessidade de desenvolvimento de um olhar “atento e sensível a todos os elementos que estão postos [...]”. O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Com isso, é possível identificar que o educador atento organiza os espaços para suas crianças, pois quem vai interagir e povoar, cotidianamente, interna ou externamente as salas são as crianças. São elas que vão agir e interagir com o meio. Segundo Piaget (1978), a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte. Dessa forma, além de desafiar as competências, os cantos e recantos devem ser organizados para que a criança realmente interaja e se sinta capaz de o fazer.

Segundo Viñao Frago (2001, p. 61), o espaço nunca é neutro, sempre educa. Ou seja,

a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído.

Desta forma, o espaço deve ser pensado na e para a criança. Ao planejar o espaço, é preciso pensá-lo e interpretá-lo como a criança, pois é ela que irá interagir e reinventá-lo.

Para Vygotsky (1991), o papel do adulto é o de parceiro mais experiente, que promove, organiza e produz situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Neste cenário, o educador organiza o espaço, os cantos e recantos, que nunca são neutros, para que as interações se estabeleçam de forma a contemplar os mais diferentes campos de experiência (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Dentre os critérios a serem considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil, Forneiro (1998) sugere a possibilidade de essa organização espacial ser transformada. Para tanto, o espaço deve apresentar-se flexível às necessidades das crianças, às suas ações autônomas e em suas manifestações livres.

Ainda, a autora (1998, p. 233) expõe que “o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca

nos deixa indiferentes”. O que nos possibilita acreditar que a criança nunca ficará indiferente ao se deparar com um ambiente esteticamente convidativo e desafiador.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157).

O espaço na educação infantil, os cantos e recantos, se pensados, organizados e promovidos de maneira favorável à criança, serão elementos potencializadores, assim como de troca de saberes. Considerando, desta forma, os parâmetros básicos de infraestrutura para a educação infantil, o Ministério da Educação expõe que o ambiente também educa, cabendo ao educador utilizá-lo adequadamente. Ou seja,

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 8).

A “quebra” da rotina dos ambientes favorece as interações. E, durante o cotidiano, as crianças acabam acostumando-se com o ambiente ou espaço sempre da mesma forma. O que instigou a presente pesquisa a salientar que, ao observar as brincadeiras, as interações e os diálogos entre as crianças, podemos repensar os cantos e recantos do ambiente escolar como um todo, a fim de potencializar, também, as intenções pedagógicas.

O plano de ação: o processo desde os adultos às crianças

O local no qual se optou por realizar a efetivação do plano de ação que culminou na presente pesquisa foi a praça da EMEI colaboradora. Escolhemos este local, pois as crianças gostavam de frequentá-lo, é o “canto” deles, pois o conhecem muito bem e dificilmente recebiam alguma intervenção durante ou para as brincadeiras.

Após a organização da proposta neste espaço, as crianças foram convidadas a virem à pracinha. Ao abrir o portão que permite acesso a esta área externa da escola, a reação inicial foi de espanto, chegavam uma a uma nesta área, mas não correram, como normalmente fazem, para brincar. As crianças ficaram paradas, observando, analisaram por um tempo o espaço, pois a pracinha não estava igual como de costume.



FIGURAS 1 E 2. A expressão das crianças ao entrarem na praça.

Fonte: acervo das autoras.

Os registros fotográficos nas Figuras 1 e 2 documentam o momento de espanto, admiração, curiosidade e alegria expressados pelas crianças ao se depararem com a proposta. A partir do primeiro momento, foi possível perceber que foram surgindo diferentes sentimentos e expressões: a primeira expressão, a de espanto, pois a rotina teria sido “quebrada”, e o espaço que eles conheciam não estava igual. A segunda, a de alegria, pois teriam algo novo para brincarem. A terceira, a de curiosidade, sobre a razão para que as tendas estivessem ali, pareciam questionar-se sobre qual a intencionalidade,

sobre o que fariam com aquelas novidades. Sob este viés, resgato as palavras de Oliveira (2009, p. 76), que nos lembra que

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a “rotina”, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para ampliação de experiências infantis.

Esta novidade, o inesperado, foi evidenciada na expressão das crianças e também nas suas falas. A menina Kayla logo falou: “*Que show!*”. A Rafinia e o João comentaram entre si: “*Que legal! O que é isso?*”. Neste meio tempo, o menino Victor permaneceu parado, observando, em silêncio. O entusiasmo era nítido diante de, aparentemente, uma proposta tão simples de executar.

A situação que se sobressaiu foi o fato de as crianças não se autorizarem a ir até as tendas. Todos perguntaram se poderiam ir ver e, apenas quando a professora autorizou, saíram correndo e gritando expressões de diversão e prazer. Isso evidencia a necessidade de as crianças viverem frequentemente momentos como estes no cotidiano da escola da pequena infância, ou seja, em que eles não necessitem de autorização para viver plenamente as diferentes experiências que os espaços promovem (BRASIL, 2009a), oferecem, os convidam a explorar.

Neste sentido, ao serem “autorizadas”, as crianças correram para tendas diferentes, depois de olharem o que nelas tinha, gritavam chamando os colegas para virem olhar. No primeiro momento, apenas corriam de uma tenda para outra para poderem descobrir o que havia em cada uma.

A organização das tendas no ambiente da praça foi planejada para que as crianças fossem instigadas e estimuladas à curiosidade, a novas experiências, interações e aprendizagens pela “quebra” da rotina, mas provocamos muitas outras possibilidades, inicialmente impensadas, como o fato de romper com uma rotina “endurecida” na cabeça das crianças sobre o que podem e o que não podem dentro de um espaço que deveria ser pensado e estruturado para sua exploração cotidiana. As tendas coloridas e dispostas em lugares estratégicos despertaram a curiosidade, atraíram o olhar das crianças, pois, segundo Horn (2004), a beleza do ambiente e o desafio dos objetos por si só deveriam estimular as crianças a agir.

Impactando nesta proposta, surpreendentemente, no primeiro e no segundo dia, as crianças apenas corriam de um lado para o outro fazendo suas descobertas, perguntando: “*O que são essas bolinhas?*”, “*O que é essa coisa branca?*”, “*Para que serve?*”, “*O que tem dentro desses saquinhos?*”. O que enfatiza a necessidade, também evidenciada pelo referencial teórico, de investirmos em situações diferenciadas, ricas em desafios, coerentes com a proposta central da educação infantil de despertar a ética, a estética e a política junto às crianças no decorrer da educação infantil.

As crianças interagiram com o material e, no diálogo com os colegas, comentavam suas percepções e construía significados de acordo com os seus conhecimentos, testando e descartando possibilidades. O que a Base Nacional Comum Curricular (2016 – em construção), em discussão para implementação no Brasil, resgata:

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem suas características, suas qualidades os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com as quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas (p. 79).



FIGURAS 3 E 4. Menino e suas explorações, curioso com a tenda.

Fonte: acervo das autoras.

Nas imagens das Figuras 3 e 4, evidenciamos o menino e a experiência do novo, a partir da curiosidade e suas descobertas. Percebe-se o envolvimento na investigação dos materiais dispostos no interior das tendas e das tendas em si, que representaram um elemento de investigação, brincadeiras, interação com os colegas.

Por meio da manipulação e experimentação, as crianças ampliaram, de forma gradativa, o seu processo criativo. O que ficou perceptível na Figura 5.



FIGURA 5. Boneco de neve feito pelo Victor.

Fonte: acervo das autoras.

Segundo Malaguzzi (HOYUELLOS, 2004), as crianças são capazes de construir imagens, imaginários, enquanto exploram e pesquisam com alegria os acontecimentos da vida. Quando as experiências são prazerosas, o processo criativo e imaginário é significativo para a criança, pois é feito com alegria.

Além das interações individuais com os materiais, aconteceram explorações coletivas.



FIGURA 6. Djulia abriu o sachê de chá e deu para o colega cheirar.

Fonte: acervo das autoras.

Na Figura 6, podemos visualizar a Djulia dando o chá, descoberto no interior dos saquinhos, para o colega Yago sentir o aroma que exalava.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 55), ao interagirem umas com as outras, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo.

É na relação com o outro que elas se constituem e se apropriam de formas culturais de observar o mundo social e natural ao seu redor, de indagar sobre ele, levantar hipóteses, expor suas opiniões e criar modos de intervir. Nesse processo, manifestam-se de forma integrada o afeto, a emoção, os saberes, a linguagem, a ludicidade, a cultura.

Na interação social organizada pelas crianças, elas encontram, pesquisam, entram em consenso, constroem regras, se entendem, trocam experiências e saberes, dialogam e convivem naturalmente. Aqui vemos sentido nas possibilidades construídas no cotidiano da creche, na educação infantil como um todo, neste emaranhado complexo de conexões, que se (re)organiza, diariamente, a partir desta convivência.

Na Figura 6, na qual duas crianças interagem instigadas pela proposta concebida para a pesquisa, é possível verificar que Djulia e Yago resolveram abrir os sachês, investigar o que promovia as sensações do saquinho. Sentir o cheiro através do olfato não foi suficiente para a curiosidade de ambos. Ao perguntarmos por que eles abriram, a resposta de Djulia foi rápida: “*Porque nós queria ver!*”. Queriam comprovar a hipótese que haviam construído ao explorar o material da forma disposta nas tendas.

No último dia da proposta, quase não havia mais bolinhas, nem mesmo a neve mágica, pois com as interações e os experimentos, foram “sumindo”. Algumas viraram bolinhas de gude e outras foram levadas para casa, incorporadas a novas propostas. Todos os dias vinham pedir para levar pelo menos uma. Outros tiravam a almofada de cima dos pneus para esconder algumas bolinhas. No entanto, mesmo no último dia, as crianças corriam de uma tenda para outra entusiasmados com as possibilidades que descobriam e (re)inventavam.



FIGURA 7. Rayana, Kayla e Júlia correndo para outra tenda.

Fonte: acervo das autoras.

Na sexta-feira, as crianças ainda continuavam correndo de uma tenda para outra, pareciam não querer perder tempo. Como não havia materiais nas tendas, as crianças começaram a brincar de casinha, combinando que os meninos eram bebês e dormiam nas tendas.

É imprescindível ressaltar que, durante o processo desenvolvido com as crianças do pré 2, a pesquisa captou algo impactante: os olhares da turma 6 para a proposta desenvolvida. Como a praça é dividida em duas e separada por uma tela, as crianças da turma 6 ficaram paradas olhando para a praça com as tendas. O espanto e a admiração pela modificação da praça com as tendas e os materiais também expandiu-se para as crianças da outra turma.



FIGURA 8. O detalhe do registro fotográfico sobre a expressão das crianças da turma 6.

Fonte: acervo das autoras.

Aqui, ficaram evidentes diferentes perspectivas controversas. A primeira delas, voltada à hipótese inicial desta pesquisa quanto à urgência na intervenção junto aos diferentes espaços da escola da pequena infância; a segunda, voltada à percepção da fragilidade formativa dos adultos que povoam as escolas de educação infantil e, em decorrência disto, a pouca experiência dos adultos em captar imediatamente, através de um olhar atento, elementos cotidianos que incitem possibilidades diferenciadas dentro desta “rotina rotineira”. Ainda, a pouca prática com a pesquisa, que inviabilizou autorizar, automaticamente, que todas as crianças pudessem participar daqueles momentos de exploração em conjunto, visto que o “planejado” eram explorações em pequenos grupos, proveniente da rigidez em manter o *script*, dentre outros elementos de análise.

Estes tópicos pontuados se justificam em função de a professora da turma 6 ter solicitado que a sua turma também pudesse participar da exploração. O que foi possibilitado após as observações e os registros com o pré 2 terminarem. Assim, o material continuou na pracinha para ser disponibilizado para as demais turmas poderem brincar neste novo recanto da praça.

A Figura 8 ilustra o interesse das demais crianças da escola com relação à proposta desenvolvida com a turma de pré 2. No recorte da cena, as expressões faciais demonstram a admiração, o espanto e a curiosidade das crianças. Como diz Bachelard (1988, p. 182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. Admira primeiro, depois compreenderás”.

Desta forma, a admiração, o espanto e o encanto são condições para aguçar a curiosidade. Isso foi evidenciado tanto na turma, de forma localizada, quanto espaiada, posteriormente, para as demais crianças da escola, que puderam constituir experiências diferenciadas, rompendo com suas rotinas. Tal situação, sobretudo, motivou as docentes a proporcionarem explorações, diante da proposta da pesquisa, com situações pensadas por elas mesmas.

Reflexões finais

Diante dos dados coletados, das observações e reflexões, tecemos esta conclusão a partir das palavras da monitora:

Sem sombra de dúvidas houve uma enorme contribuição no desenvolvimento das crianças. A curiosidade foi aguçada, a expectativa do que seria encontrado nas tendas e nos potes que estavam sob as tendas. As carinhas maravilhadas ao tocar a “neve”, poder manusear, sentir a textura, o cheiro. Foi indescritível para quem estava de expectador assistindo a tudo (Monitora).

Com este depoimento, enfatizamos o quanto a realização dos cantos e recantos foi gratificante tanto para as crianças quanto para a ação docente, para além de pesquisadoras, pois, além de desenvolver a proposta de acordo com as concepções construídas no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, através da Universidade Federal de Santa Maria, foi importante enxergar o encantamento nos olhos das crianças e das educadoras.

Através deste trabalho foi possível observar a importância de “quebrar” a rotina com experiências, cantos e recantos, pois promoveram a interação, o diálogo, a experiência, as vivências. Em face das atividades realizadas, vários questionamentos foram levantados pelas crianças. O que destaco a seguir:

- É neve?!?! (João)
- De onde veio a neve, profe? (Maurício)
- Ela é branquinha e muito macia! (Rafinia)
- Ela não tem cheiro! (Agatha)
- Nossa! Quanta bolinha de um monte de cor! (João)
- Eu vou na cabana cor de laranja! (Manuella)
- Eu prefiro a vermelha!!! (Gabrielle)
- Dá pra comer? (Gustavo)
- Quem colocou isso aqui? (Kayla)

Estes são exemplos do quanto uma proposta, bastante simples em sua intencionalidade e concepção, incorpora uma dimensão que inicialmente não prevemos. Enquanto adultos, pensamos na perspectiva lógica de ações a promover e objetivos de aprendizagem. Entretanto, as interações construídas pelas crianças demonstram a sensibilidade e a poética da ação de conhecer (BACHELARD, 1988), de viver potencialmente as possibilidades que são oferecidas/construídas.

Dentre as observações dos adultos também há a surpresa, pela criatividade, pela entrega às explorações dos materiais e recursos. Como a monitora entrevistada comentou:

As crianças falavam das cores das “bolinhas”, comparavam a quantidade existente em cada pote. Os tecidos usados na confecção das cabanas também foram bem explorados com suas cores vibrantes e aquela tenda que os deixava mais e mais curiosos para descobrir o que encontrariam ali dentro. Esta sensação de encantamento ainda está muito viva nas crianças, e cada vez que saímos para a praça eles comentam e ficam lembrando aquele momento mágico para eles (Monitora).

Durante a proposta, busquei promover experiências, cantos e recantos de forma que despertasse a curiosidade, o encantamento nas crianças, pois

quando se sentem atraídas, envolvidas e encantadas, a aprendizagem é uma consequência. Neste sentido, uma das professoras entrevistadas salientou que

Os espaços apresentados para os alunos contribuíram de forma prazerosa, pois cada aluno se manifestou do seu próprio jeito, observando e encantados com o que estavam descobrindo, havendo curiosidade e muitos questionamentos sobre o ambiente que estava diferente. Os alunos tiveram oportunidade de observar, tocar e cheirar diferentes materiais, brincando e interagindo com os demais colegas, favorecendo no desenvolvimento infantil (Professora).

Os cantos e recantos possibilitaram o protagonismo infantil, cada um, da sua forma, verbalizou suas concepções, questionou, interagiu, observou, criou, recriou... brincou.

Por intermédio desta pesquisa, foi possível compreender a importância da organização dos espaços pensados para e com as crianças, para que possam construir e apropriar-se dos conhecimentos. Acerca da relevância de propostas desta natureza, resalto a narrativa da diretora:

Lembro do brilho do olhar das crianças ao visualizarem as cabanas, parecia que era algo de outro mundo, ficaram tão felizes que ao retornar da atividade, cada qual queria contar para as profes e os colegas as suas novas experimentações, me lembro de as crianças retornarem correndo e dizendo: – Profe, profe, tem neve lá na pracinha e bolinha bem geladinha. São essas experimentações, descobertas, interações que fazem da educação infantil ser algo maravilhoso, pois a cada nova descoberta das crianças tudo é emocionante, tanto para as crianças quanto para o professor (Diretora).

É este “brilho” no olhar das crianças que as experiências, cantos e recantos podem proporcionar, vinculadas a uma rotina mais prazerosa, desafiadora, garantindo-lhes os seus direitos e desejos de aprender brincando, conforme nos sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Ainda, segundo a diretora da EMEI, “atividades, como essas propostas diferenciadas, trazem para o cotidiano escolar um olhar diferenciado ao desenvolvimento das crianças”. Vimos a importância de promover estes espaços para as crianças, bem como o olhar atento do professor neste processo.

Salientamos aqui a importância de se propiciar, em meio à rotina na educação infantil, experiências, cantos e recantos que fascinem as crianças; que agucem sua curiosidade; que promovam interações; que ampliem as vivências; para que o dia a dia promova de forma prazerosa o desenvolvimento integral das crianças, a fim de que se constituam como pessoas.

Em face aos dados apresentados, foi possível verificar que os cotidianos carregados de rotinas podem ser planejados e organizados com ações que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma criativa e prazerosa, e, entre as ações possíveis, os cantos e recantos promoveram experiências que fascinaram as crianças.

Sobretudo, por meio da pesquisa, foi possível identificar informações e conhecimentos imprescindíveis e que contribuíssem para o trabalho pedagógico cotidiano, pois os objetivos almejados potencializaram a mudança nas rotinas do contexto da educação infantil.

Diante das observações da proposta e dos registros fotográficos, deparamo-nos com questões de pesquisa até então não pensadas, que serviram para refletir sobre a prática pedagógica e que, certamente, irão acompanhar a todos nas propostas pedagógicas. Dentre os temas de reflexão, destacamos: a não autorização de as crianças explorarem um espaço que é designado para elas e o quanto estamos impregnados de uma rotina de controle e regulação.

Como problematização final: por que a turma 6 só teve permissão para explorar as tendas após o registro? A situação evidenciada demonstrou que é preciso uma tomada de consciência de nós, educadores, nas rotinas saturadas pelo controle ou norteadas pelas autorizações. É preciso enxergar a infância que está sendo vivida:

Construída sobre a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma [...], a criança como um ator ativo, um construtor, na construção do seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros [...]. Essa visão de criança como coconstrutora implica uma visão do professor como coconstrutor da cultura e do conhecimento [...]. O professor pode ter muitos papéis diferentes. Às vezes, dirigir: apresentar

um problema e iniciar um trabalho com material pré-planejado ou introduzir um novo campo de conhecimento para avançar ainda mais. Às vezes ele é reduzido a um simples ajudante ou assistente em um processo o qual as crianças, em próprio poder, iniciaram e dirigem por si mesmas. O trabalho do professor é principalmente ser capaz de ouvir, ver e se deixar inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (DAHLBERG apud MOSS, 2002, p. 243-247).

A presente pesquisa nos faz refletir diante da proposta desenvolvida: será que a rotina nos permite enxergar a criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão, conforme diz o autor? Precisamos estar dispostos a aprender com as crianças, observando, ouvindo, fazendo e brincando. E as experiências, cantos e recantos são momentos importantes para observarmos as diferentes interações e se deixar aprender.

Desta forma, ressaltamos a necessidade de investirmos em situações diferenciadas, ricas em desafios, coerentes com a proposta central da educação infantil de despertar a ética, a estética e a política junto às crianças. Pensar o cotidiano da educação infantil, a fim de favorecer as intenções pedagógicas e “quebrar”, ressignificar as rotinas impregnadas de controle e regulação com cantos e recantos que instiguem, promovam espanto nas crianças.

Referências

ANTUNES, Celso. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACHELARD, Gaston. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2.^a ver. rev. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 mai. 2005.

_____. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União Brasília*, 6 fev. 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96 (LDBEN)*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DOU, 1988.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M.A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro, Rosa Sensat, 2006.

MOSS, P. *Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais*. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.

OLIVEIRA, Zilma. *Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO, Frago A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Débora Teixeira de Mello

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Centro de Educação da UFSM. Pesquisadora nas áreas de Políticas Públicas e Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação de Professor. Vice-diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Coordenadora adjunta do Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM. Coordenadora e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Coordenadora adjunta do Curso de Aperfeiçoamento de Docência na Educação Infantil.

Simone Freitas da Silva Gallina

Licenciada em Filosofia e Mestre em Educação pela UFSM, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Centro de Educação no Departamento de Administração Escolar/UFSM. Supervisora e docente do Curso de Especialização em Educação Infantil/UFSM. Docente do Curso de Especialização em Gestão Educacional/UFSM. Supervisora de pesquisa do Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM. É membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq).

Viviane Ache Cancian

Pedagoga e Mestre pela UNIJUÍ e Doutora em Educação pela UFC. Professora adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino/UFSM. Pesquisadora nas áreas de Educação, Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação de Professor. Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Presidente nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Coordenadora-geral do Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM. Coordenadora adjunta e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Coordenadora e docente do Curso de Aperfeiçoamento de Docência na Educação Infantil.

SOBRE AS AUTORAS

Adriane Rogéria da Veiga Sestari

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.

Ana Paula Ramos da Silva

Pedagogia URI e Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil na rede municipal de ensino do município de Santo Ângelo/RS.

Analéia Maraschin da Costa

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil e anos iniciais da rede municipal de Santa Maria/RS.

Andreia Aparecida Czyzewski

Formada em Pedagogia pela UNIJUÍ e Especialista em Docência na Educação Infantil pela UFSM. Professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais da Rede Municipal de Ijuí/RS.

Aruna Noal Correa

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFSM e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria pelo Departamento de Metodologia do Ensino. Professora no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Professora no Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional da UFSM (presencial e na modalidade EAD/UAB). Possui experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores e pesquisas na área de Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, prática educativa, pequena infância, educação musical para a pequena infância, desenvolvimento infantil e música de bebês, formação de professores para a unicodocência e formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Cristiani Farias Souza

Especialista em Docência na Educação Infantil pela UFSM. Professora de educação infantil na rede estadual e municipal da cidade de Santa Maria/RS.

Daianna de Oliveira Feliciano Santin

Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora em berçário da rede municipal de ensino de Santa Maria.

Denise Maria Groth

Especialista em Docência na Educação Infantil. Orientadora social de crianças de zero a seis anos na Brinquedoteca do CRAS de Santo Augusto/RS.

Dilene Rigodanzo Brandli

Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora de educação infantil da rede municipal de Ijuí/RS.

Dóris Bolzan

Pedagoga pela UFRGS, Especialista em Psicopedagogia Terapêutica pelo Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos de Porto Alegre, Mestre em Educação (1995) e Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Colégio de Aplicação da UFRGS (1982-1993) Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado do Centro de Educação, no período de 2007-2009. Coordenadora substituta *pro-tempore* do PPGE, de janeiro a julho de 2014. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional.

Fernanda Zanatta

Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora de educação infantil na rede municipal de Cruzeiro do Sul/RS.

Franciele Paraboni Maffini

Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora de educação infantil da rede particular de Santa Maria/RS.

Gracieli Strauss Schneider

Especialista em Docência na Educação Infantil. Auxiliar de Educação Infantil da rede Municipal de Crissiumal/RS.

Graziela Escandiel de Lima

Doutora em Educação PUCRS, 2010), Mestre UFSM/RS, 2002) e graduada em Pedagogia na UFSM/RS (1999). Atuou como professora no Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC – UNERJ (2002 a 2006). Atualmente é professora no Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Participa do Grupo de Pesquisa Formação

de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) e do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA).

Jaqueline Terezinha Cardoso Nunes

Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora de educação infantil da rede municipal de Cruz Alta. Gestora em escola de educação infantil da rede municipal em Cruz Alta.

Josiane de Oliveira Pinto Zawaski

Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil. Atendente recreacionista de educação infantil da rede municipal de São Borja/RS.

Juliana Corrêa Moreira

Especialista em Docência na Educação Infantil e Mestre em Educação. Professora de educação infantil da rede municipal de Santa Maria/RS.

Juliana Goelzer

Professora com formação no Curso Normal – Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Colégio Nossa Senhora Medianeira. Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação na UFSM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação UFSM e professora do ensino básico, técnico e tecnológico (UFSM), lotada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA), professora e diretora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Dialogus (CNPq): Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, e do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infância: Políticas Públicas, Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (CNPq).

Julie Daiani Deboer Arend

Especialista em Gestão Escolar (UFRGS) e Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.

Karla Madrid Fonseca

Mestre em Educação (PPGE/UFSM), Especialista em Docência para Educação Infantil (UFSM) e Pedagoga (UFSM). Professora substituta na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIA/UFSM).

Kelly Werle

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela UFSM. Professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM), professora de anos iniciais da Prefeitura Municipal de Santa Maria e professora substituta do Departamento de Metodologias do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria.

Leda Maria Czyzeswki

Licenciada em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais e em Supervisão e Orientação Educacional (UNIJUÍ). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de pré-escola e educação infantil da rede municipal de Ijuí/RS.

Liliane Madruga Prestes

Graduada em Pedagogia na URI com formação complementar (capacitação) em Educação Infantil pela mesma Universidade, Especialista em Psicopedagogia e em Supervisão Escolar pela (UFRJ) e em Anos Iniciais na URI. Possui capacitação em Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais pela Federal Nacional de Surdos (FENEIS), Mestrado em Educação nas Ciências (UNIJUI) e Doutorado em Educação (UFRGS). Integrou a equipe de coordenação pedagógica da Unidade

de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM). É docente no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul no Campus Porto Alegre, atuando nos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Ciências da Natureza.

Meraci Claudieli de Miranda Morais

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de pré-escola da rede municipal de Ijuí/RS.

Monique Robain Montano

Graduada em Pedagogia, Especialista pela UFRGS, mestre em Políticas Públicas e Processos Educacionais. É professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, atuando no Conselho Municipal Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, democratização, inclusão, diversidade e educação especial.

Morgani dos Santos Fernandes

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS.

Paula Bolzan Donini Flores Machado

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil da rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS e Sinimbu/RS.

Roseane Martins Coelho

Doutora em Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidade de Barcelona e Mestre em Educação pela UFSC, com Graduação em Artes Plásticas. Professora associada UFSM, Departamento de Metodologias de Ensino / Laboratório das Artes Visuais, Centro de Educação.

Sueli Salva

Doutora em Educação pela UFRGS, graduada em Pedagogia pela UPF, Especialista em Dança pela PUCRS. Realizou Pós-Doutorado na UNIMI/Milão/Itália. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, atuando na área de Práticas de Ensino na Educação Infantil. No PPGE/UFSM orienta e desenvolve pesquisas sobre os temas das culturas juvenis e ensino médio, culturas infantis e práticas educativas. É membro do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM/CNPq) e do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância (GIECEI/CNPq).

Susiane Secco de Lima

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFSM). Professora de educação infantil na rede estadual de educação de abrangência da 36.^a CRE, Ijuí/RS.

Tanise Cristina Fidencio

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ. Pós-Graduada (Especialista) em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Ajuricaba/RS.

Waléria Fortes de Oliveira

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Psicologia da Educação do Centro de Educação da UFSM. Professora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFSM).

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



www.pucrs.br/edipucrs



www.facebook.com/edipucrs



www.twitter.com/edipucrs



www.instagram.com/edipucrs

Para receber as novidades no seu e-mail, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para comunica.edipucrs@pucrs.br.

Acesse o *QR Code* abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone: (51) 3320-3523
E-mail: edipucrs@pucrs.br