O CURRÍCULO VIVIDO:

COMPARTILHANDO O COTIDIANO – A CRIANÇA COMO FOCO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

V MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE

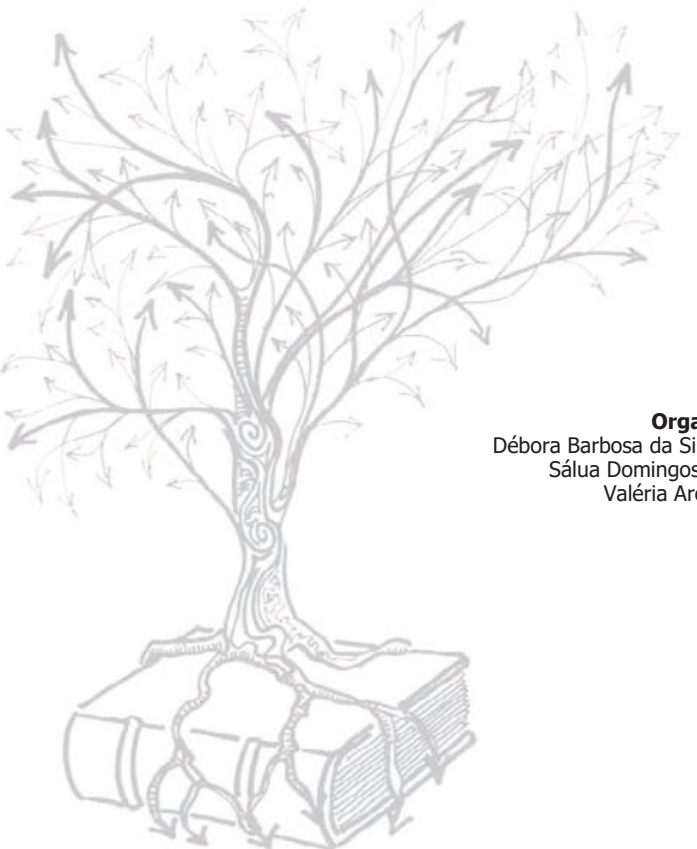
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste

NAED Sudoeste

O CURRÍCULO VIVIDO:

COMPARTILHANDO O COTIDIANO – A CRIANÇA COMO FOCO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL V MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE



Organizadoras
Débora Barbosa da Silva Sanchez
Sálua Domingos Guimarães
Valéria Aroeira Garcia

Diagramação e editoração

DV Comunicação
Keiti V. Lopes

Capa

Ciro Yoshiyasse

C976 O currículo vivido : compartilhando o cotidiano – a criança como foco do trabalho educativo na educação infantil [recurso eletrônico] : V mostra de trabalhos do Naed Sudoeste / organizadoras Débora Barbosa da Silva Sanchez, Sálua Domingos Guimarães, Valéria Aroeira Garcia ; Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.– Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2020. Dados eletrônicos (1 PDF; 10,4mb).

Vários autores.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-992507-2-9

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Educação especial. 4. Educação inclusiva – Campinas (SP). 5. Educação básica. 6. Práticas docentes. I. Prefeitura Municipal de Campinas. II. Secretaria Municipal de Educação. III. Departamento Pedagógico. IV. Sanchez, Débora Barbosa da Silva. V. Guimarães, Sálua Domingos. VI. Garcia, Valéria Aroeira. VII. Título.

20-1003 CDU 37-053.2

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação infantil / Educação de crianças 37-053.2

Todos os direitos reservados à:
Prefeitura Municipal de Campinas
É permitida a reprodução total ou parcial desta
obra desde que seja citada a fonte.
Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da Lei.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

PREFEITO

Jonas Donizette

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Solange Villon Kohn Pelicer

DIRETOR DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Luiz Roberto Marighetti

COORDENADORA SETORIAL DE FORMAÇÃO – CEFORTEPE

Jane Gerodo Garcia

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADO – NAED SUDOESTE

Representante Regional - Isabel Passos de Oliveira Santos (2012)
Representante Regional - Marcus Venícius de Brito Coelho (2020)

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Angela Ferraz
Eliana Briense Jorge Cunha
Elise Helena Batista Moura
Giselle Alessandra Marchi
Jane Gerodo Garcia

SUPERVISORES EDUCACIONAIS

Alex Sandra Jane Andrade Neves
Débora Barbosa da Silva Sanchez
Edervel Dell Armelina
Eliseu Muniz dos Santos
Leila Orssolan Aboud
Lindaurea de Souza Câmera Colmati
Sandro Ricardo Coelho de Moraes
Valeria Aroeira Garcia

PREFEITURA MUNICIPAL
DE CAMPINAS

FICHA TÉCNICA

Ilustração
Ciro Yoshiyasse

Autores

Adriana Aparecida M. Macedo
Aline Crepaldi Prebelli
Aline Tatiana R. Venerando
Ana Carolina P. dos Santos Taccini
Ana Lídia Alves F. de Favari
Ana Maria Mello
Ana Maria Silva da Rocha
Ana Paula Carra
Angela Ferraz
Bruna Pirani Souza
Carmen Silvia Lau Tibúrcio
Caroline Felipe Jango Feitosa
Daniela Cristina Viani
Débora Barbosa da S. Sanchez
Denise Nalini
Elaine Ferraresi Serediuk
Eliana Cunha
Elisabete Fernandes Pêra
Elise Helena Batista Moura
Ester Alves Lemos
Fabiana Stella Eufrosino Lima
Flávia Fernandes Iafigliola
Fernanda Theodoro Roveri
Gabriela Caldeira Aranha
Geiza Duarte dos Santos
Gislaine Cristina Bonalumi
Giselle A. Marchi
Guilherme do Val Toledo Prado
Haryta Ramos de Mattos
Heloísa Helena Dias M. Proença
Izabelle Oliveira P. Dornelles
Jane Gerodo Garcia
Juliana Pereira Rosa
Luana Romero Lopes
Luciana de Assis Duarte
Luciana Saldini
Lucilene Cristina L. Mattoso
Marcia Aparecida Gobbi
Maria José P. de Carvalho
Maria Lúcia Lanza de Paula
Marta Lima Jardim
Patrícia M. Y. Scabello
Rose Meire M. de Almeida
Sálua Domingos Guimarães
Samanta Romano
Sueli Helena de Camargo Palmen
Suse Aparecida Miccoli
Renata Karla Barbizan Alves
Rita de Cássia Vital Gimenes
Tathiane Rubin Rodrigues Cuesta
Valéria Aroeira Garcia

APRESENTAÇÃO

Este novo volume da publicação “Profissionais da educação infantil: a prática pedagógica e a construção do conhecimento”, apresentado pelos profissionais que atuam na educação infantil da região sudoeste de Campinas, reúne e organiza relatos de práticas que evidenciam o contexto do trabalho pedagógico na educação infantil, que deve ser permeado por interações e brincadeiras que possibilitem às crianças o encontro com o conhecimento e a cultura.

Estes relatos revelam as intencionalidades presentes no planejamento do dia a dia da instituição de educação infantil, garantindo às crianças diferentes vivências significativas, ancoradas no princípio de indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Contribuem, também, para ampliar a visão acerca das possibilidades de organização do trabalho pedagógico, além de promover e incentivar a produção e publicização do conhecimento e das práticas dos profissionais que atuam neste contexto.

A presente publicação, construída pelos profissionais a partir da escuta atenta das crianças, do diálogo com os pares e com as famílias, da reflexão sobre as práticas, mostra a potência da escola como lugar de produção do conhecimento sobre as infâncias e sobre as ações educativas com bebês e crianças. Com isso, reafirmamos nosso compromisso com o princípio de autoria e criação que atravessa os documentos curriculares da educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Lembramos que o que ora apresentamos compõe um movimento histórico da rede de valorização e de produção de pesquisas cujos atores são os próprios profissionais da educação, inspirados por Paulo Freire, educador na nossa cidade, provocando e fazendo vibrar o contínuo movimento da práxis!

Desse modo, este livro junta-se a outras publicações coletivas de autoria dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação - SME, tais como: Diretrizes curriculares da educação básica para a educação infantil: um processo contínuo de reflexão e ação (2013); Caderno Curricular Temático. Educação Básica: ações educacionais em movimento. Volume I. Espaços e tempos na educação das crianças (2014); Profissionais da educação infantil: a prática pedagógica e a

construção do conhecimento - IV Mostra de Trabalhos do Naed Sudoeste (2013).

Boa leitura a todas e todos e que outras produções como esta floresçam nas muitas escolas da SME!

Solange Villon Kohn Pelicer
Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

PARTE I - O trabalho formativo no naed sudoeste: Articulação entre coordenação pedagógica, supervisão educacional e equipes gestoras das unidades de educação infantil 17

01 O NAED SUDOESTE E A V MOSTRA DE TRABALHOS 19

02 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: EM QUESTÃO A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NO TRABALHO EFETIVO DE EQUIPES GESTORAS 25

03 FOCO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 45

PARTE II - Diálogos entre pesquisas e práticas na educação infantil: Atuações nas unidades de educação infantil 55

TEMÁTICA I - Avaliação institucional na Educação Básica 61

01 DIVIDINDO O PODER: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 63

02 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: COMISSÕES TEMÁTICAS POTENCIALIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA 79

TEMÁTICA II - O trabalho com artes na educação 89

03 O PROCESSO DE ANÁLISE E TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO UM CAMINHO PARA O AVANÇO NO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 91

04 PRIMEIROS ENSAIOS DE UMA TRAJETÓRIA COMO ARTE-EDUCADORA 97

TEMÁTICA III - Interações entre a família e a escola 115

05 FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTOS COMPLEMENTARES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 117

06 INCLUSIVE A FAMÍLIA: ONDE ESTÁ A FAMÍLIA NA ESCOLA INCLUSIVA? 125

TEMÁTICA IV - Arte no cotidiano das pedagogias da infância 133

07 COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE TODO O DIA!! 133

08 OLHE, MEU DESENHO CRESCEU: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM LUZ E SOMBRA 145

09 ARTE: UM CAMINHO PARA O ENCANTAMENTO NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 159

TEMÁTICA V - A diversidade étnico-racial nas pedagogias da infância 185

10 RACISMO NA ESCOLA: UM GRANDE DESAFIO DO MAGISTÉRIO 187

11 NA ÁFRICA SÓ TEM BICHOS!" SERÁ? 213

TEMÁTICA VI - Linguagens e pedagogias na educação infantil 221

12 REPENSANDO O "DIA DO BRINQUEDO": O LÚDICO E A IMAGINAÇÃO 223

13 O TRABALHO COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES 237

TEMÁTICA VII - A escrita reflexiva e a formação continuada 249

14 A ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM PARCERIA COM A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA 251

15 CAMINHANDO E DEIXANDO MARCAS 269

TEMÁTICA VIII - Freinet e o texto livre 275

16 O 'TEXTO LIVRE' COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA 277

TEMÁTICA IX - As pedagogias do lugar: as crianças no espaço da educação infantil 283

17 PARQUE: REPENSANDO O ESPAÇO 285

18 O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECRIANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM 293

TEMÁTICA X - Currículos vividos na educação infantil 303

19 REFLEXÕES COLETIVAS – CURRÍCULOS VIVIDOS: VISIBILIDADES PARA OS BEBÊS, SUAS FAMÍLIAS E SEUS EDUCADORES 305

20 SENTIDOS E SENSAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 313

TEMÁTICA XI - O trabalho do profissional de educação infantil 321

21 A CRECHE COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA E INTERAÇÃO 323

22 AS SUAS, AS MINHAS, AS NOSSAS CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS COLABORATIVAS 327

PREFÁCIO

Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp)

"O entusiasmo é uma vitamina "E" – de Entusiasmo –, que vem de uma palavra grega que significa "ter os deuses dentro". E toda a vez que eu vejo que os deuses estão dentro de uma pessoa ou de muitas, ou da natureza, ou das montanhas, ou dos rios, eu digo: isso é o que me falta pra eu me convencer de que viver vale a pena. E que viver está muito, muito, muito além das mesquinharias da realidade política onde se ganha ou se perde… E da realidade individual, também. Ganhar ou perder na vida… isso importa pouco! Em relação com esse outro mundo que te aguarda. Esse outro mundo possível. Que está na barriga deste.

Vivemos um mundo infame, eu diria. Não nos incentiva muito… um mundo malnascido. Mas existe outro mundo na barriga deste. Esperando… E é um mundo diferente. Diferente e de parto complicado. Não é fácil o seu nascimento. Mas com certeza pulsa no mundo que estamos. Um outro mundo que "pode ser", pulsando no mundo que "é". Essas manifestações espontâneas na Espanha são prova disso. E alguns me perguntam: "Mas o que vai acontecer?! E depois?! O que vai ser?!" E eu simplesmente digo o que nasce da minha experiência: Bom… nada. Não sei o que vai acontecer. E não me importa o que "vai" acontecer. Me importa o que "está" acontecendo. Me importa o tempo que "é". E o que "é" é o tempo que se anuncia sobre outro possível que acontecerá. Mas o que acontecerá no fim, não sei.

É como se me perguntassem quando me apaixono, quando vivo uma experiência de amor a fundo de verdade, quando sinto que vivo e não me importo se morrerei nesse momento mágico de amor, quando acontece. Pois então… O amor é assim! "É infinito enquanto dura". E é importante que seja infinito enquanto dura. Não temos que planejar tudo como se estivéssemos fazendo o balanço de um banco. Assim: "Dívida, balanço, saldo. Estatísticas, probabilidade. O

que nos espera?". E o que me importa a merda que nos espera?

Esses tecnocratas de quinta categoria... são uns ignorantes! Não sabem nada de nada ("un carago de nada!") e ganham uns salários imensos! E, em cada crise que eles desatam, acabam aumentando suas fortunas! Porque são recompensados por essas façanhas que consistem em arruinar o mundo! Esse é um mundo ao contrário: que recompensa os seus arruinadores ao invés de castigá-los... não tem nenhum preso, entre os banqueiros que promoveram, provocaram essa crise no planeta inteiro. Nenhum preso! E, por outro lado, há milhares de presos por terem consumido maconha! Ou por terem roubado uma galinha! Milhares de presos! É o mundo do avesso! Um mundo de merda! Mas não é o único mundo possível. E cada vez que eu me junto a essas concentrações lindíssimas com os jovens, penso: Há um outro mundo que nos espera.

Esse mundo de merda está grávido de outro. E são os jovens que nos levam para frente. Esses jovens excluídos pelas seleções regidas pelos interesses dos partidos políticos, nos quais eles já não votam! Eu tô chegando agora da América do Sul. Os jovens chilenos não votaram lá no Chile. 2 milhões de jovens chilenos não votaram! Não votaram porque não creem na democracia que oferecem a eles. E quantos jovens não votaram na Espanha? Não sei. Nem foram contados. Mas, dentro dos 10 milhões de espanhóis que não votaram, deve haver muitos jovens. E não é que não acreditem "na" Democracia. Não! O que acontece é que não acreditam "nessa" democracia manipulada, nesse nome sequestrado pelos banqueiros, pelos políticos mentirosos – "artistas de circo" que oferecem uma pirueta diferente a cada dia.

Havia um velho político no Uruguai, morreu há muitos anos, que não era revolucionário nem nada, era um político do sistema, mas era um homem que conhecia a vida mais que muitos outros. Chamava-se Herrera, falava fanhoso. Quando lhe ofereceram um candidato, na lista do Partido Nacional, perguntado "o que você acha de fulanito para senador?", ele disse: "Não, não, não! Porque esse é um redondo!" Ele chamava de "redondo" àqueles que ficavam "redondos" de tanto girar. Era verdade! E na realidade política atual há uma imensa quantidade de "redondos", que ficam "redondos" de tanto dar voltas. E os jovens têm culpa de não acreditar nos "redondos"? Ou são os "redondos" que têm culpa de os jovens não

acreditarem neles?

Bom, eu gosto de estar aqui conversando, porque é disso que eu gosto: jogar conversa fora. Se você tivesse me pedido para eu oferecer minha versão sobre o futuro da humanidade, eu teria dito: não! Eu gosto de jogar conversa fora, conversar com meus iguais, porque são iguais a mim. Porque somos todos iguais na luta por uma vida diferente. E tomara que isso siga vivo, porque senão… pra que merda viver? Se não for porque creio em algo melhor que isso? Mas não quero transmitir nenhuma mensagem para a humanidade.

Eu estive aqui conversando, me filmaram e tal… Tudo bem. Mais nada. Mais do que isso não posso, porque não sou um guru de nada, nem sábio… Além disso, confesso: os intelectuais me dão pena. Eu não quero ser intelectual! Quando me chamam de "distinto intelectual", eu digo: Não! Não sou! Os intelectuais são os que divorciam a cabeça do corpo. Eu não quero ser uma cabeça que rola por aí. Sou uma pessoa! Sou cabeça, corpo, sexo, barriga, tudo! Mas não um intelectual, esse personagem abominável!

Como dizia Goya: "A razão cria monstros". Cuidado com quem somente raciocina! Cuidado! Temos que raciocinar e sentir. E quando a razão se separar do coração, comece a tremer. Porque esse tipo de personagem pode levar ao fim da existência humana no planeta. Eu não vejo a vida como eles. Eu acredito nessa fusão contraditória, difícil, mas necessária entre o que se sente e o que se pensa. Então, quando aparece alguém que só sente, mas não pensa, eu digo: é um sentimental. Mas quando só pensa e não sente, eu exclamo: Ai, que medo! Que horror! Que coisa espantosa! Uma cabeça que rola!

Essa sabedoria não me interessa mais. Me interessa a sabedoria que combina o cérebro com as tripas. Que combina tudo! Sem esquecer nada! Porque a cabeça sozinha é muito perigosa. É como o louvor ao dinheiro, um hino que se lança a cada dia. "Ah, que maravilha a liberdade do dinheiro". A liberdade dinheiro é inimiga da liberdade das pessoas. Muito cuidado com o dinheiro livre. É muito pior que um animal selvagem livre. Não! Dinheiro livre não! Foi isso o que provocou as maiores catástrofes da humanidade.

O importante é que nós, as pessoas, sejamos livres. E plenamente conscientes de que somos parte da natureza. Esse foi o mandamento que Deus esqueceu: "Serás parte da natureza. Obedecerás à natureza de que fazes parte". Deus se esqueceu porque

estava ocupadíssimo…, Mas está em tempo de recuperar isso." (Galeano,2012)

Neste terrível momento que estamos vivendo no Brasil, cabe a nós criancistas e criançólogas/os continuar carregando água na peneira (Barros, 1999) com toda esta vitamina E que nos transborda o saudoso Galeano.

Praticar nas creches e pré-escolas pedagogias emancipatórias desde o nascimento, documentá-las e escrever, como acontece neste livro organizado por Débora Sanchez, Sálua Guimarães e Valéria Aroeira; produzido por professores, agentes de educação infantil, especialistas da rede municipal de Educação de Campinas e profissionais convidados, é uma das nossas formas de resistência esperando este mundo grávido engendrar um outro mundo possível de acordo com o otimismo e a utopia de Galeano em relação às/os jovens e eu acrescentaria também em relação às crianças!

Temos em mãos mais uma arma de combate como já escrevi antes em relação ao livro organizado pelas professoras da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Debora Mello, Viviane Cancian e Simone Gallina (2017) com pesquisas, pedagogias e práticas pedagógicas com crianças pequenas na educação infantil do Rio Grande do Sul. Temos agora esse novo livro, com práticas pedagógicas atentas a pedagogia da diferença macunaímica, com todos os caracteres (o indígena, o negro e o branco), a pedagogia da escuta e a pedagogia das relações, focada no tripé que sustenta as pedagogias da educação infantil: crianças, famílias e docentes.

O presente livro dá um destaque especial às/aos bebês e a arte. Avança assim, na questão da formação docente e combate ao adultocentrismo e também enfatiza a gestão democrática.

Recomendo enfaticamente a leitura deste livro esperando que com a vitamina E disponibilizada por Galeano possamos encontrar, parafraseando Calvino, o que não é inferno dentro deste inferno que a educação e especialmente a educação infantil estão vivendo.

Referências Bibliográficas

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

GALEANO, Eduardo. *cafecomsociologia.com.eduardo-galeano-o-entusiasmo-e-uma-vitaminaE- de entusiasmo*. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In MELLO, Debora T., CANCIAN,Viviane Ache e GALLINA, Simone F.S. (orgs). *Formação para a docência na Educação Infantil:* Pedagogias, Políticas e Contextos , Porto Alegre: ediPUCRS, 2017, p.11-14.

PARTE I

O TRABALHO FORMATIVO NO NAED SUDOESTE: ARTICULAÇÃO ENTRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUPERVISÃO EDUCACIONAL E EQUIPES GESTORAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1

O NAED SUDOESTE E A V MOSTRA DE TRABALHOS

CUNHA, Eliana Briense Jorge
FERRAZ, Angela
GARCIA, Jane Gerodo
MARCHI, Giselle Alessandra
MOURA, Elise Helena Batista
Coordenadoras Pedagógicas

"Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão".
Paulo Freire

Desde o ano de 2002 a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), visando o pleno acompanhamento das Unidades Escolares da Rede Municipal, se organizou em cinco Naeds – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, atuando nas diferentes regiões da cidade[1]. Essa forma de organização potencializou um acompanhamento mais próximo das equipes educacionais das escolas e do trabalho pedagógico desenvolvido nas mesmas.

O trabalho nos Naeds é coordenado por um Representante Regional e sua equipe educativa é composta pela coordenaçãopedagógica e supervisão educacional, que atuam de forma conjunta e articulada. A equipe educativa tem a responsabilidade de criar, implementar e acompanhar as políticas

1 Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste.

da SME e também organizar ações que deem suporte ao trabalho desenvolvido nas Unidades Educacionais (Ues), de acordo com as especificidades da região e dos projetos pedagógicos de cada escola. Para tanto, um dos princípios postos é o trabalho coletivo que considera a escuta de todos os envolvidos no processo de educação das crianças (equipe escolar, famílias e comunidade), pois a escola tem uma forma própria de se posicionar e agir, considerando seu contexto (ALARCÃO, 2003).

O diálogo é a ponte que une pessoas, pois estas são capazes de dialogar, de argumentar, de aceitar argumentos, de formar opiniões e modificá-las. Precisamos nos valer desse instrumento poderoso para o trabalho coletivo. A forma como dialogamos pode promover práticas questionadoras, dinâmicas e colaborativas.

A Região Sudoeste de Campinas é uma das mais populosas da cidade e, consequentemente, o Naed Sudoeste trabalha com um grande número de escolas de educação infantil e de ensino fundamental[2]. A equipe educativa se organiza no trabalho entre com essas duas etapas da Educação Básica, sendo conjunto o trabalho das supervisoras educacionais e das coordenadoras pedagógicas com as equipes das unidades educacionais. Todo o trabalho desenvolvido tem como foco a criança, a escola como centro do processo formativo e está pautado no diálogo, na escuta, na proposição e na troca de experiências. Dentre as ações desenvolvidas pelo Naed, encontram lugar de destaque as propostas de caráter formativo, planejadas para atender a todos os profissionais, de forma continuada e em serviço, considerando que é no contexto dos processos formativos que os sujeitos constroem sentidos para suas próprias experiências.

A formação é um processo que se dá na troca, é uma transformação pessoal que acontece a partir das experiências do sujeito na relação com o outro, pois "ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo" Freire (1989, p. 39).

Ao apostar no espaço de formação como lócus que possibilita aos educadores uma aprendizagem mediada pela reflexão-ação, busca-se oportunizar momentos para que haja a reconstrução

2 Em 2012, o NAED Sudoeste possuía 27 centros de educação infantil, 8 centros de educação infantil – Naves Mãe e 9 Escolas de ensino fundamental.

mental de suas ações que são assim analisadas retrospectivamente. Como aponta Alarcão (2003, p. 50),

> A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. (...) Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas.

Desta forma, as ações formativas potencializam a construção de identidade dos trabalhos, dos profissionais e das Ues e oportuniza a troca de experiências entre elas. Quando partilhadas, as experiências são modificadas, acrescentadas de novos saberes, há um enriquecimento do processo quando o trabalho é socializado, discutido, questionado, elogiado, e assim potencializado, de forma a problematizar as constantes e velozes transformações da sociedade contemporânea. Não se pode prescindir, neste contexto, de espaços nos quais os profissionais da educação possam refletir sobre os seus fazeres e inquietudes.

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Dentre as ações formativas estão as “Mostras de Trabalhos”, promovidas pela equipe educativa da educação infantil do Naed Sudoeste. Esses eventos se configuram como importantes momentos formativos na medida em que permitem a publicização dos percursos que os coletivos das Ues constroem junto às crianças, fomentando a participação de todos os envolvidos nos processos educativos. É a oportunidade para que propostas vivenciadas no cotidiano das escolas sejam refletidas, repensadas, sistematizadas e, dessa forma, conhecidas por outros profissionais da região.

No ano de 2012, em 29 de novembro, foi realizada a “V Mostra de trabalhos do Naed Sudoeste – O currículo vivido: compartilhando o cotidiano – a criança como foco do trabalho educativo na educação

infantil", resultando na publicação agora apresentada. Nesta, encontram-se os textos dos profissionais que compartilharam as experiências sobre sua prática docente e educacional, visando a socialização dos saberes e conhecimentos.

Este evento contou com o envolvimento dos vários profissionais da educação infantil da Região Sudoeste, cerca de 1.100 pessoas entre professores, agentes de educação infantil, monitores, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, agentes de apoio operacional, cozinheiras e serventes.

Cabe salientar que a "IV Mostra de Trabalhos" realizada em 2011, também resultou na publicação de um livro que traz vida às experiências dos profissionais da educação infantil na região Sudoeste. Este foi um importante marco para o trabalho desenvolvido, uma forma de publicização e registro permanentes das vivências, constituindo-se também em material formativo e de consulta para profissionais da educação, pois expressam de forma clara o fazer cotidiano junto àquelas que são o foco do processo educativo: as crianças!

O processo de escrever sobre a prática possibilita o registro do que se está vivenciando e qual o olhar que o profissional põe sobre seu fazer naquele momento, permitindo o compartilhamento dessas vivências com os seus leitores. Segundo Alarcão (2003), narrar é um hábito que constitui reflexão, análise, sistematização e compartilhamento de pensamentos, pois as narrativas elaboradas que viabilizam o conhecimento.

Todas as Mostras de Trabalho organizadas pela equipe educativa do Naed Sudoeste tiveram o mesmo objetivo: promover reflexões coletivas e debates sobre a organização do trabalho pedagógico das unidades da região, organizadas a partir de uma pedagogia da educação infantil voltada para os direitos da infância e desenvolvida em contextos educativos que proporcionem desafios, explorações e descobertas no processo de conhecimento sobre o mundo físico e social (OSTETTO, 2002).

Cada Mostra teve foco específico e formato diferenciado, de forma a possibilitar avanços nas práticas educativas com as crianças, privilegiando a construção de conhecimento sobre o fazer docente e de gestão, articulados às mais recentes produções teóricas da área

de educação infantil.

Na "V Mostra de Trabalhos", a intencionalidade foi a de proporcionar um encontro que pudesse potencializar as relações entre a teoria e a prática. Um dos objetivos foi o de que o encontro fosse para além da socialização dos saberes e conhecimentos produzidos na/ da escola em suas práticas cotidianas, era preciso que esses saberes e conhecimentos dialogassem com os saberes acadêmicos, para que se viabilizasse o triplo diálogo apontado por Alarcão (2003, p. 45-46):

> Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação.

Para tanto, foram convidados profissionais que escrevem sobre temas que, ao longo dos anos e processos de trabalho e a partir das análises dos Projetos Pedagógicos das Ues, foram sendo percebidos e discutidos pelas equipes das escolas e do Naed nas reuniões de trabalho e nos demais tempos pedagógicos.

A "V Mostra de Trabalhos" contou com doze mesas temáticas de debates, compostas por dois profissionais das escolas da região que compartilharam um relato de experiência e um palestrante especialista que realizou uma explanação sobre a temática abordada. Ao final, foram realizados debates com a participação dos ouvintes. As mesas ocorreram simultaneamente em doze salas, com público médio de 60 ouvintes e se repetiram nos períodos da manhã e da tarde, de modo a atender todos os profissionais da educação infantil.

Além das discussões temáticas que ocorreram nas salas, houve também a apresentação de pôsteres, o que possibilitou às Ues outra forma de comunicação e publicização das vivências articuladas aos planos dos professores e projetos pedagógicos que orientam o trabalho educativo, potencializando o movimento reflexivo da troca de saberes.

É neste contexto e com esse delineamento que o trabalho da coordenação pedagógica vem se organizando, sempre na busca de que o profissional da educação infantil construa sentidos sobre

a prática que desenvolve junto às crianças e, mais que isto, que se vislumbre como protagonista deste processo, se apropriando do espaço coletivo como lócus da construção da sua identidade profissional. Fica aqui então o convite para a reflexão acerca das experiências aqui apresentadas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OSTETTO, L. E. (Org). *Encontros e encantamentos na educação infantil:* partilhando experiências de estágio. 3.ed. Campinas: Papirus, 2002.

2

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: EM QUESTÃO A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARTICIPATIVAS NO TRABALHO EFETIVO DE EQUIPES GESTORAS

GARCIA, Valéria Aroeira
SANCHEZ, Débora Barbosa da Silva
Supervisoras Educacionais

O texto que aqui se apresenta, relata um processo formativo vivido no ano de 2012 por profissionais do Naed Sudoeste – supervisores educacionais e coordenadoras pedagógicas, junto às equipes gestoras das escolas de educação infantil desta região à época.

Na trajetória da educação pública, ao considerarmos os últimos 20 anos, em especial os que sucedem à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as discussões acerca da necessidade de se aprofundar as práticas de Gestão Democrática da Escola Pública vem ganhando interesse. Concepções de gestão que considerem a participação da comunidade exigem a valorização e o fortalecimento das demandas populares, e disso surgem necessidades prementes de se redefinir "os fazeres" dos gestores das unidades escolares, assim como as formas como as questões referentes à gestão das escolas são encaminhadas, pois se compreende os gestores escolares como sujeitos responsáveis pela articulação entre escola e comunidade.

Para tal, os processos de trabalho dos gestores escolares, são colocados sob o foco da complexa discussão que envolve a

democratização não só do ensino, mas dos processos de fomento e viabilização de práticas coletivas de participação na gestão da escola pública, bem como na criação de um perfil de gestor — que ainda se constrói a contra pêlo - diferenciado daquele que, longe de discutir e formular políticas públicas de educação, somente implementa políticas perversas que produzem a exclusão de gerações do espaço escolar, além de segmentar ainda mais o trabalho de gestão nas escolas, reforçando assim a lógica burocrata em detrimento das práticas de legitimação coletiva das decisões na escola em suas diversas necessidades.

Partindo das premissas apontadas acima, buscando formas de se garantir espaço e tempo na jornada de trabalho de especialistas (diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos) da Região Sudoeste – que compunham o corpo gestor das Unidades Educacionais do sistema Municipal de Educação de Campinas/SP do Naed (Núcleo de Ação Educativa Descentralizado) Sudoeste propusemos a este grupo, formado à época por 72 profissionais, reuniões de trabalho com assessoria externa de caráter formativo para que a pauta de discussão das práticas de gestão pudesse ser alvo do pensar coletivo, da reflexão rumo a superação dos limites encontrados no cotidiano do trabalho na escola, permeado de desafios para a garantia de práticas mais democráticas nas tomadas de decisões, bem como na construção dos Projetos de Equipe Gestora.

Mesmo que a hierarquia do Sistema Municipal, expressa por seu Plano de Cargos e Salários[3], determine a cada gestor, chamado especialista, fazeres segmentados na descrição de suas funções, a escola enquanto espaço de uma dinâmica viva exige ações coletivas que proporcionem as crianças/sujeitos atendimento de qualidade e a sua ampla educação através da vivência e convivência em um ambiente participativo e de fato acolhedor.

No ano de 2011, já havíamos planejado e acompanhado o curso "*Gestão Escolar: as relações possíveis*", com assessoria externa[4] e

3 Lei 12.987 de 28 de Junho de 2007 que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências

4 Ministrado pela Professora Doutora Meire Therezinha Müller, Graduada em Letras e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp.

participação voluntária, voltado aos Diretores Educacionais que possuía a seguinte ementa:

> Apresentar aos participantes uma visão crítica sobre a função de gestor escolar, bem como refletir sobre as mudanças pelas quais a função de diretor passou ao longo de todo o século XX; levar os participantes a refletirem sobre sua atuação como gestores, bem como discutir a importância de uma gestão democrática, que contemple professores, pais, funcionários e comunidade em busca do interesse maior – o aluno.

Neste momento, tivemos a participação de um pequeno grupo de diretores e, como desdobramento deste curso, com a intenção de expandir a ação formativa para os demais membros das Equipes Gestoras no ano de 2012, a equipe educativa da educação infantil, composta por supervisores educacionais e coordenadoras pedagógicas, planejou e propôs mais uma reunião de trabalho quinzenal, com o apoio de assessoria externa, objetivando a discussão e a produção de conhecimento sobre a gestão escolar pública.

Essa formação[5] trouxe como foco estudar e discutir os processos de constituição da participação coletiva da gestão escolar pública, bem como as estratégias e formas para que as equipes gestoras garantissem espaços de participação coletiva – intra e extra escolar - via construção, inicialmente de um diagnóstico de cada unidade de educação Infantil em relação aos mecanismos de gestão democrática e, posteriormente de um plano de ação de equipe gestora que instrumentalizasse a própria equipe para a construção de práticas de gestão coletiva e potencializasse a força do trabalho coletivo de gestão vislumbrando o atendimento de qualidade das crianças

---

Foi Diretora e Secretária de Educação do município de Paulínia (1993-2000) e Secretária da Criança e do Adolescente, do mesmo município (2010-2012). Atualmente ocupa a função de Secretária de Educação do município de Paulínia.

5 Ministrada pelo Professor Doutor Miguel Russo, doutor em Educação **n**a área de Administração Escolar pela Universidade de São Paulo – USP e professor/ pesquisador titular da Universidade Nove de Julho, onde atua no Mestrado em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão escolar democrática, autonomia, projeto político-pedagógico e teoria e prática escolar gestionária.

nas unidades de educação infantil. Descrevemos abaixo a ementa e objetivos específicos da formação realizada:

- O curso deverá propiciar aos participantes a reflexão de que a educação, como prática social, e a escola, como instituição social responsável por aquela, cumprem melhor suas funções sociais quando delas participa a comunidade. Para tal, serão construídas situações-problemas que possam ser utilizados nas unidades educacionais, discutindo e identificando situações que reflitam tais manifestações, a partir de análises dos processos pedagógicos envolvidos na gestão educacional, com o objetivo de utilizá-las, modificá-las e adequá-las, levando em consideração o contexto e as características do meio escolar.

- Objetivos específicos: Diagnosticar as dificuldades e as possibilidades de cada unidade educacional no estabelecimento de metas que visam à democratização da escola,

- Identificar ações adequadas à promoção da democratização das relações pessoais e funcionais na escola,

- Identificar ações adequadas à promoção da democratização das relações da escola com a comunidade e,

- elaborar planos de ação, por unidade educacional, com vistas a sua implementação sob a supervisão do Naed Sudoeste.

Metodologicamente, os encontros foram organizados a partir de leitura e discussão de textos de bibliografia pré selecionada e lidos antecipadamente pelos participantes, sendo que posteriormente, foram realizados debates sobre a compreensão das categorias teóricas e sobre a aplicação delas à prática escolar. O conteúdo central do curso deu-se sobre reflexões, a partir da prática e do cotidiano de cada escola, sobre a importância da democratização

das relações pessoais e funcionais nas escolas e da participação da comunidade no processo de tomada de decisões da escola, conforme o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

As reuniões no ano de 2012 fizeram a retomada dos estudos e das discussões em torno das concepções de práticas democráticas de gestão. Nossa proposta foi a de constituição de um Plano de Ação de Equipe Gestora em consonância a um plano/projeto de trabalho. Partimos da proposta de que a *Equipe Gestora* ao olhar, analisar conjuntamente seus *fazeres cotidianos* projetasse ações que viriam a superar limites, muitas vezes criados pela própria equipe, para a consolidação de práticas mais democráticas e participativas na condução dos processos de trabalho e tomada de decisões nas escolas.

É fato que as escolas não compõem um todo homogêneo e que, de maneira consciente ou não, diferentes concepções de gestão estão em jogo e fazem parte do imbricado cotidiano das unidades educacionais, disputando inclusive, projetos políticos e educacionais diferentes. Neste sentido, a tônica do trabalho se voltou a oportunizar as equipes gestoras a possibilidade de se perceberem participantes e autoras, tanto das disputas, como defensoras de projetos e políticas sociais e educacionais.

Desta forma, assumindo-se como atores fundamentais no encaminhamento de decisões políticas, e compreendendo o cotidiano das escolas como espaços nos quais se concretizam as definições e encaminhamentos de políticas.

A compreensão do lugar da equipe gestora, assim como suas ações no encaminhamento das relações no interior das unidades educacionais e com a comunidade de pais e do entorno escolar se expande, uma vez que a gestão educacional não se faz e não está presente apenas nas questões ditas administrativas, ela se estende ao que podemos chamar de gestão pedagógica, gestão curricular e a própria "gestão de pessoas", ou a gestão das relações pessoais entre os profissionais das unidades educacionais e entre estes e a comunidade escolar.

A gestão de cada unidade educacional pode ser compreendida como uma gestão menor e estratégica para a gestão do instituído e a manutenção, ou não, do *status quo*.

Uma possibilidade que a gestão democrática e participativa

oferece e ao mesmo tempo uma exigência a cada unidade educacional é a de reverter, transfigurar o instituído, transgredindo a lógica que se naturalizou de fazer valer a gestão da escola como promotora de ações e práticas elitistas, segregacionistas e hierárquicas, fazendo valer os projetos e propostas de gestão como promotoras de novas experiências, de criação de diferentes formas de se relacionar com os profissionais da escola e sua comunidade.

Se o interior de cada escola é um centro de disputa de interesses, ter clareza desse movimento, além de saber lidar com as disputas, nem sempre evidenciadas, faz parte do rol de competências de uma *Equipe Gestora*, compreendendo a própria equipe gestora como porta-voz e defensora de um projeto político de sociedade, e consequentemente de formação e educação, e também ela, permeada por disputas de projetos e visões de mundo.

Construindo espaços e tempos para coletivamente pensar e projetar ações rumo à gestão democrática

Sabemos que nem sempre as jornadas de trabalho de professores e gestores educacionais possibilitam a constituição de coletivos que de fato discutam e projetem seus fazeres no sentido de favorecer práticas de gestão escolar democrático-participativas.

No sentido de conhecer e analisar nosso próprio cotidiano, propusemos o trabalho aqui relatado que se deu com as equipes gestoras de educação infantil da Região Sudoeste do município de Campinas – SP, que em 2012 estavam estruturados da seguinte forma: Cemeis – com atendimento a crianças de 0 a 5 anos, Emeis – com atendimento a crianças de 3 a 5 anos e Cimeis, que correspondiam ao agrupamento de duas ou três Emeis de pequeno porte. Estas unidades educacionais eram constituídas em sua maioria por um diretor(a), um vice-diretor(a) e um orientador(a) pedagógico(a), que tem sua atuação, em geral, ou em um Cemei, ou em um conjunto de Emeis e Cimeis. Além destes profissionais, compunham também o grupo de formação as equipes gestoras das Naves Mãe, escolas de educação infantil estruturadas legalmente por meio de parceria público-privada.

A proposta de trabalho conjunto entre as equipes gestoras das unidades educacionais se deu em aproximadamente 25 reuniões,

perfazendo um total de 120h de trabalho. Partimos do pressuposto de que as questões referentes às discussões, problematizações e encaminhamentos de ações voltadas à democratização das unidades educacionais deveriam estar articuladas ao Projeto Pedagógico de cada unidade, aos processos de Avaliação Institucional, que ocorriam desde 2009 nessas unidades e as ações, dificuldades e conquistas das ações dos Conselhos de Escola.

A partir de estudo de uma bibliografia específica sobre democratização e participação da comunidade nas escolas, as concepções de cada gestor, as diferenças de concepções presentes no interior das equipes gestoras, atreladas às práticas realizadas iam aparecendo, sendo discutidas e problematizadas, revelando os pormenores e algumas dificuldades presentes para que a democratização da escola realmente pudesse se efetivar.

De acordo com Paro (2000): "Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. (p. 20)".

Considerando esse movimento, propusemos, a partir do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais, a construção de um Plano de Ação por parte de cada equipe gestora, identificando um problema/dificuldade específico sobre o qual a escola gostaria de se debruçar, e a partir dela, estabelecer estratégias para enfrentá-la.

Buscando a gestão participativa

Partindo então dos cenários postos pelas Equipes Gestoras das unidades de educação infantil citadas, na dinâmica dos encontros--reuniões, sendo o eixo condutor das discussões, a explicitação das concepções das mesmas sobre democratização da gestão e das práticas participativas, indicamos a problematização de tais concepções, relacionadas à questões particulares de cada unidade educacional envolvida, uma vez que o foco era caracterizar os fazeres cotidianos de gestão, para então pensarmos e redefinirmos coletivamente, propostas de gestão alinhadas com o princípio de fortalecer o trabalho de Equipe na gestão dos processos de trabalho na escola.

Percebemos então, o quão ainda são conflitivas e diversas as concepções de trabalho na configuração das Equipes Gestoras.

Tendo como base as leituras e estudos realizados, articulados às tensões, avanços e dificuldades encontradas na prática das unidades educacionais, a equipe gestora de cada escola, completa ou não, elaborou um diagnóstico a partir das questões abaixo, e posteriormente um Plano de ação com foco em ações que pudessem favorecer e possibilitar o exercício da gestão democrática na escola.

- Como é composto o grupo gestor da escola?
- Qual a avaliação do grupo gestor da unidade escolar sobre a participação da comunidade (interna e externa) no processo decisório da escola?
- Quais os mecanismos existentes na escola que formalizam a participação da comunidade no processo decisório?
- Qual a frequência dos encontros dos órgãos colegiados na escola?
- A participação quantitativa e qualitativa nesses órgãos pode ser considerada inexistente, satisfatória ou boa?
- Qual a expectativa da equipe gestora para as contribuições que a comunidade pode oferecer ao processo escolar?

- Quais as principais dificuldades que a escola tem para concretizar a participação da comunidade na escola?
- Para além dos órgãos formais, há participação da comunidade em outras atividades (educativas, sociais, culturais ou esportivas)?
- A equipe gestora acha possível melhorar a participação da comunidade na escola?
- Em quais temas, crê a equipe gestora, a comunidade pode participar de decisões e em quais não pode?

Ressaltamos que, de 32 escolas pertencentes ao Naed Sudoeste em 2012, 26 eram públicas e 06 se constituíam como parcerias público-privadas, denominadas de Naves-mãe. Dessas, 25 entregaram o diagnóstico completo e 07 não entregaram.

Para facilitar a visualização e para a finalidade desse texto, como uma das abordagens e análise possível, agrupamos as temáticas de nosso maior interesse, tendo como foco as formas pelas quais têm se efetivado a participação da comunidade na gestão democrática nas escolas, assim como os mecanismos que têm sido criados para favorecer tal participação e as dificuldades encontradas pelas escolas na efetivação de tais práticas. As temáticas por nós evidenciadas e que são apresentadas na sequência foram: 1. Equipe Gestora das unidades educacionais; 2. Participação da comunidade nos debates na escola; 3. Mecanismos que favorecem a participação da comunidade e 4. Dificuldades encontradas no processo de implementação de uma gestão democrática.

1. Equipe gestora das unidades educacionais

Nesse período as equipes gestoras das escolas maiores, principalmente os Cemeis, e os blocos compostos por duas ou três escolas pequenas eram constituídas, em geral, por um diretor/a; um vice-diretor/a e um orientador/a pedagógico/a. As escolas menores, principalmente as Emeis funcionavam, em geral com um diretor/a e um orientador/a pedagógico/a.

No entanto, algumas escolas estavam sem os cargos de orientadoras pedagógicas preenchido, havendo em algumas situações um

professor que apoiava a gestão da escola neste contexto[6].

2. Participação da comunidade nos debates na escola

A participação da comunidade no processo decisório ainda é um longo caminho a percorrer o que ocorre, em geral, é uma participação nos poucos momentos em que a escola "abre a porta".

Ressaltamos que algumas escolas apontaram que aqueles que participam são atuantes nas tomadas de decisões. A participação da comunidade na gestão também foi apontada como um importante mecanismo protetivo em relação aos direitos das crianças.

As escolas indicaram como mecanismos e momentos nos quais a participação acontece:

A. Reuniões de conselho de escola

Tem como objetivo integrar escola e comunidade, garantindo a participação ativa dos pais, professores, funcionários e direção em tudo que diz respeito à vida da escola: gestão administrativa, financeira e pedagógica – em geral com quatro convocações ao ano, podendo haver reuniões extraordinárias na medida em que houver necessidade.

As escolas apontaram que o objetivo central das reuniões do Conselho de Escolas é a ampliação dos processos democráticos nas decisões, mas muitas vezes as reuniões são realizadas com uma pauta já estabelecida pela direção. Algumas escolas apontaram como um avanço importante o fato de que para o cargo de presidência e vice-presidência do Conselho de Escola, foram eleitos pais de alunos.

B. Caixa escolar

É formado a partir do Conselho de Escola, e se constitui do Conselho Deliberativo e da Diretoria Executiva tendo por finalidade democratizar os processos de tomada de decisão no interior da unidade educacional e respaldar o fortalecimento dos conselhos, ampliando a participação da comunidade nas questões de decisões sobre a aplicação dos repasses financeiros, no plano de aplicação dos recursos, nas verificações das prestações de contas e balancetes, articulados à participação no Conselho de Escolas.

C. APM - Associação de pais e mestres e o FNDE - Fundo nacional de desenvolvimento da educação

Nestes espaços os representantes atuam de forma participativa nas decisões no que se refere ao uso das verbas para pequenas reformas, aquisição de materiais pedagógicos etc.

D. CPA: Comissão própria de avaliação

Tem por objetivo promover avaliações com as comunidades interna e externa (famílias) rotineiramente, permitindo ações que valorizem mais a participação e garantindo o acompanhamento das ações previstas no quadro de metas da unidade educacional.

E. RFE - Reuniões de famílias e educadores

São realizadas trimestralmente com as famílias e as professoras, ocasião em que há a apresentação do trabalho desenvolvido, das rotinas e atividades das crianças, conversas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e a avaliação e a troca de ideias sobre as propostas de trabalho da escola, auxiliar nos eventos, passeios, oficinas e festas internas.

F. RPAI's - Reuniões pedagógicas de avaliação institucional

São reuniões nas quais ocorre a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico, quando se discute que ações foram positivas, quais precisam ser melhoradas ou modificadas e quais ainda não aconteceram.

Para além dos momentos previstos em calendário como de participação efetiva dos pais, as equipes gestoras também pontuaram que as comunidades participam em diferentes momentos coletivos, tais como: festas, café da manhã, oficinas e palestras, mostras e apresentações de trabalhos, passeios onde os pais têm a oportunidade de acompanharem os filhos, entrevistas com as famílias no início do ano, reuniões de avaliação institucional com a equipe interna e externa, mutirão para pintura e revitalização de diferentes espaços das escolas, criação de painéis informativos que tratem do cotidiano da escola.

Apesar dos mecanismos instituídos de participação, as equipes gestoras pontuaram que a comunidade, em geral, tem maior participação em eventos do cotidiano das salas e não nos processos decisórios, e assim evidenciam que quando a comunidade se sentir parte da unidade educacional, haverá uma participação mais efetiva nas decisões.

Por fim, há um entendimento de que é possível a comunidade participar de todas as decisões tomadas pela escola à medida que cresça a participação da mesma e se responsabilize conjuntamente com toda a equipe escolar pelas decisões tomadas.

3. Mecanismos que favorecem a participação da comunidade

As escolas estão caminhando no sentido de melhor conhecer a sua comunidade. Na busca de parcerias com a comunidade de bairro apresentaram como estratégias para a ampliação desta participação:

a. Organizar situações para que toda a equipe escolar possa participar dos processos decisórios;

b. Condução da avaliação institucional de forma transparente;

c. Organizar a rotina das unidades educacionais de forma que a participação de todos os envolvidos na escola possa se dar nas reuniões de setor, trabalho docente coletivo e no próprio grupo gestor;

d. Organizar reuniões com os gestores de todos os segmentos, de forma a democratizar desde a compra do detergente até as alterações de datas relevantes ao cotidiano das escolas;

e. Participação efetiva de todos os envolvidos na elaboração da pauta de reuniões de trabalho docente coletivo, reuniões de setor, assim como nas decisões e encaminhamentos, uma vez que nestes momentos são apresentadas as diretrizes de trabalho e são realizadas reflexões sobre as decisões que serão seguidas pela unidade;

f. Decisões coletivas a respeito do horário de funcionamento de entrada e saída de modo que atenda a necessidade da comunidade e dentro dos horários possíveis de funcionamento das unidades;

g. Inserir como meta no Projeto Pedagógico a melhoria nas relações com a comunidade, desde o atendimento no portão pelo vigilante até a direção e explicitar a avaliação sobre a participação da comunidade interna e externa neste documento;

h. Flexibilização de horários das reuniões visando facilitar e permitir a presença do maior número possível de pessoas, considerando a comunidade interna e a externa;

i. Mobilização de toda a unidade educacional para favorecer a presença de todos os funcionários nos processos decisórios, como por exemplo o revezamento de horário e pagamento de dobras para que os interessados pudessem participar e as crianças continuassem com sua rotina habitual;

j. Grupo de pais voluntários.

Outras estratégias também foram pontuadas, tais como:

- Realização de palestras junto com o posto de saúde para a construção de um trabalho de rede;
- A divulgação dos encontros, por meio de bilhetes e cartazes;
- Informar o calendário de reuniões ordinárias do ano com antecedência;
- Confirmar a presença dos participantes por telefone;
- Oferecer formação aos pais sobre a importância da participação nos órgãos decisórios da escola;
- Publicizar o trabalho da equipe e os objetivos da escola em todas as oportunidades, como caderno de recados, blog da escola, redes sociais,
- Ampliação de atividades que convidem os pais a participar do projeto pedagógico da unidade educacional;
- Manter a comunidade informada por meio do cronograma do mês de todas as atividades que acontecerão e dos principais gastos e aquisições da escola;
- Realização de palestras sobre diferentes temas para a comunidade na escola;

Algumas escolas ainda pontuaram que a comunidade interna poderia propor mais atividades que envolvessem a comunidade externa e que a participação em festas, por estar incorporada na cultura e tradição tem frequência bastante satisfatória.

4. Dificuldades encontradas no processo de implementação de uma gestão democrática

Em relação às dificuldades, organizamos as percepções das escolas apresentando inicialmente aquelas de concepção, do como se compreende os processos de participação; em seguida àquelas sobre as condições de efetivação e por fim as que se referiram aos limites estruturais e legais para que a participação se efetive.

A. Concepção - como se compreende os processos de participação

A maior dificuldade para concretizar a participação da comunidade e aproximação destas relações está, de fato nos limites que a escola coloca para essa comunidade, e até que ponto a escola está realmente preparada para lidar com a participação da comunidade.

Muitas vezes os conselheiros não participam de forma qualificada, tendo-se a percepção de que as falas, por serem muito específicas, não são compreendidas por todos, não se sabe realmente o que está sendo discutido. Desta forma, a participação torna-se limitada (não compreensão do tema/assunto tratado), além de não compreensão sobre a importância da efetiva participação por parte de alguns pais.

Falta compreensão de bem comum e do que é importante para o coletivo da escola, o que possibilita construção de parcerias na busca de qualidade a todas as crianças e não somente a seus filhos.

É preciso investir em ações para que haja maior interesse tanto das profissionais das escolas, como dos pais em efetivar a discussão coletiva nas escolas. Algumas famílias não apresentam interesse em participar das reuniões (por falta de tempo ou por motivos de trabalho) não compreendendo, talvez, sua ação nesse processo. Isto se evidencia na dificuldade de eleger os membros que compõem o colegiado no número necessário estabelecido pelo instrumento legal.

B. Condições de efetivação da participação

A participação é considerada satisfatória, porém poderia ser melhor se todos os pais pudessem comparecer nos horários das reuniões, muitos pais trabalham nos horários nos quais as escolas conseguem se organizar para realizar as reuniões, mas em geral procuram a escola em outro dia e horário para ter conhecimento das decisões e encaminhamentos; o tempo de realização das reuniões também foi considerado insatisfatório (curto) por muitas escolas, fato que impossibilita aprofundamento sobre a pauta, por outro lado, caso se aumente o tempo da reunião há dispersão de muitos conselheiros e os funcionários da escola têm que retomar suas funções.

Para as Emeis, a contínua busca para incentivar essa participação das famílias deve-se ao fato de que as crianças de Emei saem para o ensino fundamental, portanto sempre se tem um quadro de novas famílias que entram na escola.

C. Limites estruturais e legais para que a participação se efetive

O processo decisório da escola é limitado em relação as questões que competem a legislação vigente, pois infelizmente muitas ações fogem do âmbito escolar e vêm prontas de outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação.

As escolas têm que lidar, em alguns casos, com limites de recursos e em algumas situações os pais apresentam encaminhamentos incoerentes com os princípios educativos definidos no projeto pedagógico da escola e na própria legislação.

Os dias e horários definidos pela legislação não são flexíveis, como por exemplo, as reuniões de pais e as RPAIs (Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional) que acontecem no período de funcionamento da escola, o que inviabiliza a participação dos pais que trabalham.

Há também os limites decisórios da comunidade, pois existem algumas áreas e ações das quais a mesma não pode participar, como as decisões de políticas públicas implantadas na rede municipal como: matrícula, horários, funcionários, alimentação, escolha de profissionais, etc, pois são estabelecidas por meio de Resoluções e Comunicados legais.

Apontam que, muitas vezes os parâmetros a serem seguidos "engessam" os fazeres da escola. A necessidade de eleições anuais dificulta a efetivação de um grupo de trabalho que se apropria dos processos (anualmente é eleito o Conselho de Escola e a cada dois anos o Conselho da Caixa Escolar).

Também se evidencia a falta de clareza por parte de alguns participantes do "até onde" a comunidade deve ou pode participar e entraves ligados à cultura da comunidade que, muitas vezes, vê a escola como assistencialista, por exemplo, muitas vezes a comunidade externa reclama sem saber como funciona a gestão da escola

e não consegue compreender que os cuidados e a educação das crianças na escola é diferente daqueles oferecidos pela família. Deve haver respeito por parte da comunidade em relação aos saberes específicos dos profissionais da área da educação, por vezes, todos acham que entendem da "educação", interferindo sobremaneira nas decisões da escola.

Existem temáticas que não comportam debates com a comunidade, como assuntos administrativos que são restritos aos especialistas e inerentes ao cargo ocupado.

Por fim, destacam que não existe total autonomia, pois a estrutura demanda procedimentos políticos que, em muitas situações, extrapolam as concepções de participação e disposição dos que estão na escola.

Algumas reflexões do processo vivenciado

Observando a realidade por nós vivenciada nessas escolas à época, entendemos que a nossa própria formação política está em processo no interior das escolas e mesmo a formação e compreensão dos gestores escolares sobre seu papel como agente político na condução de uma gestão democrática e na realização do Projeto Pedagógico para o qual devem trabalhar e buscar garantir que aconteça com a participação da comunidade educacional e em especial dos conselheiros escolares.

Assim, processos formativos são necessários para que todos possamos atuar junto com a comunidade e com conselheiros escolares, inclusive promovendo debates e "formando" a comunidade no sentido de fortalecer a gestão democrática orientada por princípios de descentralização, participação, transparência e compromisso. Além de ser necessário o fortalecimento dos demais coletivos existentes nas escolas

Neste sentido é preciso haver mudanças na gestão da escola pública o que implica o envolvimento e participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local no planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo no interior da escola e nos destinos da escola pública, o que implica a participação das pessoas em instâncias como o Conselho Municipal de Educação.

É importante afirmarmos que os registros e publicizações das experiências e processos de gestão democrática que cada escola vivencia são de extrema importância, tanto para que os sujeitos envolvidos no processo se percebam como atuantes e agentes de transformação, como para provocar mudanças no seu contexto, e em outros também. Portanto, é acreditando nos processos formativos, criações, estratégias e caminhos que cada escola elabora que insistimos e atuamos na sistematização de materiais como este que apresentamos, valorizando o cotidiano e trabalho das equipes e profissionais que atuam cotidianamente nas escolas municipais da Rede de Campinas.

Referências Bibliográficas

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale et al. Coordenação de tradução João Ferreira. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991. vol. 1.

BRASIL. Constituição (1988*). Constituição da República Federativa do Brasil* promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares*: Uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf Acesso 20/12/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares*: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF, 2004. (Caderno, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade*. Brasília, DF, 2004. (Caderno, 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação*, 2006. Brasília, DF, 2006. (Caderno, 6).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil*. Brasília, DF, 2006. (Caderno, 7).

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

3

FOCO ESPECIAL: FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALVES, Renata Karla Barbizan
CARVALHO, Maria José Prudente de
CUESTA, Tathiane Rubin Rodrigues
DORNELLES, Izabelle Oliveira Polezel
FAVARI, Ana Lídia Alves Ferraz de
GIMENES, Rita de Cássia Vital
IAFIGLIOLA, Flávia Fernandes
SANTOS, Geiza Duarte dos
SCABELLO,Patrícia M. Y.
VIANI, Daniela Cristina
Professoras de Educação Especial

Resumo. O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições da formação continuada docente na área de Educação Especial realizado pelo Grupo Foco Especial em seis Ceis-Naves Mãe da região e nas unidades educacionais de educação infantil pertencentes ao Núcleo Educacional Descentralizado Sudoeste, na cidade de Campinas – SP, em busca de novas contribuições para uma prática inclusiva. A formação tem como intenção iniciar e ampliar as discussões sobre o processo inclusivo nestas unidades educacionais bem como apresentar aos cursistas as possibilidades reais de atuação com a demanda da Educação Especial em consonância com as propostas das escolas regulares, dentro dos tempos pedagógicos existentes nas unidades.

Palavras-chave: educação especial; formação continuada; práticas pedagógicas.

Em 1989, a Secretaria Municipal de Educação – SME Campinas iniciou ações de apoio à inclusão das crianças com deficiência em suas unidades educacionais com o objetivo de não só garantir o direito dessas crianças à educação em escolas regulares, mas também o direito a uma educação de qualidade vivenciando as mesmas experiências educativas que as demais crianças.

A Educação Especial organizada como itinerância dos professores e salas de recursos foi criada pela Lei Municipal nº 6134 de 07 de dezembro de 1989 e a primeira atuação sistematizada data de 1991, a partir do Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal-Campinas/SP, cujos fundamentos ainda hoje são princípios da política da SME, fortemente apoiados nas recomendações da Declaração de Salamanca[7].

De 1989 a 2012, a política de Educação Especial da SME passou por várias reformulações e, consequentemente, apresentou desenhos diferenciados.

Hoje, após a descentralização da SME em 2002, uma característica importante deste trabalho é que as professoras da Educação Especial estão divididas entre os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada da SME (Naeds), responsáveis por blocos compostos por unidades da educação infantil ou ensino fundamental, com uma atuação centrada nos processos pedagógicos de cada unidade educacional.

No ano de 2011 as coordenadoras pedagógicas (CPs) da educação infantil do Naed Sudoeste iniciaram um trabalho com as professoras de Educação Especial da educação infantil que atuam na região. Com o objetivo de potencializar o trabalho deste grupo,

---

7 A Declaração de Salamanca (Salamanca – 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. A sua origem é atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos iniciados a partir das décadas de 1960 e 1970. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Declaração_de_Salamanca>. Acesso em 04 abril 2012.

iniciaram a elaboração e implementação de proposta formativa abordando as temáticas da Educação Especial voltada para os profissionais dos seis Cei Naves Mãe[8] da região.

De acordo com Mendes (2007, p.118), "Ainda que se conquistem melhorias na formação inicial, a formação permanente é necessária para redirecionar a prática, visando à concretização da inclusão escolar".

A fim de planejar e preparar os encontros, as formadoras participaram de reuniões periódicas. O desenvolvimento do trabalho ocorreu de forma dinâmica com encontros semanais para discussão e elaboração do conteúdo no Naed Sudoeste. Após cada encontro formativo nos Ceis aconteceram momentos para a reflexão sobre a prática onde as alterações necessárias foram realizadas.

Para viabilizar o trabalho, o grupo foi dividido em subgrupos. As professoras utilizaram parte da jornada de trabalho e/ou horas projeto.

Com a problematização do cotidiano escolar das demais unidades de educação infantil, emergiu a necessidade de discussão de uma proposta de trabalho que caracterizasse e alinhasse as práticas destas professoras.

Desta forma, foi elaborado o documento intitulado "A Ação da Educação Especial nas unidades de educação infantil do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste" legitimando as práticas formativas nas Unidades Educacionais (Ues) nos diferentes tempos pedagógicos.

Para Bueno (1999),

> (...) um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva envolve tanto professores do ensino comum – com conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade – quanto aos professores "especialistas", para atender diretamente a essa população ou para apoiar o trabalho realizado pelos professores de

8 O Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil, PAEEI, foi criado pela Lei Municipal Nº 12.884, de 04 de abril de 2007, visando à ampliação de vagas para a Educação Infantil, tendo sido regulamentado pelo Decreto Municipal Nº 15.947, de 17 de agosto de 2007. A publicação da Lei Nº 12.884/2007 possibilitou a criação de unidades municipais de Educação Infantil, denominadas Centros de Educação Infantil - Ceis, cuja gestão realiza-se em parceria com Instituições de direito privado sem fins lucrativos, instituídas como escolas filantrópicas, comunitárias ou confessionais. (CAMPINAS, 2011).

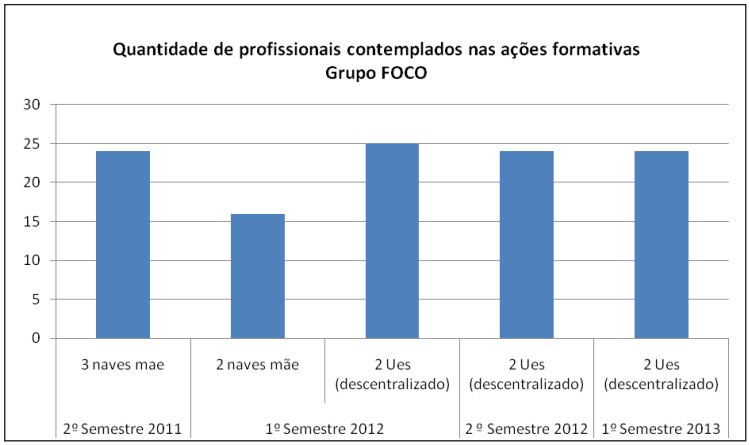
> classes comuns.

Este trabalho, que foi desenvolvido a partir das diretrizes do Ministério da Educação - MEC para a educação especial e das diretrizes curriculares da educação básica dos anos finais e iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Campinas, assume também características específicas determinadas pela política descentralizada de cada Naed, com a finalidade de atender o universo educativo da região.

Através dos apontamentos nos Projetos Pedagógicos das necessidades de formação em Educação Especial, algumas unidades propuseram curso com a temática na formação de monitores, havendo a participação de educadores da unidade e de outras regiões.

> [...] cursos, oficinas e outros eventos de atualização e de aperfeiçoamento são indicados na formação em serviço, mas quando correspondem a uma necessidade de grupos de professores que precisam de certos conhecimentos para melhorar sua atuação diante de assuntos muito particularizados. Nestes casos, parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisa, professores de universidades e profissionais especializados são indicadas. Mas não se pode excluir a possibilidade de esses cursos serem oferecidos também por professores da própria rede de ensino, que são convidados pelo centro, por reconhecimento do valor da contribuição a ser propiciada aos colegas interessados (MANTOAN, 2003, p. 89).

O gráfico a seguir apresenta o número de profissionais que atuavam na educação infantil contemplados nas formações ofertadas no período de 2011 a 2013. Vale ressaltar que em 2013 a carga horária foi ampliada devido aos apontamentos realizados pelos cursistas nas avaliações finais de 2012.



A análise dos dados evidencia o aumento pela procura na formação o que sugere que o tema desperta o interesse e uma necessidade em conhecer a demanda atendida pela educação inclusiva.

Inicialmente a proposta de desenvolver as formações nas unidades educacionais gerou conflitos, inseguranças e resistência nas formadoras. Contudo, na medida em que as reuniões e os encontros formativos foram acontecendo o grupo se fortaleceu, havendo assim grande envolvimento em busca da qualidade do conhecimento socializado.

Os momentos de reuniões no Naed Sudoeste e as formações nos Ceis foram de suma importância para a constituição do grupo de trabalho das professoras de educação especial, grupo este composto por diferentes sujeitos, múltiplos olhares, saberes e experiências que, ao constituir-se, desejava deixar sua marca nos diferentes espaços. Grupo este denominado Foco Especial.

As reuniões ocorridas semanalmente, a princípio com único objetivo de organizar e preparar materiais e conteúdos para os encontros nos Ceis, revelaram-se como espaço legítimo de formação entre pares. A articulação das coordenadoras pedagógicas com as equipes gestoras das Ues da educação infantil desta região a partir do documento *"A Ação da Educação Especial nas unidades de Educação Infantil do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste"* possibilitou melhor compreensão do trabalho das professoras de

educação especial, contribuindo para que o papel das mesmas fosse (re)significado, sendo valorizado enquanto agente formador nos diferentes tempos/espaços pedagógicos nos assuntos relacionados a educação inclusiva.

> (...) ao discutir a construção de um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial posiciona-se contrariamente à visão dualista entre educação especial e comum, propondo que o projeto inicial de formação de professores seja em qualquer nível ou grau de ensino, no qual se prepara o docente para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade (Ferreira, 1999, apud Mendes, 2007, p. 117).

É importante lembrar que "não há a pretensão com este projeto esgotar as discussões sobre as temáticas da Educação Especial e nem tão pouco habilitar um monitor/agente de educação em exercício para o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, com estas primeiras explanações, mas sim ampliar as possibilidades de se pensar enquanto grupo, na realidade da diversidade" (BALIONI, 2013).

Sob esta perspectiva, quanto mais orientados estiverem os educadores, melhor será o olhar voltado às crianças com a reflexão da própria prática diante da inclusão. Esta parceria entre membros das unidades educacionais só é possível quando há o interesse de todos na busca de uma escola para todos, sem discriminação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BALIONI, Daniela C. V. Projeto de Formação Educação Especial em Ação. In: *Projeto Político Pedagógico do CEMEI Lidia Bencardini Maselli.* Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, SP: 2012.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A.; SILVA Jr., C.A. (Orgs.) *Formação de educadores e avaliação educacional.* São Paulo: UNESP, 1999, p. 146-164.

CAMPINAS. Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI). Guia Gestor 2012, Campinas, 2011.

CAPELLINI, Vera Lucia M. F.; MENDES, Enicéia G. *O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.* Cascavel: PR. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128.

CARVALHO, R.E**.** *Removendo Barreiras para a Aprendizagem. 3. ed.* Porto Alegre: RS. Editora Mediação, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: *Conferência Mundial sobre NEE*: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FERREIRA. M.C.C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO M.A.; SILVA JÚNIOR C.A.(Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional*: Formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP. 1999, p. 139-148.

MENDES, Enicéia G. *Inclusão marco zero:* começando pelas creches*.* Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PARTE II

DIÁLOGOS ENTRE PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÕES NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DIÁLOGOS ENTRE PESQUISAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÕES NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

GUIMARÃES, Sálua Domingos
Orientadora Pedagógica

"A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo."
Manoel de Barros

A parte II desta publicação expõe ao leitor as comunicações e relatos de práticas apresentados durante a V MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE - **O currículo vivido: compartilhando o cotidiano – a criança como foco do trabalho educativo na educação infantil**, realizada em 29 de novembro de 2012.

O objetivo do evento foi promover reflexões coletivas e debates sobre a organização do trabalho pedagógico das unidades da região, organizado a partir de pedagogias das infâncias voltadas aos direitos das crianças e desenvolvidas em "… contextos educativos, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significantes que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social" (OSTETTO, 2009, P. 193), pedagogias essas que se materializam tendo como um de seus pilares a organização dos espaços de cada unidade (sic).

A parte II deste livro está organizada seguindo as onze[9] mesas temáticas de debates[10] que estruturaram a Mostra. Participaram dessas mesas, profissionais das escolas da região que apresentaram relatos de experiência e professores convidados oriundos de outras instituições.

As temáticas foram escolhidas considerando-se o trabalho que o Naed potencializava junto às unidades educativas e emergiram das leituras dos projetos pedagógicos e suas devolutivas às equipes das Ues. As orientadoras pedagógicas da região tiveram, também, participação efetiva no processo de planejamento e organização da Mostra já que este foi o tema de várias reuniões de trabalho semanal coordenadas pelas coordenadoras pedagógicas. Cada mesa foi composta por um ou dois relatos, apresentados pelos profissionais da região e uma apresentação realizada pelo professor convidado, em diálogo com a temática.

Esta publicação foi organizada posteriormente ao evento. Portanto, nem todos/todas os/as participantes puderam ou quiseram contribuir com a escrita dos textos. Ainda, assim, mantivemos os temas das mesas de debates para garantir que este livro cumpra, também, o papel de documentação da V Mostra e para preservar a organização, os pensamentos e diálogos estabelecidos entre os participantes com a proposta inicial da equipe que elaborou a Mostra.

Os relatos de experiência e as apresentações demonstram a potência desse evento ao propiciar a criação de pontes que ligam pensamentos que atravessam as pesquisas, nos âmbitos da universidade e das práticas do/no cotidiano das propostas educativas que acontecem nas unidades educacionais.

Em diálogo com Cunha e Prado (2007: 281), percebemos que os textos aqui apresentados "*são documentos imprescindíveis para se conhecer a escola 'por dentro' e constituem oportunidade de reflexão do/a professor/a, quiçá de investigação".* Assim, a Mostra, como espaço de formação, contribui para o aprofundamento da reflexão sobre as práticas e a melhoria da qualidade da educação infantil na região e possibilita que os/as professores/as construam seus percursos autorais e criativos na produção de conhecimento. Este livro

9 Apenas uma mesa temática não figura nesta publicação.
10 Neste livro serão chamadas de seção.

é a marca disso.

Na sequência, inicia-se a apresentação das práticas dos profissionais, sendo importante destacar que as turmas de educação infantil da Rede Municipal de Campinas são organizadas por agrupamentos multietários. As faixas etárias para a matrícula nos agrupamentos são definidas em resolução específica[11] que determina as matrículas para Agrupamento I – AGI, Agrupamento II – AGII, ambos com atendimento integral e Agrupamento III – AGIII, com atendimento parcial, havendo em 2012 algumas experiências com turmas de AGII com atendimento parcial.

Na seção I, **avaliação institucional na escola básica,** os trabalhos relatam experiências da implantação da avaliação institucional participativa em duas unidades de educação infantil. O primeiro destaca a participação das famílias e das crianças e o segundo os impactos da avaliação institucional na gestão democrática da escola.

Na seção II, **o trabalho com artes na Educação,** os textos dialogam entre si. A professora convidada tematiza o relato de experiência da professora de educação infantil que narra e reflete sobre sua trajetória de arte-educadora.

Na seção III os trabalhos versam sobre **interações entre família e a escola.** O texto da professora convidada traz uma reflexão sobre o que a escola já faz, ou poderá fazer, e a importância de ampliar essa interação a partir de um diagnóstico. Os relatos de experiência das profissionais da Rede Municipal de Educação de Campinas, discorrem sobre o acolhimento das crianças e das famílias da educação especial na escola de educação infantil.

Na seção IV, **arte no cotidiano das pedagogias da infância,** os trabalhos narram experiências sobre as manifestações expressivas das crianças e abordam reflexões sobre a arte no cotidiano das práticas pedagógicas nas unidades educacionais de creche e pré-escola.

Discutindo a diversidade étnico-racial nas pedagogias da infância, título da seção V, um dos textos discorre sobre racismo na escola e o desafio para combatê-lo, ao revelar por meio de pesquisas como as crianças negras constroem suas representações com base em seu pertencimento racial. O outro narra uma experiência realizada com

---

11 Neste caso, pela Resolução SME 09/2011, publicada no diário oficial de 30/09/2011.

as crianças do agrupamento III que teve o continente Africano, seus animais e suas casas, como eixo principal do projeto.

Na seção VI, **linguagens e pedagogias na educação infantil**,os textos narram experiências que destacam as pedagogias criadas pelas adultas na relação com as crianças. Um deles problematiza o "dia do brinquedo" e propõe outras práticas que potencializem o lúdico e a imaginação. O outro narra os momentos de vida de uma turma do agrupamento I - de bebês - enfatizando a relação com as adultas.

Os textos da seçãoVII, **a escrita reflexiva e a formação continuada**, versam sobre a escrita e a formação no âmbito da escola. O primeiro relata a prática do uso do portfólio como documentação pedagógica e outro sobre a constituição e formação da orientadora pedagógica.

Prática de letramento, seção VIII, apresenta uma narrativa sobre o Texto Livre como possibilidade da aproximação das crianças com a escrita, entendido como uma prática de letramento.

Na seção IX, **as pedagogias do lugar: as crianças no espaço da educação infantil**, os textos narram outras possibilidades de organização do parque e da sala de agrupamento II. Num deles o processo participativo dos educadores é o enfoque principal e no outro o protagonismo das crianças.

Em **currículos vividos na educação infantil,** seção X, o primeiro texto problematiza e dialoga com o segundo texto que apresenta uma narrativa de práticas com os bebês centradas nas relações com o corpo, os sentidos e as sensações.

Por fim,na seção XI, **o trabalho do profissional de educação infantil**, os relatos abordam as possibilidades de interação na educação infantil. O primeiro narra experiências com as crianças organizadas em agrupamento multietário e o segundo, a organização do trabalho pedagógico tendo como princípio o trabalho colaborativo.

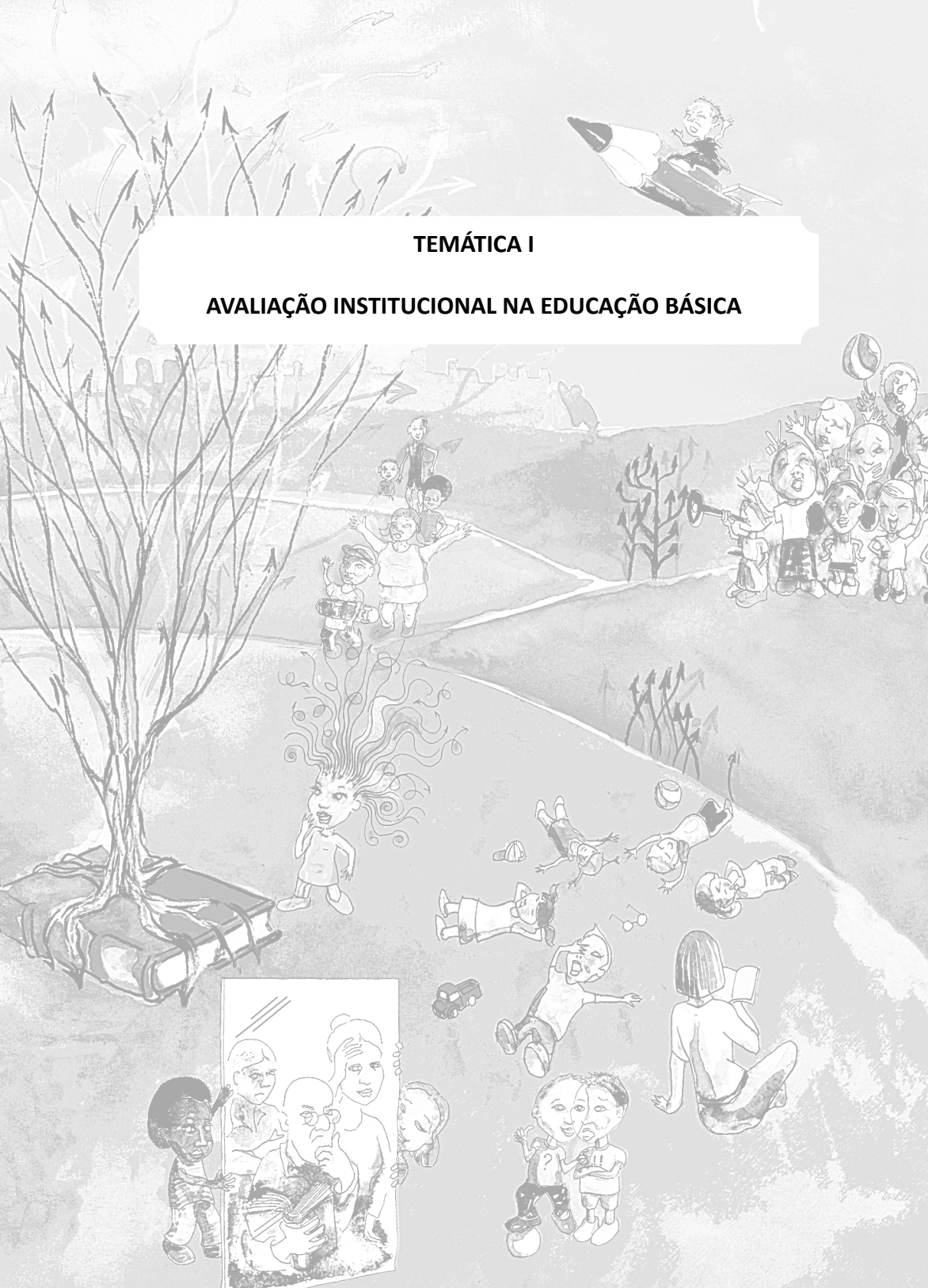
Esta publicação é um indicador de que a Mostra estava inserida no trabalho pedagógico da região, ao expressar a articulação das diversas dimensões desse cotidiano: formação dos profissionais, debate entre pares, construção coletiva do projeto pedagógico, gestão democrática, trocas com a universidade; tudo isso em diálogo com os profissionais do Naed.

Por fim, este livro é um ato em defesa das infâncias e da educação infantil pública.

Referências Bibliográficas

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. São Paulo, Editora Record, 1996.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *A pro*dução de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. Educar, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.



TEMÁTICA I

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1

DIVIDINDO O PODER: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARRA, Ana Paula
LIMA, Fabiana Stella Eufrosino
Cei Margarida Maria Alves

Resumo. O presente texto pretende divulgar uma experiência que tomou força com o início da implantação do processo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) no Cemei Margarida. Para muitos, parece difícil, talvez impossível, que as crianças pequenas possam participar da organização da sua rotina e da tomada de decisões nas instituições de educação infantil. Será mesmo possível? Como fazer isso com as crianças tão pequenas? A experiência que relatamos é uma tentativa de organização e reorganização do trabalho na educação infantil, centrando-se cada vez mais no protagonismo das crianças e menos na prática dos adultos, oportunizando que as pequenas e os pequenos exerçam o direito de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações. Por meio, inicialmente, da observação de 6 das 9 salas do Cemei Margarida e do detalhamento mais específico da experiência desenvolvida por uma sala de Agrupamento II e uma de Agrupamento III, nas quais as autoras eram professoras, mostraremos o quanto essa prática tem se mostrado importante na formação crítica das crianças, por oportunizar que discutam, sugiram ações, levantem problemas e tomem decisões, contribuindo para consolidar esse ambiente colaborativo que oportuniza que as crianças possam falar e serem ouvidas.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação infantil; autonomia.

1. Avaliação institucional: a vez e a voz das crianças

Este trabalho busca evidenciar uma prática pioneira ao dar passos para a construção do processo de Avaliação Institucional na educação infantil, ampliando as possibilidades de relação ente adulto-criança e criança-criança e como essa prática vem contribuindo na consolidação de um ambiente colaborativo, incorporando um espaço de participação das crianças.

O processo que vamos descrever/analisar no decorrer deste artigo é a experiência que o Cemei do município de Campinas no interior de São Paulo, por meio de diferentes tentativas, desenvolveu.

Como professoras da referida instituição descrevemos a realidade como vivenciamos sem a intenção de alcançarmos a neutralidade. Neutralidade essa que se sabe impossível, como afirma Paro (2000).

Para a escrita deste texto foram observadas no ano de 2011, 6 das 9 salas do referido Cemei que atende crianças de 0 a 6 anos. Além da observação contamos com a experiência desenvolvida por duas salas, AG II e AG III, que criaram meios de envolver as crianças na AI da unidade. Também contamos com a observação de outras salas e análise do material desenvolvido pelas mesmas. No ano de 2012 contamos com o relato dos professores sobre as atividades que continuaram a desenvolver mesmo com a paralisação das atividades da CPA (Comissão Própria de Avaliação) que coordenava os trabalhos da Avaliação Institucional na unidade.

2. Resgate do processo

Nas escolas de Ensino Fundamental da cidade de Campinas desde 2002 houve o início da implantação de um projeto de Avaliação Institucional, que nos dias atuais se encontra em fase de consolidação.

No final do ano de 2009, um dos Naed da Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas, em parceria com os diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos das Emeis e Cemeis, com o foco no Processo de Avaliação Institucional, organizaram um questionário baseado nos Indicadores da Qualidade da Educação (BRASIL, 2004), a fim de que as escolas utilizassem esse material para preparar

avaliação na qual todos os segmentos da escola (familiares, funcionários da limpeza, cozinha, equipe gestora, professores, monitores/agente de educação infantil) participassem.

O instrumento foi aplicado agregado a uma metodologia proposta pelo documento do MEC que consistia em organizar uma reunião com todos os seguimentos e distribuir para cada participante, cartões amarelos, verdes e vermelhos que deveriam ser mostrados mediante ao grau de concordância ou discordância das questões que seriam lidas em voz alta pelo condutor da reunião e que foram previamente elaboradas coletivamente pelos profissionais do Naed, junto às equipes gestoras das unidades educacionais. Após o término de cada dimensão do material, os pontos avaliados como vermelhos deveriam ser discutidos e anotadas as observações de cada participante.

O material elaborado é composto por questões divididas em indicadores agrupados em dimensões, seguindo os pressupostos do documento:

1. DIMENSÃO DE PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL: INDICADOR 1.1. Proposta pedagógica consolidada. INDICADOR 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação. INDICADOR 1.3. Registro da prática educativa.

2. DIMENSÃO DE MULTIPLICIDADE DE EXPERIÊNCIAS E LINGUAGENS: INDICADOR 2.1. Crianças construindo sua autonomia. INDICADOR 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social. INDICADOR 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo. INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais. INDICADOR 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. INDICADOR 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

3. DIMENSÃO DE INTERAÇÕES: INDICADOR 3.1. Respeito à dignidade das crianças. INDICADOR 3.2. Respeito ao ritmo das crianças. INDICADOR 3.3. Respeito à identidade, de-

sejos e interesses das crianças. INDICADOR 3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças. INDICADOR 3.5. Interação entre crianças e crianças. INDICADOR 3.6. Interação entre crianças e adultos.

4. DIMENSÃO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE: INDICADOR 4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças. INDICADOR 4.2. Limpeza, salubridade e conforto. INDICADOR 4.3. Segurança.

5. DIMENSÃO ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS: INDICADOR 5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças. INDICADOR 5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças. INDICADOR 5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

6. DIMENSÃO FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS/ES E DEMAIS PROFISSIONAIS: O INDICADOR 6.1. Formação continuada. O INDICADOR 6.2. Condições de trabalho adequadas.

7. DIMENSÃO COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: INDICADOR 7.1. Respeito e acolhimento. INDICADOR 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças. INDICADOR 7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Quando a equipe do Cemei teve contato com o instrumento a ser utilizado na reunião de avaliação o considerou muito extenso, de difícil entendimento e que em muitos aspectos não contemplava as especificidades da unidade. A reunião aconteceu nas dependências da escola no final de 2009 e estavam presentes familiares e profissionais da instituição. Nesse momento surgiram novos questionamentos além de serem reforçados os que já existiam, pois houve muitas dúvidas e reclamações por parte das famílias e funcionários participantes que consideraram o instrumento também confuso e repetitivo.

O Naed solicitou que a escola organizasse o resultado da avaliação em uma tabela previamente preparada pelos profissionais do Núcleo, ficando duas professoras responsáveis por este trabalho. Os dados foram enviados para o Núcleo que divulgou os resultados sistematizados em uma reunião.

Em 2010 o referido núcleo foi pioneiro ao propor que as escolas de educação infantil também se empenhassem em desenvolver a Avaliação Institucional e diante dos incômodos provocados pela avaliação institucional do ano anterior, despontou no Cemei uma vontade/necessidade de criar seus próprios meios de autoavaliar-se. Assim foi formada uma comissão denominada CPA (Comissão Própria de Avaliação) responsável por conduzir esse processo durante o ano.

Em reunião de Trabalho Docente Coletivo - TDC realizada no Cemei, a equipe gestora abordou a sua concepção sobre avaliação e explicitou a visão de que a Avaliação Institucional (AI) deve ser participativa e que consiste em um processo contínuo e democrático que, compromissado com o aperfeiçoamento, visa à avaliação da unidade educacional como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes, seja na detecção de sucessos e dificuldades, seja na proposta, no acompanhamento e na intervenção para a qualidade. A equipe gestora acredita ainda em uma relação intrínseca entre a gestão da escola, a avaliação institucional e o Projeto Pedagógico da escola.

Foi então que em meados de março de 2010 foram dados os primeiros passos para a construção da AI na unidade. Desde então estamos construindo o processo de AI, buscando ouvir sempre todos os atores do nosso Cemei. Assim sendo, como pensar uma unidade de educação sem levar em conta o que pensam, sentem e querem os seus principais integrantes: as crianças? E como fazer isso com crianças tão pequenas como as da educação infantil? Segundo Cerisara et al. (2002), é necessário que o trabalho realizado com as crianças seja reorganizado de forma que se centre cada vez mais no protagonismo das crianças e menos na prática dos adultos, oportunizando que as pequenas e os pequenos exerçam o direito de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações.

3. A Avaliação institucional

Partimos do pressuposto de que a Avaliação Institucional é um meio de "pensar a **escola** a partir da **própria escola,** é recolocar seus atores em situação de protagonismo, assumir sua condição no processo decisório que afeta a vida da escola, dar-lhes fala sobre seus processos e contextos". (SORDI, 2009, p.64) (grifos da autora). Essa prática tem dado às crianças vez e voz para participar ativamente, não só do seu próprio desenvolvimento, mas também da vida e do crescimento do Cemei. Tirar do professor a centralidade e colocar seus diferentes atores no processo de reestruturação da prática educativa significa conhecer e valorizar a contribuição de cada membro e com isso colocar em prática uma educação verdadeiramente democrática.

O sentido maior da Avaliação Institucional Participativa (AIP), é fazer da escola um espaço que promova a discussão coletiva, que reflita e avance diante dos problemas e dificuldades que enfrenta cotidianamente. A AIP pode promover uma reflexão sobre as possibilidades, deveres e oportunidades da instituição objetivando assim, elevar seus níveis de qualidade.

Sabemos ser essa uma tarefa difícil e que pressupõe abertura à discussão, democracia, gestão participativa e à autonomia.

Acreditamos que:

> A AIP, portanto, pode ser entendida como um instrumento de aprendizado coletivo, de formação política para a participação, de sistema de compreensão da realidade interna da escola e do seu entorno, como processo de reflexão e transformação do coletivo, em um processo de reflexão e transformação (BETINI, 2010, p.127).

Desenvolver a AIP, segundo Freitas, (2009, p. 35), "implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas, sendo necessário recuperar a dimensão coletiva do Projeto-Político-Pedagógico", pois, essa prática é inconcebível sem o envolvimento dos atores da escola e sem a sua inserção na realidade vivida. Assim alunos, educadores e funcionários se igualam na busca por cumprir os ideais de autonomia, liberdade, formação crítica e democracia.

Para Bondioli (2009, p.15) “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” e para isso “é preciso reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vistas, ideias e interesses um recurso e não uma ameaça”.

Na busca pela qualidade a avaliação é uma peça central, já que nos permite analisar o quanto nos aproximamos ou nos distanciamos dos objetivos e metas estabelecidos *a priori*. Percebemos que

> No momento em que o professor pensa sobre as crianças e conhece suas características, não para compará-las, para julgá-las e classificá-las, mas para organizar o trabalho, para proporcionar um ambiente rico, prazeroso, com estímulos que vá ao encontro dos seus interesses, a avaliação pode ser positiva e favorecer o crescimento tanto da criança quanto do adulto (GODOI, 2004, p.102).

Nesse sentido, destacamos também a importância da AIP, ressaltando a necessidade que ela esteja comprometida com a qualidade social, pois de acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 17), “a complexidade da avaliação inscreve-se num campo de conflitos e de contradições, como tudo o mais que é social e político”. Se pensarmos no âmbito da educação infantil essa avaliação deve se comprometer com as especificidades desse nível da educação. Ouvir as crianças pequenas requer que profissionais estejam desprovidos de seus preconceitos e abertos para acreditar que as crianças são capazes de participar desse processo efetivamente, revelando suas preferências, vontades e até fazendo suas críticas.

Segundo Abramowicz (2003, p. 16) “a história da criança e da infância sempre foi constituída ‘sobre a criança’ e não ‘com a criança’, na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão”.

A experiência que construímos vai à contramão do que historicamente se constituiu na relação de poder entre adultos e crianças e no valor que seus papéis assumem diante da sociedade, da tomada de decisões e propostas a serem apresentadas e implantadas. Como afirma Prado (1999) a sociedade brasileira é hierarquizada e

hierarquizadora das relações sociais, buscando sempre classificar, de forma desigual, os indivíduos levando em conta sua idade e função social, assim, desenvolver a AIP com crianças pequenas é uma tentativa de romper com essa lógica já enraizada.

4. A nossa experiência

Acreditamos na valorização e participação das crianças pequenas e pequenininhas em todas as atividades da educação infantil, pois

> (...) as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos – caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos (PRADO, 1999, p.113).

Sendo assim, passaremos a relatar as tentativas desenvolvidas ao longo do ano de 2011 em que periodicamente nossas crianças eram ouvidas e observadas pela professora ou professor da sala, com o objetivo de registrar o que gostavam, o que não as agradava e o que sugeriam para o cotidiano do Cemei. Essas observações eram planejadas e espaços criados para que intencionalmente as crianças pudessem se expressar. O material resultante dessa produção foi organizado de diferentes maneiras, de acordo com a idade e o ritmo do grupo. Como dissemos, o texto trata das experiências vividas em uma sala AG II e uma de AGIII, nas quais as autoras eram professoras e temos ainda a observação de 6 das 9 salas do Cemei Margarida.

Em uma das turmas do agrupamento II, (crianças de 2 a 3 anos) a professora realizou essa avaliação através de observações em diferentes momentos, que apontavam as preferências das crianças, buscando assim proporcionar um ambiente o mais prazeroso possível e que fosse ao encontro das expectativas dos pequenos e pequenas, sendo o registro feito de maneira coletiva utilizando os mais variados tipos de linguagens.

Nas turmas do agrupamento III (crianças de 3 a 6 anos), essa avaliação foi realizada de uma forma mais direta através de avaliações orais e das rodas de conversa. Essa experiência permitiu ampliar

o protagonismo das crianças, nos fazendo compreender melhor o que pensam e desejam. Impressionou-nos a clareza e a objetividade das crianças ao avaliarem, proporem ações ou mesmo ao pensarem sobre a instituição.

Semanalmente, na roda de conversa era feita a avaliação da semana, quando as crianças eram provocadas a conquistar autonomia de pensamento e ação, através de questionamentos do que gostavam, o que não gostavam, o que faltava e abrindo espaço para que elas pudessem dar sugestões e soluções, tudo era registrado pela professora na condição de escriba e mediadora. Posteriormente eram empenhados todos os esforços para realizar as sugestões das crianças, tudo, é claro, em parceria com elas.

Os questionamentos e sugestões das crianças eram avaliados pelo grupo, votados e atendidos de maneira que contemplassem os anseios do maior número de envolvidos. As reivindicações que dependessem de outras pessoas da comunidade escolar eram feitas de diversas maneiras como, por exemplo, cartas, abaixo-assinados, ou mesmo solicitações verbais, afirmando assim a função social da escola, cada conquista legitimava a vez e voz de todos os envolvidos no processo.

Isso ficou muito claro quando numa roda de conversa avaliamos junto com os pequenos e pequenas nossa “festa da família” de 2011, e nos surpreendemos com sugestões como essas:

> *Eu acho que a decoração deveria ser dos mascotes da turma, Maria Clara (5 anos) ou Deveria ter mais brinquedos infláveis porque a fila ficou muito grande, Pedro Miguel (5 anos).*
>
> *Ano passado tinham dois brinquedos, por que esse ano só um? tem tanto espaço para colocar mais... quando estava chegando a minha vez foi a hora da apresentação... aí tive que voltar depois no final da fila, Júlia (5 anos).*

Analisando essas falas nos perguntamos, será que a fala das crianças realmente é "infantilizada e destituída de razão"? As mudanças também se evidenciaram quando as crianças avaliaram o cardápio da semana e sugeriram outras opções, foi feita então uma votação e juntos com a mediadora conseguiram manifestar através de uma carta para a direção o seu desejo e o mais importante, diante de uma comunidade escolar que estava envolvida nessa proposta, receber a resposta escrita de que sua reivindicação seria atendida.

Nesse processo a professora, assim como em todos os momentos da educação infantil, assume a função de mediador e escriba, sendo as crianças os relatores dessa avaliação.

Os pequenos e pequenas não são procuradas para legitimar o que pensaram os adultos para elas, mas para questionar as propostas e práticas. Para isso é preciso ouvir e ser ouvido, pensar as experiências e vontades pessoais no âmbito da coletividade e chegar a um consenso que atenda ao maior número de envolvidos.

Como dissemos, nosso foco recai sobre as turmas em que as autoras eram professoras, mas ao observamos as demais salas percebemos que essa avaliação foi desenvolvida de maneira mais esporádica e menos sistematizada, pois como se tratava de uma iniciativa recente, ainda estava sendo incorporada por todos os profissionais e adaptada da melhor forma possível às diferentes idades e possibilidades.

É importante salientar também que a avaliação não é uma atividade isolada. Como se constrói exclusivamente do interesse das crianças, serve como ponto de partida para várias atividades e projetos a serem realizados durante o ano, o que amplia a participação direta das crianças no decorrer de todo o processo de construção do conhecimento.

4.1 Incorporando a possibilidade de ouvi-las

No ano de 2012, tivemos um contratempo na organização da CPA e por isso a mesma foi interrompida, o que dificultou um pouco o avanço desse trabalho, porém muitas iniciativas têm surgido, como reflexo do que foi iniciado em 2011. Cabe ressaltar que a proposta de participação das crianças na AIP só ganhou força em função do comprometimento e da crença, presente na maior parte dos profissionais, de que nossas crianças são capazes e devem participar da organização e das decisões do nosso Cemei. Acreditar na construção de um ambiente colaborativo em que as crianças tenham voz e vez não é um fato que "nasce" pura e simplesmente por que alguém sugeriu e sim por que os profissionais já acreditavam nisso e através da busca de referências conceituais para o desenvolvimento de suas práticas sistematizaram e criaram espaços bem definidos para isso e esse foi o papel fundamental da AIP e da CPA. Da mesma forma que AIP não foi a única responsável por dar voz e vez às crianças, a sua interrupção temporária também não foi suficiente para que essa prática se esgotasse no seio do Cemei. A equipe passou, em quase todas as atividades realizadas a consultar/ouvir as crianças para assim realizá-las com elas e não para elas ou por elas.

A iniciativa de envolver as crianças nas diferentes decisões a serem tomadas, tem tornado os pequenos e pequenas cada vez mais presentes em todo os momentos no Cemei.

Algumas iniciativas têm surgido para que, além de ouvir as crianças e acima de tudo aceitar o que é proposto e avaliado por elas, passemos a envolver as famílias também nestas conquistas. Um exemplo disso foi o dia da pizza, que foi o lanche avaliado pelas crianças como a melhor opção para um dia de outubro, quando podemos fazer um lanche diferente. Além de realizarmos essa escolha com as crianças convidamos um pai que é pizzaiolo para montar e mostrar como são feitas as pizzas. Foi um momento de grande importância, que pôde ser compartilhado também com a comunidade e muito bem avaliado posteriormente pelas crianças e demais envolvidos.

Outro momento significativo foi após o roubo sofrido pelo Cemei, quando as crianças se posicionaram mostrando sua indignação, dando sugestões e questionando os fatos; isso foi registrado de diferentes maneiras pelos professores e despertou para várias

atividades e discussões sobre a violência na comunidade onde moram, e nas reportagens que veem e ouvem, reforçando a importância da avaliação nos diferentes projetos desenvolvidos.

Na compra dos brinquedos da sala, ouvimos os pequenos e pequenas avaliando quais são interessantes para o grupo, o que eles preferem e assim elaboramos a nossa lista de compras construída coletivamente, além disso, toda rotina é avaliada pelas crianças e quando surge algum problema, possíveis soluções são sugeridas por elas mesmas.

Outro reflexo foi o tema "os mascotes das turmas" (sugestão das crianças para o tema da festa da família) e o aumento do número de brinquedos infláveis na festa da família deste ano em atenção e respeito à solicitação feita por uma criança em função da avaliação do ano anterior por meio de argumentação e reivindicação.

Esse tipo de avaliação tem sido mais sistematizado em três turmas de agrupamentos III, por causa principalmente da idade das crianças e do uso da linguagem. Acreditamos que afirmar que esse tipo de avaliação já esteja incorporado ao trabalho do Cemei de uma maneira geral ainda é precipitado, mas muitas mudanças já são observadas principalmente na liberdade que as crianças têm de questionar, sugerir e criticar com a certeza de que serão ouvidas ou, por exemplo, quando em uma reunião de professores ouvir que é preciso fazer uma votação para saber o que as crianças preferem, o que antes era decidido "naturalmente" pelos profissionais, pensando no que seria "melhor" para as crianças agora já passa a ser uma decisão conjunta. A avaliação semanal feita nestas três turmas, também contribui para que o trabalho seja revisto constantemente e aproximado o máximo possível ao interesse de todos.

Considerações finais

Ao olhar para esse processo, ainda em construção, percebe-se que se pautar em bons modelos de avaliação só tem sentido quando também se alcança uma concepção transformadora e libertadora de educação, da docência e da participação do coletivo, caso contrário o trabalho é em vão, e mais, age-se contrariamente aos objetivos que se propõem para educação na atualidade.

Assim se faz necessária a aceitação do princípio de participação e democracia no processo de avaliação além da diminuição da distância hierárquica entre adultos e crianças.

Oportunizar que as crianças tenham voz e vez no ambiente educativo tem favorecido o processo de naturalização do protagonismo das pequenas e pequenos em todo o cotidiano e, dessa forma, tem contribuído para revogar muitos prejuízos causados às crianças, em diferentes gerações, quando não eram ouvidas em suas necessidades e vontades.

Além de ser uma atitude de respeito, ouvir as crianças no processo de avaliação institucional, tem proporcionado uma escola mais democrática e menos centrada nas mãos da equipe gestora ou dos demais profissionais.

Avaliamos que essa prática tem se mostrado importante na formação crítica das crianças, por criar momentos de discussões em que tenham oportunidade de se expressar sugerindo ações, levantando problemas e tomando decisões. Além de provocar os adultos a agirem de forma a atenderem as solicitações das crianças, e a refletirem sobre as relações até então fortemente preestabelecidas entre adulto-criança.

Observamos que as crianças não se submetem mais a aceitar que todo o processo seja pensado para elas sem que participem diretamente e que através da contribuição da AIP espaços foram criados, bem definidos e incorporados no dia a dia para que suas vozes estejam presentes na construção da história do Cemei e de suas vidas, pois passam a ter a oportunidade de vivenciar, em sua formação, processos participativos e criativos.

Não se pode negar que essa tentativa inovadora, mesmo diante das inúmeras dificuldades, tem alcançado o seu objetivo na busca de maior qualidade. Qualidade essa não apenas pensada pelos adultos para as crianças, mas pensada e buscada sob os diversos olhares e perspectivas.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições,* v.14, n. 3 (42), p.16, 2033.

BETINI, G. A. Avaliação Institucional Participativa em escolas públicas de ensino fundamental. In: *Educação: teoria e prática*- Revista publicada pelo Depto. De Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do IB. – Vol. 1, no 1 (1993) . Rio Claro: UNESP. Jul-Dez 2010.

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:* a qualidade negociada. Campinas: Editores Associados, 2009. 233 p.

CERISARA, OLIVEIRA, RIVERO e BATISTA. *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas:* reflexões sobre o estágio na educação infantil. Acessado em www.periodicos.ufsc.br em 23 de agosto de 2011.DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: *Avaliação participativa:* perspectivas e desafios. INEP. Brasília, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos et al. *Avaliação educacional:* caminhando pela contramão. Petrópolis. RJ: Vozes: 2009

GODOI, Elisandra G. *Educação infantil:* avaliação antecipada? (Dissertação de mestrado), Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2004, p. 102.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública.* 3. ed. São Paulo, Xamã, 2000.

PRADO, Patricia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-posições,* vol.10, n.1, (28), p113, 1999.

SORDI, M. R; SOUZA, E.S. (Org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública:* A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de qualidade. Campinas: Millennium editora, 2009.

2

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: COMISSÕES TEMÁTICAS POTENCIALIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA

ARANHA, Gabriela Caldeira
BONALUMI, Gislaine Cristina
DUARTE, Luciana de Assis
GUIMARÃES, Sálua Domingos
MICCOLI, Suse Aparecida
ROCHA, Ana Maria Silva da
Cei ProfªThermutis Araújo Machado

Resumo. Este texto relata uma experiência de potencialização da participação dos educadores no processo de autoavaliação institucional, por meio do funcionamento de comissões temáticas de trabalho.

Palavras-chave: autoavaliação institucional; gestão democrática; participação; comissões temáticas.

Introdução

Neste texto abordaremos como estamos potencializando a participação dos educadores no processo de autoavaliação institucional por meio da criação de comissões temáticas de trabalho.

Para isso faremos uma breve contextualização de como surgiu o projeto de Autoavaliação Institucional – AAI em nossa escola, quais espaços/tempos são utilizados para sua realização, quais são os

princípios e as concepções que orientam nosso trabalho, bem como a organização das comissões temáticas, como forma de potencializar a gestão democrática.

Mostraremos, também, como a construção de uma cultura de avaliação é primordial para que todos se sintam parte integrante de escola, enquanto sujeito histórico-social que contribui, opina, discute, negocia e vota.

Contextualização do projeto

O projeto de AAI do Cei Profª Thermutis Araújo Machado surgiu na RPAI, em julho de 2009, quando aplicamos o instrumento *"Indicadores da Qualidade na Educação Infantil",* publicado pelo Ministério da Educação. A própria reunião foi planejada seguindo as orientações desse documento. Deflagramos, desse modo, o processo de avaliação institucional na escola.

Nasceu, então, a necessidade de criar um coletivo que pudesse dar continuidade ao processo de autoavaliação institucional. Criamos um grupo com representantes de cada segmento da escola (monitores/agentes de educação infantil, professoras de diferentes agrupamentos e períodos, funcionários e equipe gestora) para coordenar, planejar e organizar o processo na/da unidade educacional. Organizamos o trabalho dessa forma porque não é possível construir uma cultura de avaliação na escola sem a participação de todos.

Considerando a demanda de trabalho da AAI, não seria possível cumprir todas as tarefas contando apenas com a jornada regular dos educadores desse grupo. Seria necessário despender tempo remunerado para a continuidade do processo.

Por um lado, os integrantes da equipe necessitavam de mais tempo de dedicação, além da jornada; por outro, percebíamos que esse tempo não podia ser de dedicação voluntária, mas trabalho remunerado. Diante desse impasse, recebemos orientação da equipe do Naed Sudoeste, que sugeriu a remuneração das docentes por meio do dispositivo da Hora Projeto - HP.

Desse modo, foram destinadas 26 horas-aula, por semana, distribuídas entre as quatro docentes do grupo, que tiveram sua jornada ampliada.

A remuneração de horas para dedicação ao projeto é uma

prerrogativa apenas dos docentes da Rede Municipal de Educação. Assim, os demais componentes do grupo não puderam usufruir dessa possibilidade. Isso fez com que a definição de quantidade de tarefas e horários de trabalho de cada membro tivesse como critério a quantidade de horas remuneradas dedicadas ao projeto de AAI. Lamentavelmente, essa realidade contribui para gerar conflitos na gestão dos processos de participação. Esse tem sido um constante desafio.

A primeira grande tarefa do grupo foi elaborar o plano de ação da escola e apresentá-lo numa plenária da equipe educacional para apreciação e aprovação no final de 2009, com base nos dados coletados na Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional - RPAI de julho do mesmo ano. Desde então, os membros que compõem a equipe de AAI coordenam esse processo.

São espaços/tempos da AAI: a) Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAIs), que ocorrem no início do ano, têm como principal foco o planejamento anual; as demais reuniões do ano tratam da avaliação propriamente dita; participa desse momento toda a equipe educacional; b) reuniões semanais de trabalho da equipe de AAI; c) reuniões das comissões de trabalho temáticas.

Nas RPAIs a participação é organizada também por Grupos de Trabalho - GTs. Nestes o objetivo é garantir a representatividade de todos os segmentos ou equipes (professores, monitores/agentes de educação infantil, cozinheiras, funcionários da limpeza, seguranças); dessa maneira garantimos que toda equipe escolar se aproprie dos diferentes assuntos e conheça as demandas das diferentes equipes, que muitas vezes, no cotidiano, não têm a oportunidade de conhecerem.

Princípios e concepções

Para que avaliar? Na tentativa de buscar respostas a essa pergunta fomos definindo os pressupostos que orientam o processo de autoavaliação institucional praticado em nossa unidade educacional. Por meio desse processo estamos “modelando” a fisionomia da escola, dando forma à matéria, assim como faz o artista. No nosso caso, são vários sujeitos e coletivos envolvidos na ação. Esse processo vem contribuindo para ampliar os níveis de participação dos atores

presentes no cotidiano da escola.

Desse modo, uma das finalidades da autoavaliação institucional é operacionalizar as práticas de tomada de decisão. A produção e discussão de dados, tendo em vista o aperfeiçoamento do projeto pedagógico, levam os educadores a tomar consciência das práticas presentes no cotidiano da unidade educacional e a perceberem, também, os desafios que devem ser enfrentados com o objetivo de melhorá-las. Desse modo, a AAI influencia as práticas de gestão participativa e de formação.

Compreendemos que, se a AAI é funcional para os processos de decisão, ela passa a ser um instrumento de gestão que pode ajudar a olhar a escola, mapeando suas necessidades, definindo prioridades e desenhando um caminho que busque a melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvemos junto às crianças. Definindo-se, assim, como um espaço educativo para crianças pequenas e que tem suas próprias cores, sabores, odores, texturas, espaços, materiais, ideias e práticas.

No entanto, não é possível concretizar esse desafio sem a participação de todos os segmentos da instituição, inclusive das famílias e até mesmo da comunidade em que a escola está inserida. Por outro lado, não basta o voluntarismo, mas todos devem contribuir conscientemente para que sejam criadas as condições objetivas para a boa realização da avaliação participativa.

A participação dos sujeitos no processo de autoavaliação institucional se concretiza por meio dos encontros e diálogos, por isso os acordos devem ser firmados, de modo transparente e, a cada momento, o processo deve ser revisto e aprimorado, conforme os interesses e convicções do grupo (SORDI, 2006).

E é no processo de participação que as pessoas vão se formando. Aperfeiçoar os projetos pedagógicos e aproximar-se da escola identificando aspectos relevantes para a melhoria da qualidade educacional estimula o crescimento da consciência dos coletivos de educadores, em relação ao cotidiano da escola. Com isso, pretendemos construir uma cultura de avaliação institucional como processo de autoconhecimento e de autoavaliação.

> Avaliar uma realidade educativa significa acionar um mecanismo de crescimento geral do grupo envolvido, partindo da exigência de

> observar o próprio cotidiano, de atribuir um juízo de valor com base em instrumentos cientificamente confiáveis que permitem coletar os dados de maneira sistemática, refletir sobre os dados coletados para atravessar processos de mudança e de aprimoramento em relação à situação inicial (BEEBY, 1997; FERRARI, 1994, apud FERRARI, 2003).

Se, por um lado, a avaliação institucional está relacionada à busca da qualidade, por outro, não há uma definição absoluta e única para esse termo.

> As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas (...) (MEC, 2009, p. 11).

Por isso, a qualidade não representa um valor absoluto. Ela é construída de forma negociada e compartilhada, com a participação de todos os atores do processo. "A eficácia do procedimento de avaliação será melhor quanto mais o grupo de pessoas envolvidas na pesquisa tornar-se participante de um processo de negociação do significado a ser atribuído ao termo qualidade (LIVRAGHI, 2003, p. 98)."

Por último, acreditamos que a avaliação institucional potencializa uma cultura de análise do cotidiano fundamentada nos princípios declarados no projeto pedagógico, desestimulando, desse modo, a "tentação" de realizar "críticas ligeiras", sem fundamentos.

Comissão temática de trabalho – potencializando a gestão democrática

Com a finalidade de garantir a continuidade do planejamento e da execução de ações, com impacto direto no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças, a comissão responsável pela gestão do processo de autoavaliação institucional apresentou à

equipe educacional a proposta de uma nova metodologia de trabalho, baseada em comissões temáticas. Essa proposta considerou o tamanho da escola, a quantidade de crianças atendidas e o número de funcionários. A demanda de trabalho é grande e formar diversas comissões para executar as ações previstas foi o melhor caminho.

Algumas comissões foram constituídas na RPAI de abril de 2011 (comissões relacionadas à quinta dimensão do documento do MEC, citado anteriormente, "Espaços, materiais e mobiliários"), porém, apenas uma teve seu trabalho iniciado para testarmos a metodologia e o funcionamento. Diante da necessidade apontada pela equipe educacional, optamos por iniciar pela Comissão do Parque, que tem o objetivo de (re)pensar o parque. Na RPAI de julho de 2012, foi criada a Comissão de Redação do Regimento. Em ambas, a participação dos funcionários se deu com base em adesões espontâneas.

Para garantir o bom funcionamento dessas comissões elaboramos um guia de orientações sobre como o trabalho deveria ser organizado, em quais momentos aconteceria, quais formas de registro, entre outros.

Organização das comissões

O documento que orienta o trabalho das comissões trata, principalmente, do funcionamento, horário de trabalho, registro das atividades.

Os membros de cada comissão são responsáveis pela execução, acompanhamento e manutenção das atividades previstas no Plano de Ação, pertencentes à temática, objeto da comissão.
A equipe de autoavaliação institucional se reúne a cada três semanas com a comissão para acompanhar o trabalho realizado.

O cronograma e os prazos são definidos em conjunto entre comissão e equipe de autoavaliação institucional.

Os horários de trabalho são diferentes para cada integrante da comissão: os professores devem realizar as atividades fora do seu horário de trabalho com as crianças, os agentes e monitores de educação infantil, preferencialmente, dentro de sua carga horária obrigatória, priorizando para isso o momento do sono das crianças ou o final do dia. Caso esse tempo não seja suficiente, poderá ser realizada fora de sua jornada de trabalho, por exemplo, para pagamentos de pontos facultativos. A quantidade de horas de trabalho é definida com os membros da equipe AAI, de acordo com as ações que serão realizadas.

O registro das atividades realizadas é feito através de um formulário preenchido a cada dia de trabalho pelos membros da comissão.

As orientações previstas foram apresentadas à equipe educacional, para discussão e aprovação, antes do início das atividades das comissões.

Esse trabalho ainda está em processo de construção, assim como o Projeto de autoavaliação institucional. Suas ações são (re) elaboradas e (re)significadas constantemente com o propósito de oferecer um ambiente educativo de melhor qualidade às crianças, aos funcionários e à comunidade.

Considerações finais

Percebemos o quanto caminhamos e o quanto precisamos avançar na construção dos processos participativos. Criar espaços/tempos dedicados à reflexão sobre nossas práticas são conquistas importantes.

No entanto, sabemos dos desafios que ainda estão postos como, por exemplo, garantir a participação dos monitores e agentes de educação infantil, dos funcionários de apoio (cozinheiras, pessoal da limpeza, vigilantes) em nossas reuniões de maneira remunerada e não apenas voluntária.

Outro desafio é a participação sistemática da direção nas reuniões da equipe de AAI para fortalecer o processo de construção da gestão democrática.

Exercitar a gestão democrática é um dos nossos grandes desafios. É necessário abrir mão daquilo que é particular e pessoal, em nome do bem (em) comum, do coletivo e da pluralidade, respeitando e tendo como centro do processo, o desenvolvimento integral das crianças.

Para isso, refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico amplia nossa capacidade de mudança, de não-aceitação daquilo que julgamos incoerentes para o bom andamento das práticas pedagógicas, para a negação de um fazer por fazer, substituindo-o por um fazer reflexivo, elaborado entre pares.

Saber até onde as comissões temáticas chegarão é uma incógnita. Porém, é possível dizer que já há grande evolução pessoal e profissional de todos os envolvidos, pela experimentação de situações novas, de estudos aprofundados, de organização e realização de reuniões e de tomadas de decisão. Não há possibilidade de falar em gestão democrática se não a vivenciarmos.

Nosso desafio é viver essa experiência.

Referências Bibliográficas

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógica da creche e sua avaliação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

DALBEN, Adilson. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, jul-dez, 2010, p. 133-146.

FERRARI, Monica. Um percurso de formação em Pistóia. In: BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (orgs.). *Avaliando a pré-escola:* uma trajetória de formação de professoras. Campinas: autores associados, 2003. p. 07-35.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 911-933.

GATTI, B. Ensino superior e avaliação institucional: um modelo de implantação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.80 n.194, p. 148-155, jan./abr. 1999.

LIVRAGHI, Paola. Os professores relatam sobre as pré-escolas. In: BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (orgs.). *Avaliando a pré-escola*: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, autores associados, 2003. p. 97-121.

REINHOLD, H. H. Avaliação Institucional –para quê? In: PUENTES, R. V. & ORRÚ, S. E. (org.). *As múltiplas faces da avaliação*:teoria e prática na educação. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004, p.33-44.

TEMÁTICA II

O TRABALHO COM ARTES NA EDUCAÇÃO

3

O PROCESSO DE ANÁLISE E TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO UM CAMINHO PARA O AVANÇO NO TRABALHO COM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NALINI, Denise
Formadora no Instituto Avisa Lá

Denise Nalini, in memoriam.

Denise foi uma incansável militante pelo direito à educação pública infantil de qualidade. Contribuiu com a formação de muitos professores provocando-os a olhar as crianças como produtoras de cultura, autoras e criadoras de vida e de seus brincares. Denise deixa muitas saudades. Sua rica contribuição em favor da educação infantil, da arte e da cultura transborda em nossas experiências educativas.

* 05/12/1962
\+ 12/12/2018

Resumo. O presente relato destaca minhas percepções sobre o trabalho desenvolvido no contexto das artes visuais por uma professora de educação infantil da rede pública do município de Campinas na V Mostra de trabalhos realizada pelo núcleo de ação educativa descentralizada da região sudoeste. Ressalto a importância de espaços de formação como a Mostra ora realizada e destaco como o trabalho com artes visuais na educação infantil precisa extrapolar as atuais práticas que ainda se

fazem presentes para que garanta de fato um espaço de livre expressão das crianças.

Palavras-chave: formação do educador; educação infantil; artes visuais.

Para iniciar esse pequeno texto gostaria, em primeiro lugar, de ressaltar o quanto a proposta: Mostra de trabalhos, se caracteriza como um espaço importante para a formação e consolidação de práticas educativas que contribuam para o avanço da qualidade da educação infantil nos municípios.

Acredito que ao se instituir um espaço de relato de práticas, o percurso do professor e das crianças pode ser revistado e compartilhado com outros docentes, criando dessa forma um conhecimento que, gerado no interior da sala de aula, poderá ser multiplicado pela rede, por aqueles que são os principais responsáveis pela educação das crianças: os professores. Essa ação entre pares dá voz ao professor, explicitando o quanto existe de possibilidade de transformação do processo educativo.

Foi nessa perspectiva que li e comentei o trabalho da professora Adriana Aparecida Matheus Macedo da Cemei Manoel Alves da Silva.

Explicando melhor em minha prática de formadora percebo que, apesar dos avanços, rupturas, estudos e discussões sobre as práticas em artes e as tendências no ensino da arte, ainda convivemos com proposições que se remetem a cópia de modelos dados e a atividades de colorir desenhos. Em especial, as atividades de colorir desenhos continuam "firmes" no cotidiano das crianças da educação infantil e mesmo que se demonstre o quanto estas propostas são nefastas para a aquisição de uma linguagem em artes, elas permanecem tais como antes ou revestidas de uma nova roupagem que é a reprodução de obras de artistas consagrados.

Ao ler o percurso da professora encontrei essa primeira declaração.

> *Percebi que nesta fase a criança já idealizava uma estética determinada por um padrão, na qual o belo é o perfeito, com medidas exatas, sem manchas e riscos. Essa busca do perfeito, mais próximo ao desenho do adulto, provocava o medo em arriscar e manifestar-se por meio do desenho expressões para materializar seu pensamento. Naquele momento senti certa frustração, pois minha perspectiva era de encontrar na Educação Infantil crianças mais livres, abertas para explorar suas potencialidades sem restrições.*

Essa primeira percepção da professora permite retomar uma discussão que considero muito cara à educação infantil; a da concepção que permeia as propostas de trabalhos em artes visuais com as crianças da educação infantil. Existe nessa documentação uma crítica que se torna explícita na reflexão da professora, que é a do entendimento do trabalho em artes como aquele que propicia a expressão da criança, uma posição crítica frente as práticas tradicionais que impedem um trabalho com o processo criativo, que é singular em cada criança.

Ao assumir essa posição, a professora, evidencia na descrição de seu percurso a necessidade de ultrapassar uma prática centrada no desejo do adulto, e no culto de um desenho estereotipado.

E a professora afirma.

> *Nesse processo abre-se uma nova perspectiva de democratização das relações, considerando todos os sujeitos como produtores de conhecimento. A criança passa a ser o centro e o professor deixa de reproduzir conceitos e atua como mediador, pesquisador da cultura infantil.*

Essa tomada de consciência, dada pela documentação exigida para uma apresentação, é um dos elementos que possibilita contextualizar o processo educativo vivido, abrindo as perspectivas da mudança. Esse seria, portanto, um objetivo a ser perseguido pelas equipes técnicas das redes municipais: criar espaços para análise e troca dos fazeres da rede, para que paralelamente as ações de formação, como grupos de estudos e supervisão, se constituíssem em práticas compartilhadas pelos professores.

Em sua apresentação a professora ressalta o quanto o estudo e um processo de formação continuada marcou sua mudança.

> *O estudo transformou-se em Projeto, novas ações educativas foram construídas, e, com os ensaios desenvolvidos a partir da Proposta Triangular de forma colaborativa tive o respaldo para trabalhar refletindo e avaliando todo o processo de aplicação. Sob a perspectiva de trabalhar a Semana de Arte de 22 desencadeou o projeto Arte com Tarsila e Portinari, que possibilitou à criança participar no processo de aprendizagem interligando a Arte com outras áreas do conhecimento (...)*

Particularmente, acredito que essa modalidade de formação, Mostra, é uma ação de respeito ao fazer do professor, que além de documentar sua prática, tem a possibilidade de ter seu projeto lido e comentado por especialistas. É nesse movimento contínuo de reflexão – ação – reflexão, compartilhada, que se constituí um professor pesquisador.

Aqui reside uma questão fundamental, a do educador – pesquisador como aquele que relê as questões da história da arte para possibilitar às crianças novos fazeres e pensares. Sem esse educador pensante, não existe a possibilidade de superação de práticas reprodutoras.

É no olhar cuidadoso sobre as crianças, no respeito pelo que sabiam que se constituiu a ruptura dos estereótipos percebida pela professora, dessa forma, tal como os modernistas, a professora rompeu com os cânones presentes em seu grupo.

Avalio que diante das contínuas recorrências aos desenhos para colorir e as cópias, que habitam o cotidiano da educação infantil, que temos, nesse relato, um avanço significativo, é sobre esse ponto que insisto.

A definição de um projeto superando a concepção de atividades estanques, o investimento num objetivo compartilhado com o grupo, o acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, a definição de momentos e tempos específicos da rotina para um fazer em artes, explicita a concepção de que não é possível pensar em quais situações, sem uma rotina estabelecida para esse fazer. E finalmente a implementação dos ateliês, espaço fundamental para a experimentação e compartilhamento de processos e produtos.

Há riscos e aspectos que necessitariam de um maior aprofundamento, tais como a recorrência do tema do trabalho com artistas modernistas, como Tarsila e Portinari, os objetivos dessa escolha pela professora, a relação entre ler imagens e as atividades de pintura, ou mesmo o acompanhamento e organização das propostas de ateliê.

Contudo, avalio que nesse momento histórico, nossa luta está na superação das atividades estereotipadas e das reproduções que tendem a se assemelhar ao real ou pior a obra de artistas.

Romper esse ciclo é um dos principais papéis do trabalho com artes visuais, pois a arte pela sua própria natureza é um território aberto à múltiplas interpretações, vinculadas às singularidades e

questões de cada artista. Singularidade, aliás, que precisa urgentemente ser retomada nas propostas de artes realizadas pelas escolas de educação infantil. Uma produção artística é sempre o estabelecimento de uma ligação entre o momento vivido, a experiência e a leitura pessoal daquele que cria, num embate entre os materiais, suportes e o que se deseja comunicar.

A arte como diz Mário de Andrade, "é *uma proposição de felicidade*", na medida em que compreendemos felicidade como busca, como sucessão de erros e acertos, como caminho a ser percorrido e leitura de sua própria caligrafia. É nesse lastro que o trabalho da professora Adriana Aparecida Matheus Macedo do Cemei Manoel Alves da Silva pode nos ajudar.

Referências Bibliográficas

DEWEY, John. *Democracia e Educação:* introdução à filosofia da educação. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John; BOYDSTON, Jo Ann; KAPLAN, Abraham. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes)

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte:* Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

4

PRIMEIROS ENSAIOS DE UMA TRAJETÓRIA COMO ARTE-EDUCADORA

MACEDO, Adriana Aparecida Matheus
Cei Manoel Alves da Silva

Resumo. A Arte como condição humana se manifesta através da expressão plástica, corporal, rítmica, musical, literária, entre outras. Ela é livre e traz um leque de possibilidades, o qual é tão amplo que a maioria das vezes o sujeito não a reconhece e indaga: Isto é Arte? Nessa perspectiva busquei em minha formação transgredir os cânones da Educação. Deixei que a linguagem verbal não fosse a única referência em minha formação. Aventurei-me em olhar o mundo sob a linguagem não verbal, ler a materialização do pensamento sob outro ponto de vista, tão abrangente, que liberta a leitura da visão segmentada, muitas vezes limitada, oferecida pela educação formal. Nessa bagagem, trago um pouco da minha trajetória compartilhada com crianças pequenas, mas grandes em suas criações.

Palavras-chave: arte; educação; criança; imagem; formação.

Introdução

A relação de ensino-aprendizagem constituída na escola pública, principalmente nas regiões mais carentes, sempre foi um desafio. No ensino fundamental, entre 1994 – 2000, muitas vezes recebi alunos de 10 a 13 anos que mal sabiam escrever os próprios nomes. Alguns apresentavam dificuldade até para expressar seus sentimentos ou relatar o cotidiano, demonstrando apatia ou agressividade. Como apresentavam dificuldade na escrita, propunha o desenho

como forma de representação, mas mesmo assim, a dificuldade continuava, desenhavam de forma estereotipada, sem significado, reproduziam formas calcadas em suas experiências escolares. Para avançar no processo de ensino-aprendizagem, através de uma perspectiva sociointeracionista, eram realizadas leituras de imagens de revista, jornais e vídeos, incentivos de relatos orais do cotidiano, trocas compartilhando músicas e poesias nacionais, principalmente, da cultura construída na infância (parlendas; trava-línguas; jogos) e na adolescência (movimento *hip hop*). Procurava nessa aproximação o olhar de cada um sobre o objeto, revelando o desejo, o julgamento, a memória, a emoção, enfim, por meio da realidade buscava a negociação com o aprendizado escolar.

Com essas marcas, em meados de 2000, cheguei à educação infantil. Constatei que a dificuldade que encontrei no fundamental, também, aparecia na primeira infância, pois o desenho que deveria ser uma forma espontânea de representação era um obstáculo para algumas crianças. Percebi que nessa fase a criança já idealizava uma estética determinada por um padrão, na qual o belo é o perfeito, com medidas exatas, sem manchas e riscos. Essa idealização, próxima ao desenho do adulto, intimidava algumas crianças que respondiam que não queriam ou não sabiam desenhar. Naquele momento senti certa frustração, pois minha perspectiva era de encontrar na educação infantil crianças mais livres, abertas para explorar suas potencialidades com o registro pictográfico e sem restrições.

Em 2001 a 2004, encontro um movimento intenso de edu cadores da RMC[12] com a proposta de debater a educação de qualidade, tendo como um dos apontamentos a necessidade de romper de fato com a escolarização na educação infantil.

Grupos se formaram em Fóruns e Congressos para indicar políticas para a Educação Pública de Qualidade no município de Campinas. Com isso, são retomados os estudos sobre o Currículo em Construção (1998), proposta elaborada pelos profissionais da Rede, com a intencionalidade de continuidade da discussão sobre a primeira infância. Também, abre o leque para o debate da carreira e a necessidade do profissional de educação estar em processo de formação permanente.

12 Rede Municipal de Campinas.

Nesse processo abre-se uma nova perspectiva de democratização das relações, considerando todos os sujeitos como produtores de conhecimento. A criança passa a ser o centro e o professor deixa de reproduzir conceitos e atua como mediador, pesquisador da cultura infantil.

Nesse momento, na busca de aprimorar meus sentidos para a investigação da cultura infantil, encontro a Proposta Triangular[13], baseada em três pilares: contextualização histórica; apreciação artística; e fazer artístico. Esse encontro contribuiu para a minha formação como professora em Arte-Educação Pós-moderna[14].

Como arte-educadora passei a ver as produções associando o "ver" com o "fazer", contextualizando a leitura das imagens e a prática, atribuindo significados, respeitando as diferentes culturas e pontos de vistas.

Esse estudo se transformou em Projeto, novas ações educativas foram construídas, e, com os ensaios desenvolvidos, a partir da Proposta Triangular, de forma colaborativa, tive o respaldo para trabalhar refletindo e avaliando todo o processo educativo. Sob a perspectiva de trabalhar a *Semana de Arte de 22* foi desenvolvido o projeto Arte com Tarsila e Portinari, que possibilitou à criança participar no processo de aprendizagem interligando a Arte com outras áreas do conhecimento, como matemática, a linguagem escrita, literária, novas tecnologias e outras.

O processo de aplicação desenvolveu-se de forma dinâmica, contribuindo para uma mudança significativa nas atividades diárias das crianças, nas quais é apresentado o ateliê como espaço de experimentação, produção da linguagem plástica, recursos tecnológicos e visitas à exposição plástica para a mediação do conhecimento. Nesse processo, iniciou-se uma nova relação entre adulto-criança, organizando os espaços e tempos que foram capazes de tecer uma teia de conhecimento, garantindo a criação e o desenvolvimento de novas linguagens.

Primeiros ensaios de uma trajetória como arte-educadora

Como ponto de partida, por meio do projeto *Uma abordagem interdisciplinar da Proposta Triangular: a Semana de Arte Moderna de 1922,* iniciei minha primeira experiência como arte-educadora com o Projeto "Arte com Tarsila e Portinari", na Emei Branca de Neve (2005). Esta foi a minha primeira experiência em utilizar o ateliê e aprimorar a utilização de novas tecnologias no ambiente educativo, como professora de educação infantil.

As práticas foram desenvolvidas a partir de um conjunto de ideias que refletiam desde a integração da turma, como também, a utilização dos espaços, a reorganização dos materiais, os tempos de estudos para pesquisa e organização do trabalho educativo, das ações pensadas em curto, médio e longo prazo, da avaliação processual até o ponto de chegada, com as "malas" repletas de experiências vividas e conhecimentos construídos no coletivo, respeitando a individualidade.

No processo do trabalho educativo destacam-se as seguintes práticas:

- Arte e as novas tecnologias como instrumentos de interação e diálogo de novas linguagens no processo educativo;
- Ciclo experiencial, John Dewey, proposta conhecida como *continuum experiencial* [15].
- Construção do projeto interdisciplinar por meio da arte e cultura da infância.
- Ação mediadora do professor, organizando o espaço educativo, facilitando e garantindo que a criança diante do novo passe pelo processo de investigação, experimentação e apropriação do conhecimento.
- Mediação pedagógica por meio de ambiente colaborativo, com pressupostos da matriz humanizante, construindo relações com solidariedade, respeito e amizade entre os

participantes da turma.

- Desenvolvimento das atividades considerando o conhecimento prévio de cada criança, respeitando seu ponto de vista sobre cada assunto, considerando seu discurso e sua realidade cultural e social.

- Oferecimento de um ambiente auspicioso para o desenvolvimento da autonomia, colaborando para a criança construir suas próprias estratégias de aprendizado, elaborando ideias, enfrentando desafios e apropriando-se do conhecimento.

Arte, leitura do mundo sob o olhar infantil

A partir das projeções dos quadros da Tarsila do Amaral e Portinari oportunizei a primeira roda de conversa com as crianças sobre as leituras das imagens. Neste momento, busquei aproximar as experiências que elas traziam do seu cotidiano com as imagens projetadas dos pintores, provocando uma ação singular/dialógica. Segundo Ana Mae Barbosa (2005, p.34, 35):

> A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas só a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem (...). Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não.

A seguir, faço alguns recortes entre os oito encontros que realizei com o Projeto *Arte com Tarsila e Portinari*. Apresento as competências desenvolvidas e relato os registros do olhar das crianças das turmas dos agrupamentos III A, B, C e D, Emei Branca de Neve, sobre as Obras de Artes e a vivência no ateliê:

Primeiro encontro, apresentação de um arquivo com imagens de fotos dos artistas, gravuras das obras de Portinari e Tarsila do Amaral:

- Conhecer os artistas e suas obras como parte das produções artísticas brasileiras e do sentimento nacionalista;
- Observar e descrever oralmente a impressão das imagens vistas tanto dos artistas (percebendo as marcas do tempo) quanto das suas obras (primeiras impressões);
- Relacionar as imagens das telas dos artistas com as imagens vividas em seu cotidiano ou conhecidas pelos meios de comunicação;
- Confeccionar seu próprio brinquedo, utilizando material reutilizável (folha de revista) e papel crepom com as cores preferidas.
- No primeiro momento busquei as inferências que as crianças traziam sobre as palavras:
- Pintor (a): pintores de paredes e carros; pintura de panos de prato; pintor de quadro (só uma criança respondeu);
- Arte: bagunça.

No segundo momento, foram projetadas as imagens dos seguintes quadros para apreciação e as primeiras impressões:

- *A Negra* (1º quadro): as crianças menores relataram que a Tarsila tinha pintado uma porta/ janela, falando do todo

sem se preocupar com a própria pintura. Perguntei, por que achavam que era uma porta ou janela? A resposta foi indicada por um gesto, o retângulo da margem do quadro. Outra mais velha achou que era um homem porque era careca e forte. Continuei instigando se mais alguém achava que era homem e, a resposta veio de outra criança dizendo que não, que era mulher, pois tinha peito. As crianças riram nesse quadro, acharam muito grande a boca e o peito e, também, esquisito a mulher não ter cabelos. Lista de palavras sobre 1ª impressão: (turma/ manhã) bola, banana, pato, porta, janela, mato, gato, palhaço, mulher, careca, gente, peitão e bocão; (turma/ tarde) um homem, uma mulher/tem peito.

- *Operário* (2º quadro): Nesta projeção ficou muito clara a relação que as crianças estabelecem diante da imagem para fazer a leitura, pois como esse quadro foi o terceiro a ser projetado, já havia uma experiência anterior de leitura das obras, para intervir buscavam na memória mais informações para relatar suas impressões. Como exemplo, sobre as chaminés no fundo, uma vez que em Campinas a chaminé não faz parte da paisagem da cidade, as crianças naturais daqui tiveram dificuldade em relatar, pois falaram primeiro em poste, mas também disseram que tinha fumaça, porém, não sabiam o que era aquilo. Perguntei se alguém já tinha passeado na cidade de São Paulo e, rapidamente, uma criança que morou lá falou que era chaminé de fábrica e que lá tinham muitas chaminés. Outra criança disse que poderia ser uma fábrica de tijolos, pois buscou inferências nas olarias existentes em nossa região. Lista de palavras sobre 1ª impressão: (turma/ manhã) negro, negra, muitas pessoas, cano, fábrica, pessoas tristes; (turma/ tarde) muitas pessoas, homens e mulheres, japonês, brasileiro, um monte de pobre, italiano, pessoas velhas e novas, poste, prédios, navio, fumaça e pode estar fazendo tijolo.

- Na apresentação de Portinari as imagens foram passadas

com o recurso *slide*, sem interromper, em três sequências com fundo musical do CD *Villa Lobos para crianças*. Inferências: *é futebol*, *olha a pipa*, *a bola, o cavalinho.*

Segundo encontro, ateliê como *oficina de experimentação de cores.*

- Reconhecer as cores como parte dos objetos e presentes na natureza;
- Criar cores de forma investigativa, desenvolvendo conceitos de conservação, mistura e quantidade;
- Desenvolver a pintura como um sujeito histórico/social, apresentando as marcas da infância em sua autoria.

Este encontro se refere a uma experiência que realizei a partir da leitura e pesquisa sobre a escola de Bauhaus[16], mais especificamente sobre os cursos preliminares e as experiências pedagógicas de Itten e Klee[17].

O relato a seguir pertence ao procedimento que realizei com as quatro turmas, em ateliê, mas com algumas observações pontuais

16 Criada em 1919, com a fusão da Academia de Belas Artes com a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, Alemanha, a nova escola de artes aplicadas e arquitetura traz na origem um traço destacado de seu perfil: a tentativa de articulação entre arte e artesanato. O termo bauhaus – *haus*,"casa", *bauen*, "para construir" - permite flagrar o espírito que conduz o programa da escola: a ideia de que o aprendizado e o objetivo da arte ligam-se ao fazer artístico, o que evoca uma herança medieval de reintegração das artes e ofícios. A proposta para a Bauhaus deixa entrever a dimensão estética, social e política de seu projeto. Trata-se de formar novas gerações de artistas de acordo com um ideal de sociedade civilizada e democrática, em que não há hierarquias, mas somente funções complementares. O trabalho conjunto, na escola e na vida, possibilitaria não apenas o desenvolvimento das consciências criadoras e das habilidades manuais como também um contato efetivo com a sociedade urbano-industrial moderna e seus novos meios de produção.

17 Johannes Itten (1888 – 1967) e Paul Klee (1879 - 1940) marcaram a hisória da arte no século 20 com suas importantes teorias sobre as cores. Ambos trabalharam com a ideia de que a cor segue suas próprias regras em um universo próprio. Eles buscaram referência nas mesmas ideias históricas e esotéricas e inspiraram, um ao outro, mutuamente. Suas teorias foram desenvolvidas durante décadas de reflexão e trabalho, que tiveram um impacto considerável no mundo das artes. Ambos fizeram parte do corpo docente de Bauhaus.

que retirei em cada encontro. A atividade seguiu os seguintes passos:

1º. Fizemos uma conversa na roda, um levantamento prévio sobre as cores na natureza e nos objetos que o homem constrói e como se apresentam em relação à tonalidade e a diversidade;

2º. Combinamos que após o resultado das combinações das cores a pintura teria o tema livre, como os pintores, elas também desenvolveriam a pintura escolhendo o tema. Espontaneamente, várias crianças diziam o que queriam pintar, como *o jardim*, *a pipa*, *a família, o parque,* entre outros.

3º. Divisão dos grupos (oito grupos, em média quatro crianças);

4º. Escolha da cor por grupo (vermelho/verde/azul/amarelo), repetindo uma mesma cor a cada dois grupos;

5º. Distribuição do restante do material para a realização da experimentação, sendo que cada grupo distribuiu a cor matriz em cinco copinhos e receberam as cores branca, preta e mais três cores para a mistura. Esse momento foi muito gostoso, as crianças ficaram entusiasmadas e atentas a cada acréscimo de tinta que resultasse a melhor cor. Durante a mistura foi indagado o que estavam descobrindo. Como exemplo, abaixo, relato situações em diferentes salas:

Agrup. III-A: na hora da mistura a Jheniffer, seis anos, tinha a cor vermelha como matriz e estava acrescentando a cor amarela e não obtinha resultado. Sugeri que continuasse tentando com mais amarelo. Jheniffer chegou ao laranja. Na roda ela colocou a dificuldade que teve em encontrar a cor laranja, pois teve que acrescentar muito amarelo. Quando terminou, a Thainá, seis anos, disse que chegou rapidinho a cor laranja, pois estava com o amarelo e com um pouquinho de vermelho já conseguiu a cor laranja. Nessa conversa, além das

crianças elaborarem hipóteses de mistura de cores, combinando e criando, apresentavam conceitos matemáticos de proporcionalidade e quantidade

Agrup. III-C: com a profª Zilda, foi observado que algumas crianças não sabiam nomear algumas cores, mas quando perguntava a uma criança se ela poderia dizer alguma coisa que tinha a cor do frasco de guache, ela respondia relacionando às coisas da natureza. Como exemplo, Ana Paula (seis anos) relacionou a cor amarela com a banana, o Iago (seis anos), a cor roxa com a uva, e o Alan (quatro anos) fez o gesto, apontando para o céu indicando o azul. Essas crianças ainda não abstraiam empiricamente dissociando uma propriedade do objeto. Para Piaget, *para conhecer o objeto o sujeito deve agir sobre eles e, portanto, transformá-los, deve deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente* (PROEPRE, Fundamentos Teóricos, 2000, p. 57);

6°. Realização da pintura. Nesse momento, foi observada a relação que a criança estabelecia com a sua produção. A criança de forma livre realizou atividade sem se preocupar com as imagens dos artistas, pois a pintura refletia a cultura infantil do faz de conta, do lúdico e das relações de amizades que estabelecia com o grupo, trocando informações e opiniões, buscando o tema muito próximo a sua realidade, como a família, brincadeiras, animais, entre outras.

Terceiro encontro, Contação de estória *quando as cores foram proibidas*, de MonikaFeth- AntoniBoratynski.

- Utilizar as cores para representar sentimentos/emoções.

Esta atividade se objetivou buscar através da literatura e dramatização, de forma lúdica, a aproximação do imaginário para a realidade. A estória é sobre um presidente autoritário que utiliza a força para reprimir o povo através de uma lei que proíbe a utilização das cores.

Para o registro da estória foi combinado de desenhar a *alegria do povo*. Nesta atividade, a criança teve a oportunidade de fazer inferências de outras estórias da literatura infantil, como o livro *Qual*

é a cor do amor?, de Linda Strachan. Nos desenhos há de destacar a presença muito forte do colorido nas flores, corações, casa e pessoas. Mesmo as crianças que ainda não utilizam o desenho como representação simbólica, faziam rabiscos bem coloridos através da representação gestual, colorindo grande parte da folha. Segundo Vygotsky, *as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos* (VYGOTSKY, 1998, p.142). Nesta atividade, através da experiência da criança interagir como personagem da estória, realizou a atividade de maneira espontânea, apresentando uma relação simbólica ao registrar.

Na roda de conversas várias crianças colocaram os sentimentos felicidade e o amor na mesma condição de alegria, e para elas o colorido em algumas literaturas infantis têm relação com a alegria, como também, na cultura infantil marcada pelas festas (aniversário, carnaval e junina), o circo, o parque, os brinquedos, os jardins, enfim, tudo que elas gostam é muito colorido.

Quarto encontro, Mostra de arte no Espaço Cultural CPFL: *Novas Identidades – A vida em transformação: conhecimento, sabedoria e felicidade.*

- Reconhecer a arte como manifestação cultural/sócio histórica;
- Experimentar várias formas de manifestações artísticas que despertem sensações;
- Produzir em grupo um painel sobre uma paisagem.

Nesta visita, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer uma galeria de Arte, ficando diante das produções do mundo contemporâneo, apresentadas por meio de diferentes linguagens: som e imagem, fotografia, desenho, escultura, painel magnético e salas temáticas. As manifestações artísticas despertaram sensações de estranhamento, repugnância, curiosidade e bem-estar. Enfim, no processo de apreciação da obra, as crianças passaram pela experiência de vivenciar, de *aderir*, fazendo parte da própria obra.

Quinto encontro, Internet na escola.

- Conhecer e participar de forma colaborativa da navegação nos *sites*, interagindo com os jogos, buscando informações através dos caminhos percorridos;

- Estabelecer relações da personagem A Cuca, de Tarsila do Amaral, como parte integrante do folclore nacional, da literatura infantil (Sítio do Pica-Pau-Amarelo, de Monteiro Lobato), identificando-a no *site* http://sitio.globo.com.

Neste encontro, a busca pelo *site* http//sitio.globo.com, proporcionou o encontro do passado com o contemporâneo, pois a mesma Cuca que é motivo de cantigas de ninar, personagem do folclore brasileiro, foi inspiração para Tarsila do Amaral e Monteiro Lobato, como personagem da literatura infantil, é personagem na TV, seriado infantil Sítio do Pica-Pau-Amarelo e faz parte do *site*, no qual oportuniza de forma lúdica a interação com atividades educativas. Nesse sentido a criança estabelece uma rede de informações, no qual as *Cucas* apresentadas passam a ser única.

A navegação pela *Internet* mostrou que algumas crianças já têm experiência internauta, mas para a maioria foi novidade. Como exemplo, Yuri, cinco anos, no momento que a página que pedi acesso não abriu, disse aos amigos "a página deu erro"; o Felipe pedia para eu clicar sobre os *links* que apareciam na página do Sítio, como Xuxa, Didi e A Noiva Cadáver (filme que anunciava na época).

Sexto encontro, *A Cuca*, de Tarsila.

- Relatar sobre as informações trazidas da Cuca do sítio do Pica-Pau-Amarelo;

- Pintar de forma espontânea, deixando sua marca, sua autoria, sem se preocupar com a cor estereotipada da Cuca do seriado da TV.

Neste encontro, foi realizado um ateliê com a proposta para as crianças pintarem um fantoche, com o tema a Cuca.

Essa atividade foi pensada a partir da exposição das imagens das telas de Tarsila, depois que as crianças indagaram sobre a cor amarela que a pintora utilizou para representar a Cuca. De uma forma simples, respondi que a Tarsila como artista pintava a Cuca a partir do seu olhar, como a pintora, como a imaginava e gostava. Disse para as crianças que elas também podiam pintar a Cuca do jeito que elas desejassem.

A resposta veio com a produção das crianças, tanto no fazer individual como no coletivo, pois da mesma forma que algumas crianças procuravam pintar sem nenhuma interferência, outras em grupo conversavam sobre as cores, sobre as possibilidades de pinturas e pintavam de uma forma combinada. As crianças naquele momento demonstraram o fazer artístico, no qual a autoria das produções foi realizada num ambiente livre respeitando cada olhar e tempo de produção.

Sétimo encontro, *Calmaria II*, de Tarsila formas e cores.

- Leitura da obra,
- Produzir um painel coletivo;
- Nomear figuras de acordo com as formas;
- Reconhecer cores;
- Comparar as formas e tamanhos (maior/menor);
- Produzir de forma colaborativa, combinado o tema e a disposição das figuras.

Este encontro brindou com os pressupostos da matriz humanizante, pois como a atividade foi realizada em grupo, as crianças de forma muito tranquila foram se organizando e desenvolvendo a proposta de forma colaborativa. Negociaram o tema com respeito, distribuíram os materiais de forma autônoma.

Sobre a problemática em relação ao significado e a nomeação de cor, durante a aplicação fui investigando se o processo de depuração havia de fato acontecido, se o aprimoramento do conhecimento tinha ocorrido. O resultado foi muito positivo, pois pude observar o

crescimento das crianças em relação à aprendizagem, utilizavam o material de forma muito espontânea, nomeando cores e realizando a colagem das figuras com significado.

Oitavo encontro, Mostra "Arte com Tarsila e Portinari" e Apresentação Arco-íris.

Encerramento das atividades com a exposição das produções, *Arte com Tarsila e Portinari*, e a apresentação da coreografia da música Arco-íris. Nesta mostra a autoria das produções das crianças foi muito valorizada e reconhecida por toda comunidade do Cemei.

Considerações finais

Através do projeto houve uma mudança significativa na relação de ensino-aprendizagem, por meio da Arte, no fazer artístico as crianças tiveram oportunidade do contato com várias linguagens (pictográficas, pintura, literatura, dramatização, imagens estáticas ou em movimento, dança e música) e a cultura infantil através do folclore com a Cuca, das brincadeiras e da escuta, valorizando todos os pontos de vistas que permearam todo Projeto. Isso provocou uma mudança de comportamento que ativou um processo de "experimentação" entre a criança e o objeto, em uma ação dialética na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a Arte, a partir de uma visão pós-moderna, também aprimorou os meus sentidos.

Aprender a aprender me fez e faz, ainda, sentir a dinâmica do conhecimento inventivo que se transforma, reformulando o processo educativo.

Como profissional, investigar conceitos e procurar estudos que provoquem mudanças de paradigmas no processo cotidiano da instituição educacional é o que me faz sentir de fato uma profissional. A escolha que fiz em ser professora trouxe a responsabilidade de trabalhar com a inteligência humana, estar em processo contínuo de formação, perceber as mudanças constantes que a sociedade realiza, propor ações que beneficiam a formação cidadã através da livre expressão, da consciência ambiental, do respeito com as diferenças étnicas, de gênero, sociais, culturais e a inclusão. Segundo Ana Mae

(2003, p. 18), desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecimento e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

Portanto, as escolhas que faço para a formação profissional são aquelas que me provocam sempre para a transformação, de acompanhar a mudança do outro. Entre minhas escolhas a Arte foi a busca para estreitar as relações com a criança e o adolescente no processo educativo. Ela libera e potencializa o processo e criação e apropriação do conhecimento. Nela não há uma verdade, mas várias possibilidades de "verdades". São muitos "olhares".

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.E.B. *Informática e formação de professores. In: ProInfo* Secretaria de Educação a Distância. Vol 1. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

AMARAL, Tarsila do. Site oficial. Disponível em http://www.tarsiladoamaral.com.br

ASSIS, Mucio Camargo de e MANTOVANI (org.). *PROEPRE.* Fundamentos teóricos. 3.ed.Campinas, SP:UNICAMP/FE/LPG, 2000.

AZEVEDO, Heloiza de Aquino. *Candido Portinari:* filho do Brasil, orgulho de Brodowski. ed. São Paulo: Árvore do Saber, 2002.

_____. *Tarsila do Amaral* - A primeira-dama da Arte Brasileira. São Paulo: Árvore do Saber, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: *Conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ação*: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed .São Paulo: Cortez,2003.

_____. *A imagem no ensino da Arte.* 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* 2. ed. São Pau-

lo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Inter-disciplinaridade e transversalidade.* Programa de formação continuada. Disponível em: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm Acesso em novembro de 2012.

ITAU CULTURAL. Bauhaus. *Enciclopédia Itaú cultual*: Artes visuais. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=368

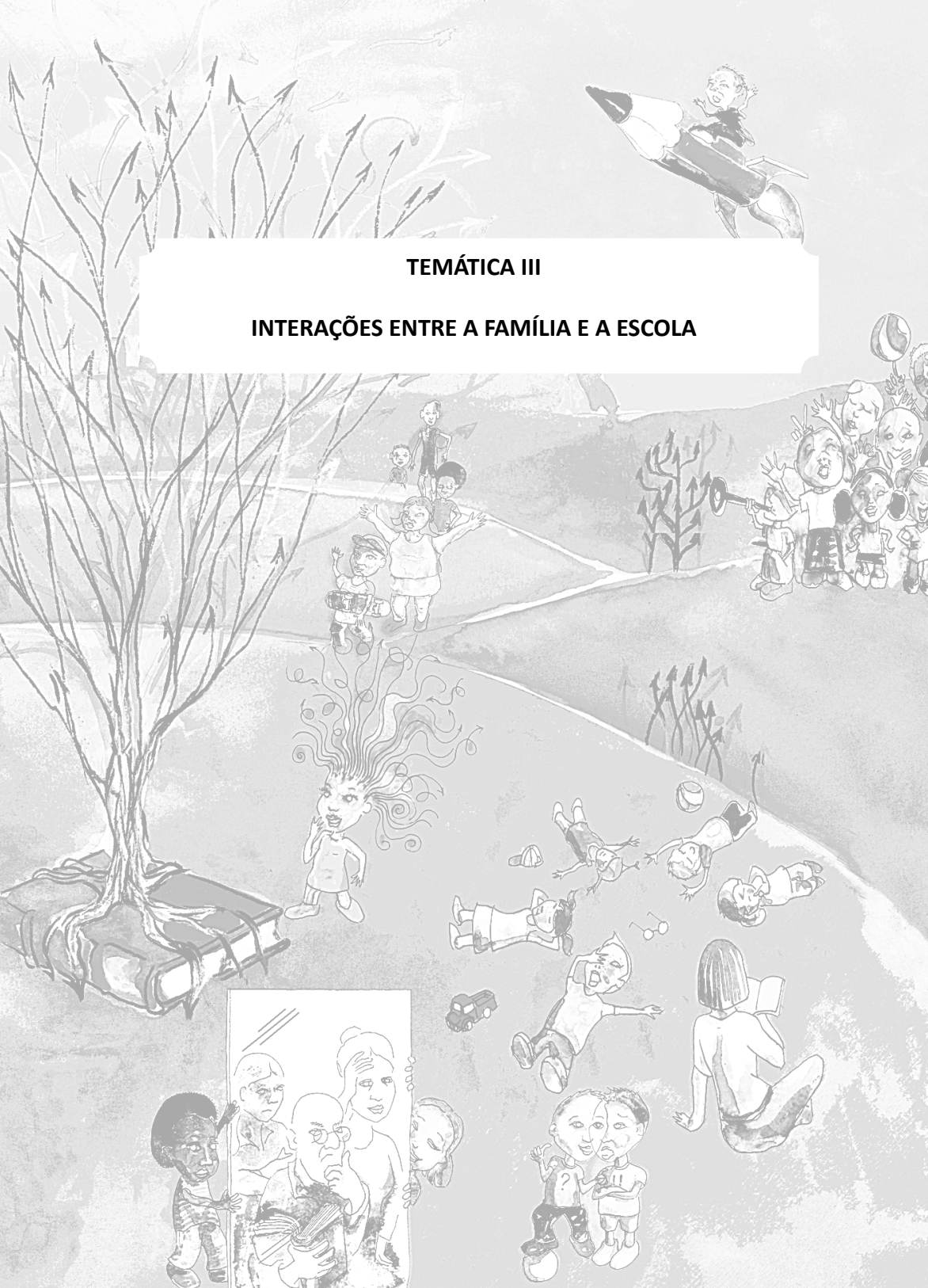
GLOBO.COM. *Sítio do Picapau Amarelo*. Disponível em: http://sitio.globo.com

PROJETO PORTINARI. Acervo. Disponível em http://www.portinari.org.br

Revista Pró-Posições, vol.6. Campinas: UNICAMP,1995.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4a edição. São Paulo: MartinsFontes, 1991.

WD.DE. Exposição em Berlim revela universo de cores de Klee e Itten. Cultura. Disponível em http://www.dw.de/exposi%C3%A7%C3%A3o-em--berlim-revela-universo-de-cores-de-klee-e-itten/a-16770668



TEMÁTICA III

INTERAÇÕES ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

5

FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTOS COMPLEMENTARES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

ALMEIDA, Rose Meire Mendes de
Psicóloga, assessora de projetos socioeducativos e conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Conselho Municipal de Educação de Jundiaí – SP.

Resumo. Este artigo pretende contribuir para evidenciar a importância da interação instituição escolar-família, reconhecer em que medida as instituições escolares já realizam atividades de interação com as famílias e refletirem como podem ampliá-las, redirecioná-las ou iniciar novos espaços de ação segundo as necessidades diagnosticadas.

Palavras-chave: escola; família; parceria; criança; estatuto da criança e do adolescente.

Quando a infância ganha, nós,
educadores, ganhamos, e quando a
infância perde, nós, perdemos.
Prof. Miguel Arroyo

Como atualmente está configurada a relação entre a família e instituição educacional? Ambas tratam-se de duas instituições fundamentais para desencadear os processos de desenvolvimento de seus membros, em especial da criança, atuando como propulsores

ou inibidores no seu crescimento físico, mental e intelectual.

Didaticamente, nos favorece pensar uma forma de definir a atuação de cada uma:

- Instituição educacional como contexto onde a criança investe seu tempo na realização de atividades diferenciadas e dirigidas, onde o resultado esperado é a aprendizagem e a socialização;

- Família é o meio onde a criança nasce, cresce, convive, entra em contato com padrões culturais e sociais.

No contexto familiar a criança concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos aos cuidados essenciais para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social. Nela ocorrem os primeiros aprendizados, os hábitos e costumes de cultura, alinguagem, identidade cultural, direitos e deveres exigidos pela sociedade. Assim, a família preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico.

A instituição educacional forma certas áreas do conhecimento e da produção humana; nela se aprende, além das disciplinas escolares, a convivência com outras pessoas. Quem de nós não carrega lembranças de forte carga afetiva das vivências escolares?

Paulo Freire (2007) ressalta que a instituição educacional é lugar onde se faz amigos: o processo de aprendizagem, o que e como se aprende, também nos ensina como participar do restante da vida social. Uma necessária compreensão de que é lugar de gente,

> Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [..] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (2)

Ao passo que a família preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, a instituição escolar se inscreve de forma a direcionar socialmente esse desenvolvimento. Entretanto, essa relação não se encontra, muitas vezes, de forma interativa e

complementar.

Reis (2006) apresenta um fragmento do estudo realizado por Fraiman (1997), que caracteriza com propriedade, as transformações nos padrões comportamentais da família e da escola:

> (...) A escola vem aceitando cada vez mais a tarefa educativa que anteriormente era de responsabilidade da família. Muitos pais não têm internalizado um padrão de bem cuidar. Outro problema é a idealização que a escola faz a respeito da família do aluno, esperando dela determinadas atitudes, que não ocorrem em virtude da ausência, nesses pais, de um repertório cognitivo e comportamental. Em contrapartida existe certa resistência da escola em se aproximar dos pais. Fraiman defende que a escola deveria atualizar-se, compreender a família real e deixar de colocar-se como a grande sabedora. Para superar o distanciamento entre escola e família, é necessária a adoção de uma postura de cooperação e construção do processo educacional (FRAIMAN *apud* REIS, 2006, p. 63).

Por outro lado, as expectativas em relação à família encontram-se no imaginário coletivo de que ela seja capaz de produzir, como nos aponta Moraes e Silva (2006, p. 69):

> (...) cuidados, proteção, aprendizado de afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento e inclusão social na comunidade e sociedade em que vive. No entanto, tais expectativas são possibilidades e não garantias, somando-se a isso o contexto esfacelador de suas possibilidades e potencialidades em que se insere a família contemporânea, em tempos de desemprego estrutural, estresse familiar, divórcio e mulheres chefes de família.

Nesse contexto, recaem sobre o trabalho do educador as falhas da sociedade, do Estado e da família. Sua atuação pode ser a única forma de defesa, ou de tentar garantir, o desenvolvimento sadio de seu educando, principalmente no sentido de provocar nos órgãos voltados para violação de direitos, tais como conselhos tutelares, ministérios públicos, ações que efetivem direitos garantidos por lei.

Nunca se falou tanto em garantia de direitos, paradoxalmente nunca tivemos uma infância e adolescência tão violada em seus direitos básicos fundamentais.

Atualmente, no Brasil, estamos bem amparados legalmente no sentido de garantir às crianças e adolescentes, o básico necessário

para um desenvolvimento saudável. A dificuldade está em nossas práxis, tanto no sentido de fazer valer a lei quanto no sentido de nos mantermos alertas ao que é humanamente inegociável.

Muitas vezes nos refugiamos no álibi estrutural, que nunca sabemos quando se resolverá, para justificar nossa falta de enfrentamento mais humano às questões que a criança nos apresenta, nos convida a pensar. Nestas questões insere-se o contexto familiar e sua participação no contexto educativo da criança/adolescente.

Desde 1990 é lei no Brasil o Eca – Estatuto da Criança e do Adolescente como porta-voz da Doutrina da Proteção Integral.

Elencamos alguns direitos prioritários previstos no Eca:

- Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência;

- Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis;

- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

- Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A doutrina de proteção integral à criança consagrada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e da Organização das Nações Unidas (1989) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), assim como pela constituição da República Federativa do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Eca designa um sistema em que crianças e adolescentes, até 18 (dezoito) anos de idade, são considerados titulares de interesses subordinados, frente à família, à sociedade e ao Estado, cujos princípios, estão

sintetizados no caput do artigo 227 da Constituição Federal.

A teoria de proteção integral parte da compreensão de que as normas que cuidam de crianças e de adolescentes devem concebê-los como cidadãos plenos, porém sujeitos à proteção prioritária, tendo em vista que são pessoas em desenvolvimento físico, psicológico e moral, assegura todos os direitos, para todas as crianças, ou seja, independente de classe econômica, social, raça ou religião. Considera-se também que os direitos se efetivam e se aplicam de diferentes maneiras, para diferentes realidades das crianças e adolescentes.

Nosso trabalho deve se dar na perspectiva dos Direitos Humanos. Quando a criança está sendo ameaçada pelo mundo dos adultos, algum profissional precisa intervir. Enquanto sociedade devemos nos atentar para os direitos dessa criança pois trata-se de um ser em desenvolvimento: sozinha ela não dará conta de garantir as necessidades básicas que levam a um resultado satisfatório.

Por outro lado, a família está diretamente ligada aos processos de transformação cultural. A pós-modernidade traz em si novas configurações familiares e já não temos mais a uniformidade que havia no passado: pai, mãe, filhos. Hoje temos famílias recasadas, monoparentais, homossexuais, chefiadas por homens ou mulheres, produções independentes, adotivas. Tantas mudanças trazem novas atuações nos papéis do contexto familiar.

A mulher participa do mercado de trabalho. Segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade – houve uma alteração em relação à participação da mulher no mercado de trabalho, apresentando um aumento de 55,9% para 56,2% de 2009 para 2010; e dando mostras de conquistas em relação à maior liberdade sexual. Os homens têm participado mais na vida afetiva e familiar, inclusive na divisão de tarefas com as mulheres, apresentando significativa mudança na compreensão do papel masculino, a concepção de homem ligado à força e virilidade estão na pauta de discussão, por exemplo.

Como as relações familiares vêm configurando os novos papéis?

Para a construção de uma efetiva parceria entre família e escola, faz-se necessário o exercício, nada fácil, de se colocar no lugar do outro. Aos profissionais da educação cabe o protagonismo de ações onde possam ser criados espaços de reflexão e experiência

na comunidade educativa. Utilizo o termo comunidade, pois traz a referência de interesses comuns, que é o caso da família e da escola.

Para criar esses espaços, também há que se dedicar tempo na formação e ação dos profissionais, momentos de reflexão e planejamento de ações para fortalecimento desses vínculos.

Para que possamos planejar, precisamos ter claras quais são as nossas necessidades, portanto, qual o perfil das famílias de nossos educandos, qual a relação que mantêm com a escolaridade de seus filhos?

Planejada a ação devemos considerar que as famílias se sintam primeiramente compreendidas e não acusadas, recepcionadas e não rejeitadas.

Como poderemos planejar sem considerar o público que será objeto destas ações?

O artigo 14 da LDB garante, através da Gestão democrática, participação ampla de educadores, pais, comunidade no processo educativo.

Quantos projetos existem na escola para estimular uma melhor interação/relação entre a escola e a família?

Como devemos entender a distância entre o suposto consenso sobre a relevância de aproximação das escolas com as famílias, e a dificuldade em se conceber e implementar programas ou projetos nessa direção?

Sabemos que o tema é complexo e das inúmeras dificuldades que as escolas enfrentam para acolher o universo das crianças, de seus educandos. Entretanto, desconhecer ou não considerar o papel primordial das famílias no processo de desenvolvimento do ser humano, potencializa ainda mais essas dificuldades.

Por que a instituição escolar deve ser protagonista dessa ação?

Porque ela é a instituição mais básica no atendimento das crianças e adolescentes, aliada à Saúde. E nós, educadores, somos os especialistas em identificar condições favoráveis ou desfavoráveis para o processo de aprendizagem, que inclui normas, costumes, valores. O conceito de educação deve englobar o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e sua capacidade de socialização.

Se desejamos formar indivíduos voltados para uma cultura de paz, devemos ser exemplos de espaços promovedores das diversidades, da autonomia, da solidariedade e das diferenças, sobretudo em nossas origens. Para tanto, a regra mais importante da educação não deve ser ganhar tempo, mas gastá-lo naquilo que efetivamente fará diferenças positivas na vida de seu educando.

Parafraseando Freire (1991)

> O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente" (1991, p. 74). O sonho que "tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista (1991, p. 118).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____ *A Educação na Cidade.* São Paulo: Cortez; 1991.

FRAIMAN, L. P. *A importância da participação dos pais na educação escolar.* 1997. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MORAES E SILVA, S. A. *Do global ao local:* a política de participação da família e suas repercussões na gestão da unidade escolar. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

REIS, F S. *As transformações sofridas pela família, pela escola.* disponível em http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/as-transformacoes-sofridas-pela-familia-pela-escola.htm , acesso em outubro/12.

6

INCLUSIVE A FAMÍLIA: ONDE ESTÁ A FAMÍLIA NA ESCOLA INCLUSIVA?

SCABELLO, Patrícia M. Y
VIANI, Daniela Cristina
Cei Snoopy
Cemei Lídia Bencardini Maselli
Cemei Manoel Alves da Silva
Emei Estrelinha
Emei Tancredo Neves

Resumo. Quando se fala em inclusão da criança com deficiência na educação infantil, não se pode deixar de lembrar que pode ser esta a primeira vez que a criança convive num ambiente diferente de sua família. Seu ingresso pode ser carregado de expectativas e ansiedade, como pode acontecer no caso de qualquer outra criança, com ou sem alguma deficiência. Na escola, muitas dúvidas também podem surgir por parte dos educadores. Este artigo busca apontamentos e questionamentos sobre o acolhimento da criança e também de sua família no ambiente escolar, através de alguns processos pelos quais passam as famílias, desde a descoberta do diagnóstico até a ida à escola, ressaltando a importância de um planejamento elaborado coletivamente pela equipe educativa das unidades escolares. Ao final deste texto fica a reflexão que motivou a elaboração deste estudo: afinal, onde está a família na escola inclusiva?

Palavras-chave: inclusão; educação especial; família.

Receber uma criança pela primeira vez na escola requer cuidados especiais: muitas famílias devem vencer o medo que lhes causa deixar seu filho aos cuidados de outras pessoas, saindo de um núcleo familiar passando a frequentar um novo contexto de socialização, a escola. Portanto, é de extrema importância que a equipe pedagógica planeje a acolhida da criança e de sua família, promovendo o estreitamento do vínculo, orientando e esclarecendo as dúvidas que possam surgir. Como se pode ver a seguir na citação de Paniagua:

> A atenção que se começou a dar nos últimos anos à família da criança com necessidades especiais era, no início, meramente instrumental: como os pais podem contribuir para os programas estabelecidos pelos profissionais. Progressivamente, evoluiu-se para uma visão mais global e interativa, na qual se levam em conta não apenas as necessidades das crianças, mas de todos os afetados: o que significa para os pais e para o resto da família ter um filho com uma incapacidade, qual o papel da família em seu processo educativo e como se ordenam e se relacionam os diferentes sistemas educativos que afetam a criança (PANIAGUA, p. 330, 2004).

Neste trabalho, pretende-se dirigir o olhar para as crianças com necessidades educacionais especiais que, como as outras crianças também têm famílias com suas expectativas, ansiedades e angústias.

A criança quando nasce carrega consigo as expectativas de sua família. Segundo Klaus (*et al.* 2000) "... os pais querem o mundo para seus filhos, desejam que sejam saudáveis, felizes e independentes, curiosos da vida, amorosos e responsivos".

No caso do nascimento de uma criança especial, a ansiedade e as angústias são esperadas. Ainda segundo Klaus (2000), os pais passam por etapas que são muito importantes para a real aceitação deste bebê deficiente. Estas etapas são carregadas de sentimentos e reações que variam desde o choque a respeito da anormalidade, passando pela descrença e a negação quando os pais e familiares tentam evitar em admitir a deficiência de seu filho; chegando ao equilíbrio e reorganização, fases em que a tristeza, raiva e ansiedade vão diminuindo e as famílias acabam muitas vezes compreendendo e aceitando o fato de que são responsáveis pelos seus filhos, mesmo eles apresentando uma deficiência.

Neste sentido, Bolsanello (1998) também ressalta que o

nascimento de um bebê deficiente pode ocasionar reações, sentimentos e comportamento maternos que podem levar a uma dificuldade de adaptação recíproca entre a mãe e filho e, no momento em que a criança entra na escola, cabe a nós ajudar esta família a superar e reorganizar-se.

E por que a criança vai para a escola? Os motivos pelos quais as crianças entram na educação infantil são diversos: necessidade da família, quando os pais trabalham, direito da criança, por opção dos pais etc.

Com a emenda constitucional nº 59/09, ratificada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, a educação básica passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos e então mais crianças ingressarão, inclusive aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que muitas vezes nunca frequentaram a escola ou só faziam atendimentos terapêuticos em instituições. É necessário, portanto, que as escolas planejem o acolhimento destas novas famílias que vêm por vontade própria ou não.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Eca) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reforçam que a educação das crianças, público-alvo da Educação Especial, deverá se realizar preferencialmente no ensino regular. O documento "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2007" demonstra também a preocupação em estreitar os vínculos quando coloca como um dos objetivos a "participação da família e da comunidade" - item IV.

Como material de orientação, em 2006 foi elaborada pelo Mec em parceria com a Sorri – Brasil[18] uma cartilha: "A hora e a vez da família – numa sociedade inclusiva" trazendo contribuições de forma didática para a difusão de informações importantes sobre direitos e deveres a todos os tipos de leitores, desde pais de crianças com deficiência até especialistas da área.

Nesta mesma publicação é possível identificar a preocupação em divulgar aos pais a importância de se colocar a criança desde cedo em contato com o universo escolar:

18 SORRI– BRASIL é uma entidade que trabalha pelos direitos humanos, por uma sociedade inclusiva. Veja mais em www.sorri.com.br

> Não espere seu filho completar sete anos de idade. A procura por escola deve ter início na educação infantil, como para toda e qualquer criança. (...) O ingresso da criança na escola, (creche e pré-escola) é de fundamental importância, por todos os aspectos físicos, sociais, emocionais e psicológicos, etapa ótima do desenvolvimento, que servirá de base para toda a sua vida futura (PAULA, 2006, p. 8).

Outro ponto a ser levantado, voltado à questão da Educação Especial, refere-se à criança que não tem ainda um diagnóstico. Todos os medos, a angústia, as suspeitas e também a busca por informações pode ser compartilhadas pela escola: muitas vezes não é algo fácil de lidar e ambos podem caminhar junto neste momento.

No entanto, se o vínculo não está fortalecido, a criança pode deixar de vir à escola, caso a família se sinta incomodada ao invés de perceber o apoio que pode ser dado pelos profissionais.

Além do cuidado de 'como falar' com os responsáveis, outra preocupação é com o 'modo como se fala'. Aielllo (2002, *apud* SILVA e MENDES, 2008) confirma que uma das queixas mais frequentes dos pais é a dificuldade em compreender a linguagem técnica utilizada pelos profissionais, sendo assim, uma linguagem clara e acessível permite a aproximação e compreensão da família com relação ao trabalho realizado na escola. Ainda na mesma pesquisa, Mendes e Silva destacam a importância da família seguir em casa as orientações dadas pelos profissionais, consolidando o trabalho colaborativo.

No caso das crianças com deficiência, pode-se contar muitas vezes com parceiros do processo inclusivo, como as instituições que realizam o atendimento terapêutico em contraturno. Em esquema de colaboração, pode-se incentivar a família a fazer parceria com os profissionais da saúde e reabilitação, quando necessário, em complementação ao ensino regular para a otimização do desenvolvimento da criança.

Mittler (2003, p. 205) reforça que é preciso "inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor, pois isso é válido para a própria causa e também beneficia todas as crianças, pais e professores".

Algumas ações devem ser consideradas neste processo: ouvir os

pais para se compreender suas angústias e anseios; criar momentos de adaptação das crianças e também dos pais em relação a esta nova realidade; passar confiança para a família; oferecer espaços de participação; acolher, orientar e fortalecer os vínculos.

Sob esta perspectiva, há a necessidade de se planejar o acolhimento perceber as expectativas da família sobre o ingresso das crianças na escola, discutir as possibilidades de participação da família nos diferentes espaços, o estreitamento de vínculos, legitimando no Projeto Político Pedagógico as estratégias para a inclusão das famílias no cotidiano escolar para que sejam parte plena desse grupo e também possam experimentar o senso de pertencer, assumindo uma atitude mais confiante sobre o que desejam para seus filhos.

Referências Bibliográficas

AIELLO, In. SILVA, A. M e MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Ed.* Esp, Marília, v.14, n.2, p.217 – 234, Mai-Ago, 2008.

BOLSANELLO.M.A. *Interação mãe-filho portador de deficiência:* concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. São Paulo, 1998, p.146. Tese (Doutorado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil.* Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. *Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera o texto da LDB 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2007.

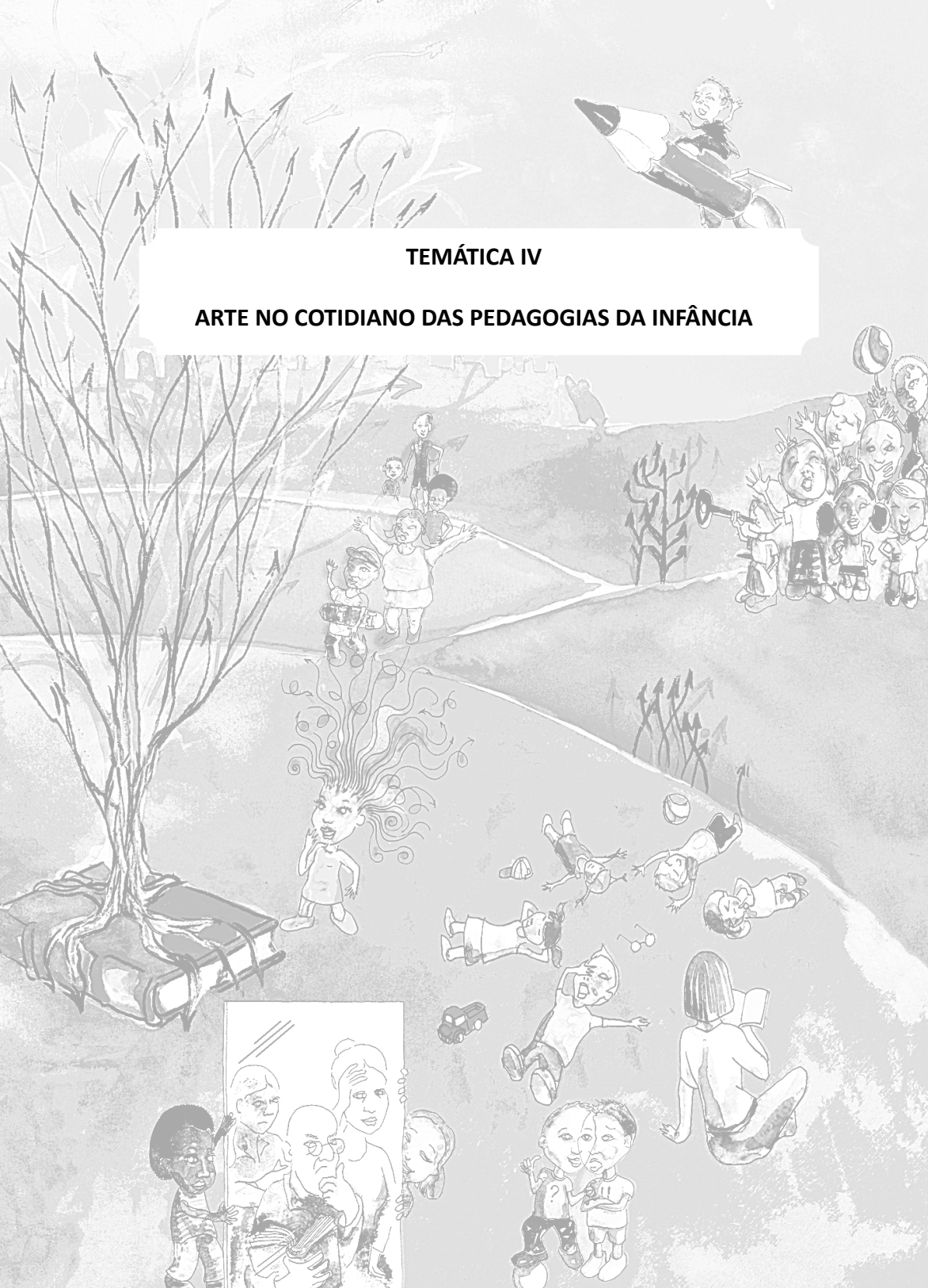
CAPELLINI, VLMF. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental.* São Carlos: UFSCAR, 2005.

KLAUS, M.; KENNELL, J.H.; KLAUS, P.H. Vinculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva:* contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In. *Desenvolvimento psicológico e educação:* transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org). 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

PAULA, Ana Rita de. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. São Paulo: SORRI – BRASIL, 2006.



TEMÁTICA IV

ARTE NO COTIDIANO DAS PEDAGOGIAS DA INFÂNCIA

7

COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE TODO O DIA!!

GOBBI, Marcia Aparecida
Professora da Faculdade de Educação da USP

Resumo. Este texto, fruto de apresentação em encontro de professoras, monitores infanto-juvenis e agentes de educação infantil na V Mostra de Trabalhos do Naed Sudoeste, em Campinas, tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre manifestações expressivas das crianças da educação infantil, ao mesmo tempo em que discute sobre sua presença cotidiana entre as crianças em creches e pré-escolas. Destaca a criação de desenhos como expressões plásticas e artefatos culturais da infância. Afinal, desenho, teatro, dança, fotografia, pintura, entre outras manifestações artísticas: todos os dias!

Palavras-chave: arte; cotidiano; desenho; infância; educação infantil.

Artes todos os dias! Reivindicação bastante atual e frequente coloca-nos hoje algumas pulguinhas atrás da orelha: mas, sempre foi assim? Temos, de fato, a presença de diferentes manifestações artísticas no cotidiano da educação infantil? Em caso afirmativo, que tipo e com que qualidade? É difícil abandonar essas perguntas e nem devemos. Necessárias, se impõem quando queremos conhecer o que meninas e meninos têm feito diariamente em creches e pré-escolas brasileiras no tocante às manifestações artísticas que podem ser asseguradas também como direito em seu cotidiano.

Sabe-se há muitas décadas, afirmaria a bem um século, que as crianças inventivas que são criam desenhos e os deixam como marcas em vários dos locais por elas visitados ou construídos. Imaginação e diferentes processos de criação se unem a seus corpos que produzem formas e gestos nas relações com outras crianças e os mesmos, por vezes, são absolutamente incompreensíveis pelos adultos, que adultocentrado, perdem a oportunidade de decifrá-los e, com isso, conhecer mais e melhor a própria infância e as crianças como construtoras de culturas que são e sujeitos de direitos, sendo um deles a expressar artisticamente e mais, a conhecer e relacionar-se com distintas formas de expressões em artes. Algo semelhante, quanto a desconsideração, ocorre quando as crianças manifestam o desejo de desenhar, dançar, encenar, fotografar. Vale observar que tudo aquilo que é criado pelas meninas e meninos bem pequenos recebe denominações que conotam o ato de modo diminutivo: desenho é desenhinho, música é musiquinha, professora é professorinha e dai para espaços e relações, tais como, salinha, parquinho, lanchinho. Não se trata somente de algo comum ao povo brasileiro, numa maneira carinhosa de referir-se ao outro. Essas formas de tratamento permitem compreender e preocupar-se. Certas denominações e palavras não simples atos de nomeação, guardam sentidos e representações e podem revelar concepções que precisam ser problematizadas. Nos campos da educação essas formas de tratamento tornam-se mais frequentes quando o assunto e o lugar estão voltados à educação infantil e a todos que a envolvem. Precisamos estranhar esses modos de olhar e nos relacionar com isso, já que as mesmas reduzem aquilo que as crianças fazem e destituem desses atos a riqueza que neles se encontra engendrada do ponto de vista cultural, social e da criação infantil.

Nesses espaços e enquanto essas e outras manifestações artísticas acontecem entre as crianças e entre essas e adultos e adultas que com elas estão, muitos gestos, formas de ver e estar no mundo são construídas de jeitos complexos, elaboradas segundo lógicas, às vezes, incompreensíveis ao universo adulto. Chamando o poeta Drummond (1987) para contribuir com nossas reflexões, apresento um excerto do poema Procura da Poesia:

> Chega mais perto e contempla as palavras.
> Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
> e te pergunta, sem interesse pela resposta,
> pobre ou terrível, que lhe deres:
> Trouxeste a chave?

Mas, que chave é essa? Há o que abrir? O que temos a descobrir, caso consigamos abrir o estranho e desconhecido que habita por trás de segredos escondidos pelas palavras, e, tomarei liberdade aqui de acrescentar: encontram-se escondidos entre traçados, entre olhares, entre imagens captadas pelas crianças? O que meninas e meninos fazem diante de nossos olhos e não vemos? O que está guardado entre seus traços, suas histórias, suas diferentes manifestações expressivas?

Fruto de comunicação feita na V Mostra de trabalhos do Naed Sudoeste na cidade de Campinas em novembro de 2012, este texto procura, dentro dos limites de um pequeno artigo, situar as artes no cotidiano da educação infantil tendo como ponto em destaque a criação de desenhos. Busca, para tanto, recuperar alguns aspectos da história recente em que exposições de criações infantis e estudos que descobriram a relação entre artes e primeira infância ganharam proporções significativas chegando a inspirar-nos sobre modos de constituir e apreender tais manifestações entre as meninas e meninos e, ainda mais, na formação de professores e professoras que trabalham especificamente com a educação infantil. Trouxeste a chave? Por enquanto, vamos procurar abrir uma conversa.

Crianças, artes e educação infantil: não é uma rima, mas uma boa solução

A relação entre crianças, artes e educação infantil passou a ser observada com rigor em intensos processos de investigação e observação, ao mesmo tempo em que, de forma perigosa, tornou-se fala corrente, beirando o senso comum. Naturalizada, deixa de compor de modo efetivo nosso cotidiano e passa a fazer parte apenas em planejamentos pouco ou nada materializados: preocupante.

Recente e fecunda é a descoberta da criança como ativa e construtora de culturas, assim como, a compreensão de que meninas e meninos elaboram e expressam modos de ver em gramáticas

peculiares à infância, guardando suas especificidades de classe, gênero, étnicas, religiosas, etárias e entre essas se misturando. Mobilizadora de olhares e relações que, até então, enrijecidas, pouco se davam conta de que meninas e meninos possuíam a capacidade de elaborar traços próprios, modos expressivos característicos e inventivos. Essas manifestações, tão presentes em seus desenhos e outras expressões, são de forma concomitante, linguagens e marcas históricas que podem ser compreendidas evidenciando seus modos de ver e imaginar determinados contextos sociais, culturais, históricos e econômicos, constituindo-se como campo social a ser explorado, investigado rigorosamente.

É importante considerarmos que a valorização das criações infantis ganha peso entre artistas modernistas logo no início do século XX, sofrendo, portanto, transformações históricas até sua entrada e permanência nos campos educacionais, quando ai também encontra distintos questionamentos, intervenções e formas de materializar tais pensamentos e proposições.

Ainda que de modo breve, ao lembrarmo-nos da formação de mentalidade preocupada com arte e infância no Brasil merece destaque inequívoco Mário Pedrosa. O crítico de arte surpreende-se com a percepção da riqueza de pinturas e desenhos infantis ao ter contato com criações infantis no ateliê do amigo e artista plástico Ivan Serpa, no Rio de Janeiro. Em seus escritos aborda com entusiasmo as expressões plásticas das crianças e provoca a pensar, sobretudo, quando sabemos que as criações eram expostas em exposições infantis no Museu de Arte Moderna da mesma cidade. O crítico tem diante de si exposições que englobam produções infantis já em 1952. Pedrosa denomina o que vê de arte infantil e sugere colocá-la em relevo expondo-as obras e sendo sustentadas como base influenciadora da produção de alguns artistas. Essa observação nos sugere a importância do olhar atento para aquilo que as crianças produziam.

Antes disso, na década de 1930, Mário de Andrade entusiasta, colecionador e estudioso dos desenhos das crianças, conforme apresento em meu doutoramento, Gobbi (2004/2012), é o prenúncio de estudos valorosos segundo os quais os desenhos das crianças engendram situações e imaginário de classe, gênero e étnicas podendo ser apontados como fontes documentais e promissoras fontes de

estudos sobre diferentes infâncias brasileiras. Como se sabe nosso olhar, por vezes, deixa passar ao largo certas criações, sobretudo quando oriundas de meninas e meninos bastante pequenos. Tornam-se rabiscos sem intenção, menores diante de outros com formas mais facilmente decifráveis. Para muitos, o importante é reconhecermos algo, ainda que sejam formas repetidas ao longo de décadas, como nos mostrou Viana (1999), as casinhas com chaminés, ou os patinhos que seguram guarda-chuvas, elefantinhos que mostram apenas a parte traseira de seus corpos com sua imensa tromba. Muitos deles com aparência infantilizada e infantilizadora da própria criança merecendo que reflitamos sobre quais as experiências estéticas promovidas às crianças e, ainda mais, às adultas e adultos que com elas convivem na cidade, nas escolas, nas creches, assunto esse bastante extenso, exigindo que nos debrucemos em outro momento.

Trata-se de refletirmos sobre o fato de que alguns artistas encontram e se encontram com as criações de meninas e meninos pequenos. Nós em muitos dos campos educacionais dedicados aos estudos da primeira infância e às práticas pedagógicas com crianças pequenas, ainda resistimos, sob certos aspectos, a observarmos em sua inteireza e riqueza aquilo que elas, de modo complexo, elaboram. Enfim, hierarquizamos as criações assim como fazemos com a própria infância, em que ser bebê com suas características próprias, passa a ser visto como inferior a ser criança grande, já falante, com capacidade de escrita.

Arte, cotidiano e currículo em educação infantil. Ao colocarmos todos juntos pressupõe-se sua junção de fato e presente diariamente na vida. Trata-se de defesa constante. Porém, há que ter cuidado e rigor nessa proposição. As manifestações artísticas e expressivas de meninas e meninos podem ser observadas como necessidade vital, exercício cotidiano de vida. As reflexões apresentadas aqui se filiam à compreensão de que se trata de exercício de vida e não organização em grade curricular que fragmenta em disciplinas escolares certos conteúdos tidos como mais corretos a cada composição etária, de gênero ou de classe social. Pensar em artes todos os dias implica planejar de forma que elas estejam contempladas misturadas ao cotidiano, compondo-o. Quando pensamos nos desenhos criados pelas crianças, isso exige que compreendamos que os mesmos não podem servir a meras formas de registro de acontecimentos, efemérides

pouco significativas. Resultam de amplos e intensos processos de elaboração e criação. Escolhas são feitas. Experiências são vividas e marcam a todos. Experiências que transformam lápis, giz, caneta, tijolo, carvão em formas de jogos de descobertas entre todos, coletiva ou individualmente.

Experiências que fazem com que dancem ao mesmo tempo em que desenham, que cantem enquanto conversam, que riam enquanto discutem, que escolham e negociem materiais que serão utilizados, suportes explorados, resultados obtidos, como e se serão expostos. Portanto, repito à exaustão: arte no currículo da educação infantil merece reflexão especial, pois, não é componente curricular apenas como penduricalho ou a "cereja do bolo" a enriquecer ingredientes tidos como mais importantes. As crianças, em suas práticas cotidianas, com seus jeitos de ser e estar no mundo, demonstram que tudo isso se encontra imbricado, não dá para separar.

Gostaria ainda de "engrossar esse caldo" aproximando essas breves reflexões da compreensão dos desenhos no cotidiano da pequena infância concebendo-os como manifestação expressiva, como já mencionado, e artefatos culturais produzido pelas crianças.

Desenhos de meninas e meninos: artefatos culturais

O estudo dos desenhos das crianças constitui-se sempre num grande desafio já que, talvez esteja entre as expressões humanas mais conhecidas. Os desenhos para boa parte das pessoas são percebidos de diferentes maneiras: como rabiscos incompreensíveis, expressão da figura humana, as já famosas casinhas com chaminés, representações de heróis de desenhos animados, ou se situam entre aqueles que devem apenas ser coloridos, resultados de composições adultas feitas para crianças, com conteúdos infantilizados. Ainda, quando os traçados apresentam formas mais rebuscadas, são compreendidos como frutos da criação de uma criança singular, genial. Essas premissas convivem conosco, e vêm sendo sedimentadas no imaginário social. São expressões de processos de criação, artefatos culturais realizados por pessoas de pouca idade que devem ser garantidos e observados e não desrespeitados ou infantilizados em função da faixa etária a qual pertencem os desenhistas. Trata-se de propor aqui um contínuo exercício de pensar a imagem – os

desenhos infantis – tendo como referências diversos interlocutores e pesquisadores oriundos de campos teóricos distintos, em destaque sua percepção como artefato cultural.

De modo simplificado, artefatos podem ser compreendidos, não apenas como produtos da cultura material, mas também como produções dos sujeitos que compreendem modos de ver, ser e construir o mundo. É importante afirmar que assim são compreendidos desde quando se pensa em adultos como seres construtores de culturas, ganhando em diferentes perspectivas formas e modos diversos de se entender e conhecer o que é ou foi produzido, assim sendo, obtinham status diversos: como produto e obra adulta, reconhecidos como tal em sua ampla maioria.

Contudo, vale observar que, quando discutimos e pretendemos conhecer as crianças, desde que nascem, como construtoras de culturas infantis, além de suas brincadeiras e o modo como se relacionam ao brincar, podem existir outras manifestações culturais que apresentem aspectos do modo de ver e ser criança. Entre eles temos os desenhos. Os desenhos são aqui compreendidos como artefatos culturais em que manifestações expressivas elaboradas de modo complexo evidenciam diferentes infâncias. Vale sublinhar: não como cópias, mas como representações, sendo válidos para investigação e promissores quanto à constituição de modos de compreender a infância. Como artefatos e fontes documentais implicam o diálogo com a História e as Ciências Sociais que oferecem oportunidades de construirmos concepções mais amplas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade e no que as mesmas contribuem com os desenhos realizados pelas crianças. Nesta abordagem encontram-se a perspectiva de relações de gênero, étnica, de classe social como elementos também definidores e reveladores daqueles que desenham.

A prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última, em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer, não as considerando como retratos da realidade e sim, observando-os como representações, individuais ou coletivas, da mesma. Pode-se concluir inicialmente aqui que o desenho é uma representação do mundo, ao mesmo tempo em que se constitui como objeto do mundo da representação, revelando-se, nas relações

com o universo adulto. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como, à própria criança saber mais sobre os outros de idades iguais e diferentes que com ela se relacionam, de perto e de longe descobrindo a si mesmas e ao mundo conjuntamente.

Esta perspectiva poderá proporcionar aos pesquisadores e professores de crianças de todas as idades que as compreendam melhor e mais profundamente, segundo referenciais teóricos constituídos a partir de observações de diferentes dinâmicas do social. Aquilo que é fugaz – o desenho e seus suportes – e que, como tal, pode se perder rapidamente no tempo, pode ser também duradouro, dependendo da maneira como é organizado, ou mesmo, registrado por seus organizadores ou coletadores. Estas maneiras de nos relacionarmos com estes objetos-desenhos revelam, por sua vez, qual a concepção que se tem daquele que o criou, bem como, da própria criação. Favorece e exige a constituição de outros modos de ver e compreender essa produção infantil, logo uma formação que coadune diferentes áreas e campos teóricos do conhecimento em constante diálogo.

Para tanto, é imprescindível observar, investigar, promover situações em que estejam presentes diversas formas de criar. No que se refere à criação de desenhos, quando nossas preocupações se voltam para uma perspectiva social, na busca pela compreensão do que é produzido como artefato que implica conhecer culturas infantis, muitas perguntas podem ser feitas: de maneira geral, há diferença na escolha dos temas dos desenhos pelos meninos e pelas meninas? Há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro? Há elementos que evidenciam cenas de um cotidiano vivido pelos meninos ou pelas meninas? Os riscos modificam-se ao longo do tempo? Ao serem conjugados à fala das crianças desenhistas outros desenhos ou outras formas de compreendê-los são revelados? Como os mesmos podem se oferecer de modo a percebermos narrativas do cotidiano e da imaginação próprias dessas crianças? Há diferenças étnicas perceptíveis? Formas de ocupação do espaço do suporte oferecido para desenhar? Quais as cores mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras? Há o já famoso pedido do “lápis cor de pele” para pintar pessoas, indiferentemente, como se todos nós

tivéssemos a mesma cor de pele, denunciando um padrão de beleza a ser seguido?

Para estas imagens se revelarem também o olho deve entreter-se, divertir-se, deixar-se levar. Detalhes que aparecem, cores que se sobressaem, o todo e as partes que ganham maior ou menor relevância. A imagem artefato cultura/desenho/documento também se completa pela leitura do outro. Isso exige estar junto, não em forma policialesca a vigiar a criação mas, como companheiro aprendiz do que está sendo criado e seu criador.

Sem acabar a conversa, na busca por somar propostas e modos de ver

Para aproximar-se dos rabiscos e das manchas criados pelas meninas e meninos desde bem pequenos, é necessário reconhecer a ambiguidade da produção infantil e a necessidade de construir junto à criança o sentido e o significado do que está fazendo. Isto permite evitar o erro pedagógico de não atribuir nenhum significado a tais produções e esperar que a criança tenha aprendido a desenhar. Pode causar também um outro erro que consiste em dar significados preconcebidos à produção infantil sem ter a criança como interlocutor. O desenho e suas produções são como dizia Umberto Eco (2005) uma obra aberta. Para isso, é necessária uma leitura não só de pedagogia ou psicologia, mas sobre arte. Ela é uma chave de leitura do desenho.

A construção de uma prática pedagógica diferenciada aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente. Dessa forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo que temos que aprender e estamos a fazê-lo. Olhar com vagar, passeando pelas linhas, procurando traços peculiares em seus desenhos, também é algo novo, já que desestabiliza práticas profissionais que têm se limitado a recolher as criações apenas para pendurá-las em paredes quase neutras, ilustrando ou por vezes infantilizando espaços, sem dialogar e, pior ainda, para colocá-las em pastas ou saquinhos plásticos quantificando a produção, dentro dos quais as vozes de seus

criadores ficam mais caladas ainda. Suas expressões apagadas. Sua linguagem, reduzida.

Muito foi afirmado até o momento e com isto, - sobretudo quando nos voltamos para a primeira etapa da educação básica, buscando o desenho das crianças pequenas, sem, contudo, esquecer daquelas maiores frequentadoras do primeiro ano do ensino fundamental, que vale sempre sublinhar, ainda são crianças, - quero ressaltar a ideia de conhecermos, valorizarmos e garantirmos a dimensão poética de sua criação.

Quanto a isso, a formação das profissionais que atuam com esses meninos e meninas deverá estar atenta considerando os diferentes aspectos presentes naquilo que é criado. Observar o número infinito de sinais e formas que resultam do longo processo de descobertas, entrar no ritmo e no tempo necessário para viver com as crianças, os seus ritmos de descobertas e experimentações. Esse olhar e prática remetem a pensar e, por que não, engajar-se na percepção de que cada uma das crianças tem direito a se expressarem de maneira pessoal, coletiva, as próprias sensações, as tensões vividas a partir da utilização de outras linguagens, de expressarem seus gestos, seus gostos.

Trata-se de profissionais cuja proposta de formação e experiência estética, de estar junto com as meninas e meninos, busca introduzir e garantir espaços que colaborem com as linguagens e formas de pensar das crianças, procurando alimentar seu próprio processo criador. Considero, porém, que colocar-se no ponto de vista da criança é um desafio que evoca o desejo e a disponibilidade de descentrar-se, de refazer-se criança, sem considerar atos infantilizados, pensando-os como próprios da criança, esquecendo-se que, já bem pequenos, elas estão construindo um gosto pessoal. Retomando o que foi afirmado no título desse texto: arte todos os dias!!

Sim, todos os dias, mas com o rigor e a leveza necessárias para que estejam cotidianamente em nossas vidas. Entre tantas, nossa proposta é a construção de olhares e de práticas pedagógicas que, inventivas, ampliem suas formas compreensivas sobre o processo criador de tantas e diferentes crianças. Considerando uma multiplicidade de formas, de cores, de sentimentos, que resultam atos criadores, numa visão multidisciplinar dos desenhos e das demais criações de meninas e meninos e que se proponha interrogar aquilo

que é habitual. A arte e o lúdico fundindo-se em diálogos que podem interromper a considerada normalidade educativa, ou mesmo por termo a uma forma escolar escolarizante, tão vastamente debatida e, por alguns, refutada.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Aspectos das artes plásticas no Brasil.* São Paulo: Martins Fontes, 1967.

_____. Do desenho. In: *O desenho de Lasar Segall.* São Paulo: Museu Lasar Segall, 1991.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião:* 19 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. Editora Zouk. 2010.

ECO, Umberto. *Obra Aberta:* forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. SãoPaulo: Perspectiva, 2005.

GOBBI, Marcia Aparecida. Olhares de turista aprendiz. Mario de Andrade e os desenhos das crianças pequenas. In: *Observatório da Infância e da Juventude*. Freitas, Marcos Cesar. Editora Cortez. 2006.

GOBBI, Marcia. Ver com olhos livres. In: *O coletivo infantil em creches e pré-escolas.* Faria, Ana Lúcia Goulart (org). Editora Cortez. São Paulo. 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Desenhos de Outrora, desenhos de agora*: Mario de Andrade colecionador de desenhos e desenhista. São Paulo/FAPESP: Editora Annablume. 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. In: *Revista Pro-posições*. Campinas, v 22, 02 (65), p. 15-20.

VIANA, Mária L. *Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação*. 1999. Tese (Doutorado) — Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

8

OLHE, MEU DESENHO CRESCEU: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM LUZ E SOMBRA

SEREDIUK, Elaine Ferraresi
Emei Márcia Maria Otranto Jorge

Resumo. O presente trabalho faz algumas referências a uma das temáticas da V Mostra de Trabalhos – o Cotidiano – seguido de um relato de experiência sobre a ampliação dos desenhos das crianças usando luz e sombra intitulado: Os Quadros. Depois de ampliados, surge o desafio de colorir os desenhos e, para isso foram espalhados em paredes, no chão e em mesas viradas. As crianças puderam escolher onde seu desenho ficaria e usando tintas e diversos tipos de pincéis, espumas e rolos iniciaram as pinturas. Os desenhos foram transformados em quadros e expostos na Festa da Família, mesmo não sendo este o objetivo inicial. A intenção inicial nunca foi expor os desenhos, mas retratar, através deste exemplo o que acontece diariamente na turma: o respeito pelas ideias e produções das crianças; as diversas formas de expressão através de diferentes linguagens e a importância da participação das crianças em algo, que para elas, é significativo.

Palavras-chave: desenho; diferentes linguagens; educação infantil; trabalho significativo; cultura infantil; cotidiano.

O presente trabalho se refere a uma vivência com arte, um aspecto que na educação infantil tem se tornado essencial na condução de nossos olhares para as produções das crianças. E as referências bibliográficas que ajudam neste repertório de aprendizagem e

reflexão da prática, têm sido primordiais para as discussões coletivas dos fazeres na escola onde atuo como professora de Agrupamento III, com a Turma do Peixe. Mas antes de iniciar os relatos sobre Os Quadros, apresentarei algumas reflexões acerca do "Cotidiano", já que foi nesta temática da V Mostra de Trabalho do Naed Sudoeste onde esta comunicação aconteceu.

Este é o segundo ano em que há uma orientação do Naed Leste para que os TDC's se tornem também um espaço para formação e de trocas de experiências entre os profissionais, subsidiando novas ideias para o trabalho com as turmas. Por isso, foram selecionados textos reflexivos, vídeos e poesias como objeto de estudo para o ano de 2012, todos se referindo as Diferentes Linguagens. E foram tais discussões que inspiraram a produção dos Quadros.

Acredito que esta dinâmica vivida na escola durante o ano de 2012 nos faz pensar sobre o "Cotidiano". Não há como ignorar que as mudanças da prática e a (re)invenção deste cotidiano perpassa por uma transgressão também. Ao mencionar esta transgressão, é inerente pensar na forma como o cotidiano nos direciona muitas vezes para uma repetição mecanizada, que nos cansa e até nos sabota e aliena como nos afirma Heller (1992) em seus estudos.

Segundo Iturra (1992) jogar com o risco de transgressão como via de ensino é colocar em permanente prova e dúvida o seu saber, a sua estima, a segurança no meio de uma cultura como a nossa que é caracterizada pela fuga à dor e à incerteza.

Diante da afirmação deste autor português, é este sentimento que nos toma. A busca pelo imprevisto como premissa para um trabalho diferenciado nos dá a sensação de abandono, de incerteza, já que coloca em xeque a rotina, que é apresentada por Pais (1993) como o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira. Este autor ainda afirma que a "rotinarização" é determinada por condutas sustentadas por uma "segurança ontológica", isto é, por uma confiança excessiva nas coisas que realiza impedindo que práticas adversas a inovação sejam sequer consideradas.

Tal inovação, ou transgressão, passa a acontecer em minha trajetória profissional em 2001, junto com um grupo de professoras também insatisfeitas com a mesmice das práticas muitas vezes marcadas por uma repetição e pelas datas comemorativas. Resolvemos então criar um Grupo de Estudos "Práxis", que fazendo jus

ao nome que levava, tinha a seguinte dinâmica: pensávamos nossa prática, íamos para o grupo e estudávamos teorias sobre Pedagogia de Projetos e outros assuntos atrelados a ele como: as diferentes linguagens, o brincar, atividades diversificadas, aprendizagem e cultura infantil. Ali trocávamos experiências e voltávamos para nosso cotidiano com um novo olhar, na tentativa de modificar o que fazíamos anteriormente.

Mas é claro que esta mudança não aconteceu de maneira abrupta. Mesmo com todo o desconforto que o rompimento da rotina poderia causar, todas ali se viam diante da necessidade de se despirem de certezas e se colocarem novamente como aprendizes, mostrando-se, (e aos outros também) que era sempre possível transgredir a este cotidiano.

> O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), os pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este "mundo memória", segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história "irracional" ou desta "não-história", como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível… (CERTEAU, 1996:31).

Esse mergulho no cotidiano – no qual também éramos peças importantes da/na construção de novos significados para a prática – traria à tona o "invisível", ou seja, aquilo que deveríamos reconhecer como essencial: o desejo das crianças, o interesse por descobertas, os conflitos que envolviam a reprodução num ambiente educativo.

E os Projetos me ajudaram, nestes últimos onze anos, a identificar mais facilmente os desejos e as curiosidades que as crianças têm a respeito da vida. E dentro desta concepção de organização do trabalho educativo, o primeiro passo nesta mudança foi ouvi-las. E isso se tornou primordial, justamente para que tudo tivesse um

sentido real, um interesse sincero e uma motivação para descobrir, inventar, questionar, pesquisar, construir e também registrar. Mas é importante dizer que isso não vem descolado da forma que entendo a educação infantil e as aprendizagens das crianças.

E quantas não são as inquietações que nos move? Por que não apostar nelas? Certamente exemplos e situações que tornam a prática educativa singular e significativa para o grupo de crianças com as quais atuamos, são aquelas que nos mobiliza a mudança de olhares, aquelas que nos "obrigam" a pensar constantemente na organização do tempo e do espaço para que as crianças possam se expressar de diversas maneiras, que possam construir as dimensões humanas (entre elas o brincar) e, que possam produzir as culturas infantis no coletivo infantil neste convívio com as diferenças.

Portanto, a maneira como cada profissional de educação encontra para sair deste estado de mesmice, marcada muitas vezes por uma repetição de atividades, procurando alternativas para lutar contra isso, foi e tem sido ainda um jeito de transgredir a este cotidiano.

O processo de ampliação dos desenhos: tudo começou assim…

Durante o ano de 2012 a Turma do Peixe participou da construção de vários projetos, mas escolhi para apresentar na Mostra de Trabalhos do Naed Sudoeste um episódio, intitulado "Os Quadros", cujo processo será descrito a seguir.

Há em nossa escola um retroprojetor que auxilia na contação de histórias de sombra e a ideia foi utilizá-lo também para a ampliação de desenhos das crianças. Este trabalho aconteceu em setembro de 2012, em meio a outros projetos concomitantes que estavam em andamento. E por este motivo, o considero como um Episódio, já que se apresentou com características de uma atividade de curta duração não evoluindo para um Projeto.

Este Episódio se intitula "Os Quadros" que são compostos por desenhos feitos em transparências pelas crianças. Inicialmente começaram a desenhar com canetas de retroprojetor em um pedaço de transparência.

Assim que terminavam, colocavam o desenho no retroprojetor.

O desenho agora podia ser visto, em detalhes, por todos. A imagem foi projetada em meia cartolina branca e riscada a lápis por mim. Depois de fazer os riscos da ampliação, pedia que o autor ou autora do desenho viesse conferir e verificar se tudo estava do jeito que fez. E este processo demorou alguns dias, pois esta atividade fazia parte de um dos cantinhos.

O grande desafio estaria na forma de pintar e colorir os desenhos. A inspiração veio então através do vídeo "Grafismo Infantil", que traz uma discussão sobre o desenho e as diversas possibilidades de apoios que as crianças podem usar em suas produções.

Assim, depois de ampliados, os desenhos foram colocados na posição horizontal e vertical para que pudessem experimentar uma outra base para estas pinturas. Mesas viradas, toalhas no chão, a lousa como cavalete foram opções que escolheram para ali pintarem seus desenhos. Tintas produzidas pelas crianças também foram usadas neste trabalho. E com os potes nas mãos, pinceis variados, esponjas e rolinhos elas iam e vinham pela sala, trocando as cores com os colegas, discutindo e tendo ideias para os fundos que fariam.

Após terminarem as pinturas, meninas e meninos também escolheram os títulos, dando, posteriormente, depoimentos sobre suas criações. Não houve um tema específico.

"Diferentes superfícies esperam silenciosamente que meninos e meninas decidam que rumos tomarão, que traços, que marcas deixarão." (GOBBI, 2010, p, 5) E foi isso que fizeram. Os desenhos retratavam situações vividas, percepções do mundo, sentimentos, coisas da vida real e muita imaginação, em traços e cores traduzidos por olhares de crianças.

> O que é preciso considerar diante de uma criança que desenha é aquilo que ela pretende fazer: contar-nos uma história e nada menor que uma história, mas devemos também reconhecer nesta intenção, os múltiplos caminhos que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e receios (WIDLOCHER,1971; 19).

Foi possível perceber tais histórias quando questionei sobre os desenhos que fizeram, não no intuito de "legendar" para os adultos seus traços, mas simplesmente para que contassem aos outros o

que estava por detrás daquelas linhas. O exemplo que se segue é o depoimento da Geovanna sobre seu desenho intitulado:

A Chuva

Porque as vezes quando não tem nada e o céu fica azul e quando a chuva vem o céu fica preto. A chuva é boa para um monte de coisas, para respirar, para parar o seco, para a planta crescer igual no meu desenho. Eu já tomei banho de chuva, mas a minha mãe ficou brava comigo e falou: Não vai mais pra chuva! (Geovanna)

As crianças reescrevem a realidade em seus traços e cores. Desta forma, estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo fundamental que estamos aprendendo e temos que aprender ainda mais. Olhar detidamente seus desenhos pode, de certa maneira, desestabilizar práticas profissionais cuja preocupação encontram-se em pendurar nos varais as criações e nem mesmo dialogar com que os fez, ou ainda pior, colocá-los em saquinhos plásticos que emudecem criadores e obras, deixando-os dentro dos armários (GOBBI, 2010, p.5).

Os desenhos dos Quadros não ficariam em armários, nem caberiam em saquinhos. Temos em nossa sala um mural de descobertas e as crianças diariamente, colocam suas produções ali. Recortes, reportagens, desenhos, pinturas, fotos, novidades, tudo é exposto.

Vale lembrar que os Quadros não foram elaborados para uma exposição. Não havia esta pretensão inicialmente. Os desenhos

ficariam nas paredes da sala e as crianças contariam para os amigos o que tinham feito – como sempre fazem na Roda de Conversa.

Mas a surpresa da turma ao verem seus desenhos "crescerem" aos olhos de todos foi uma situação inovadora. Nem sempre os adultos olham os desenhos das crianças. Houve uma discussão com o grupo e expliquei que poderíamos apresentar Os Quadros na Festa da Família. E assim aconteceu. Quando as famílias chegaram naquele dia chuvoso, se depararam com muitos quadros. Alguns logo reconheceram os desenhos de seus filhos, outros se admiravam com as produções de todas as crianças. As pessoas paravam diante dos Quadros e olhavam atentos, liam os depoimentos e, até mesmo tentavam interpretar o que as crianças desenharam, arriscando, por vezes, uma comparação com algo que já tinham visto. Mas pude observar que, por fim, recorriam às crianças, questionando diretamente os artistas: Foi você quem fez? O que Desenhou aqui? Como conseguiu fazer isso? E as crianças respondiam, apontando, mostrando, lembrando e contando suas vivências.

É importante destacar que a arte, como afirma Malaguzzi (1999)"usa as roupas de todos os dias, não a roupa de domingo." Os Quadros tiveram esta intenção, de mostrar o que acontece diariamente em nossa turma e que isso não teria início e fim nos Quadros. Em meio às melecas, pinceis, variadas texturas, modelagem e objetos as crianças inventam maneiras de expressar com criatividade o que querem e pensam. E até mesmo pela dinâmica da organização do trabalho – por Projetos – as crianças têm experimentado diferentes linguagens e todas elas se entrelaçando, se emaranhando nos significados que isso tem para cada uma ali.

Mas também não há como negar que todo este processo onde a luz e a sombra estiveram presentes, causou nas crianças um interesse enorme e, novas descobertas e experiências surgiram. Principalmente as brincadeiras com as mãos criando imagens que na parede ganhavam vida com seus movimentos, como também o desenho de figuras para montarem um teatro de sombras que depois, em pequenos grupos inventariam histórias para contar aos outros. Estes são exemplos de como este instrumento também mobilizou as crianças criarem outras possibilidades de expressão, usando o corpo e a tridimensionalidade de seus desenhos.

Mas nada se comparava a curiosidade que tinham sobre a "máquina mágica" que fez os desenhos crescerem. A filmagem de várias situações facilitou também o registro dos diálogos entre as crianças, principalmente durante suas experimentações quando levantavam hipóteses sobre a luz e sombra. Segundo Gobbi (2010, p. 05) "é fundamental que transformemos a curiosidade em verbo conjugando-o diariamente. Então, para curiosar o mundo, importa que os espaços vividos cotidianamente pelos meninos e meninas ganhem status de provocadores de descobertas."

Fantoches criados pelas crianças para contar histórias em grupo. Brincando com suas sombras.

A Curiosidade em diálogo:

Matheus: *Que máquina que é essa?*
Geovanna: *É uma máquina que tem luz.*
Tá vendo oh…aqui!
Gabriel: *É o retroprojetor.*
Moisés: *A luz sai dali de cima*
Ana Clara: *Mas como é que ela sai?*
Como faz o desenho na parede?
Moisés: *Ali Gabriel, ali. Olha A luz sai dali Ana.*
É a luz que faz o desenho aparecer na parede e virar sombra.

Cohn (2005, p. 34) contribui com seus apontamentos sobre os saberes das crianças quando afirma que "(...) a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa". A autora ainda considera que isso não é uma percepção falha ou incompleta das crianças, mas um modo diferente de falar a mesma coisa. "As crianças expressam o que os adultos não verbalizam (p.34)".

Por isso as crianças explicavam o que entendiam sobre este fenômeno físico a partir do que conheciam de experiências anteriores, trazendo para as rodas de conversa suas ideias e percepções.

Pedro: *A sombra protege a gente, para não pegar sol na gente.*
Matheus: *Tem sombra no guarda-chuva*
Maria Eduarda: *Quando a nuvem fica na frente do sol, faz sombra no chão, na árvore, em tudo, tudo mesmo*
Julio: *A sombra vem por causa do sol*
Moisés: *Mas quando o sol vai para outro lugar fica a sombra*
Henry: *No escuro faz sombra*
Lucas: *Não faz sombra Henry, por causa que tem que ter luz. Sem luz nem tem sombra*

Enfim, trabalhar com a ampliação dos desenhos foi muito interessante para todos os envolvidos. As descobertas surgiram a partir das vivências das crianças, reforçando a importância de garantir espaços em que elas possam tatear, inventar e se expressar, percebendo que suas falas serão respeitadas. Mas acredito que muitas coisas relatadas aqui se perderiam se não fossem os registros. As fotografias, os vídeos, os desenhos e os depoimentos das crianças se tornaram fontes importantes para que esta reflexão acontecesse. Em anexo encontrarão um último registro de uma conversa com as crianças, antes da apresentação desta comunicação na Mostra de Trabalhos. Acredito que este registro retrate bem a relação estabelecida com as crianças e delas com suas produções.

Considerações finais:

Considero que a ampliação dos desenhos também pode ser vista metaforicamente. Os Quadros ganharam, aos olhos dos adultos/pais um outro sentido, afinal as crianças fizeram "algo incomum". Percebi que a visibilidade foi outra. E a importância que deram também. E isso causa um estranhamento de minha parte, pois esperava que "tudo" tivesse igual importância. Mas e agora? Guardariam um quadro? Que tipo de lembrança eles guardam deste momento da vida de seus filhos? Tantas perguntas pairavam em minha mente. E quando questionei os pais sobre minhas dúvidas, a resposta foi imediata. "Eu colocarei num quadro. Vou emoldurar". E outros pais aderiam a ideia. Seria o início de um olhar diferenciado para os desenhos? O importante é que os indícios apontam para um jeito de valorizar as produções infantis.

De todas as incertezas que o cotidiano na educação infantil nos proporciona diariamente, a que ainda me impressiona é o "rumo" que as situações tomam quando se trata da imaginação das crianças. Claro que os olhares que lançamos para as situações têm muito do que acreditamos sobre o papel que desempenhamos ali, diante deste desafio. E tenho tido experiências muito significativas – e as crianças também – a partir do momento que passei a prestar mais atenção nas conversas, a observar suas interações, a valorizar suas perguntas que, geralmente, questionam as tantas certezas que os adultos costumam ter. E a valorização de suas produções através do desenho é uma delas, permitindo documentar a história que meninos e meninas têm construído diariamente nesta turma.

ANEXO – Texto lido na comunicação da V Mostra de Trabalho

Conversa com as crianças: contando sobre a mostra. – 22/11/2012

Hoje disse para as crianças que iria a um seminário contar um pouco do que acontece em nossa turma. Quiseram saber o que é um Seminário. Disse então que é um encontro de pessoas adultas,

de professores que falariam sobre as crianças, mostrariam livros, desenhos, fotos, filmes para que todos pudessem ver. E então contei que gostaria de levar para esta mostra Os Quadros. E como os quadros não são meus, pedi permissão:

> *Quero saber se vocês me deixam levar os quadros que fizeram, porque, se não deixarem, levarei apenas as fotos que tirei deles.*

E neste momento começaram as perguntas e algumas colocações.

A discussão estava posta.

> *Ah, eu deixo você levar. Se todo mundo dos adultos vão ver nossos desenhos, eles também vão perguntar quem fez. E você vai dizer que foi a gente?.*

Tranquilizei a turma dizendo que sim. Que contaria para todos quem fez os desenhos. Ana e Moisés deram uma ideia:

> *Que tal escrever uma carta?.*

E começaram a falar, enquanto escrevia:

> *Escreve Elaine assim: A gente quer dizer que estes quadros foram desenhados pela nossa turma. É porque a gente é artista e gosta muito, muito de desenhar. Pintar o quadro foi divertido. A gente desenhou qualquer coisa, coisas que a gente pensa, coisas que a gente viu na rua, nos livros. A gente adora desenhar. Nossos desenhos ficaram muito legais e com tinta tudo ficou bem colorido, com tintas misturadas. A gente quer sim que vocês vejam os quadros.*

E depois de alguns minutos, Moisés comenta:

> *Eu acho importante, porque as pessoas vão dizer o que acham, se é interessante, - completou o Arthur – ou especial (Felipe).*

E assim continuei escrevendo a carta:

> *Pra gente eles são lindos.*

Neste momento perguntei se eles gostariam de fazer alguma pergunta para os adultos que veriam os quadros. Dizendo que sim, começaram a perguntar:

> *Vocês também desenham? Conseguem misturar cores e fazer tintas? Fazem quadros? Vocês pintam e desenham todos os dias igual à gente?.*

Terminei de escrever tudo o que disseram e que leria no Mostra de Trabalhos ara os adultos.

Referências Bibliográficas

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano 1:* Artes de Fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 1994.

_____ . *A invenção do cotidiano 2:* Morar, cozinhar. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1996.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.* A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. Revista *Pro-Posições* vol.22 no.2 Campinas Aug. 2011.

GOBBI, Márcia. Múltiplas *linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil.* Agosto 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ Acesso em Julho 2012.

_____ *Grafismo Infantil.* [Filme] Produção Univesp TV Núcleo: Educação Infantil. Produção Angélica/Tati, Editor: Bruno B. São Paulo, Inserido no Youtube em 26/05/2011, 1 filme (14min36).

GOBBI, Márcia e RICHTER, Sandra (orgs). Dossiê Interlocução possí-

vel: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições,* v. 22, nº 2 (65) – maio/ago., 2011.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história. Paz e Terra,* São Paulo, 1992.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 15, nº 1. (43), p. 83-95, 2004.

ITURRA, Raul. O jogo e a experimentação pessoal na Infância: uma hipótese exploratória In. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* ano XXVI, no. 03, 1992. p. 493-501.

NAVARRO, Maria Carmen Diez. *Ajude-me a olhar In Revista Pátio,* ano II n.º 6, 2005, p. 29-32.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais.* No. 37, junho 1993 (separata). p. 106-115.

WIDLOCHER, *D A interpretação do desenhos infantis.* Vozes: Petrópolis, RJ, 1971.

9

ARTE: UM CAMINHO PARA O ENCANTAMENTO NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JARDIM, Marta Lima
Cemei Caic Professor Zeferino Vaz
Cemei Matilde Azevedo Egídio Setúbal

Resumo. O trabalho aqui registrado ainda é experimental, em plena construção. É um "modo de fazer" que tenho aprendido e ensinando fazendo; em parceria com as crianças e, por vezes, educadores. Neste documento transito por diversas formas de inserção da arte – com foco na linguagem musical em suas interações com a contação de histórias e o teatro – no cotidiano do trabalho nos Cemei refiro-me aqui aos Cemeis nos quais ministrei formações bem como, em especial, aos Cemeis nos quais trabalhei e trabalho como agente de educação infantil: Cemei Caic Professor Zeferino Vaz e Cemei Matilde Azevedo Egídio Setúbal.

Palavras-chave: arte; educação; arte-educação; música; encantamento.

Introdução

Compreendo a educação em seu caráter dinâmico, vivo, em permanente construção social; assim como compreendo a vida como um processo efêmero; e nesse contexto, passo a falar das experiências educacionais que até então vivi.

Inicialmente traço uma linha do tempo, fazendo referências às experiências que tive em minha trajetória de vida – ligadas à arte-educação – para que façam sentido as elucidações sobre as experiências nos Cemeis.

Linha do tempo: experiências artísticas e profissionais antes dos Cemeis

Desde menina, já aos 10 anos, inserida no universo da cultura popular brasileira por meio da capoeira – arte na qual mergulhei de corpo e alma, praticando e ensinando por 20 anos – meu contato foi intenso com a questão da musicalidade. Em especial, a relação com os tambores sempre me causava encantamento. Tal fato me levou a adentrar, há cerca de 15 anos, nos caminhos de vivências e cursos envolvendo a percussão em geral, com ênfase na percussão brasileira e étnica africana. Maracatu, ciranda, baião, samba, puxadas de rede, maculelê e bumba meu boi foram e são algumas das manifestações da rica e peculiar cultura do nosso país, aprendidas e ensinadas por mim – como arte-educadora - em instituições culturais, educacionais e sociais diversas, em muitas cidades do território nacional.

O público-alvo das oficinas e cursos que eu ministrava, com exceção de algumas breves oficinas em hotéis, para crianças de 4 e 5 anos, variava de crianças de 6 anos até adultos e educadores.

Quanto aos anos de formação acadêmica – doze anos de Educação Física - posso dizer que muito do aprendido e vivido nos bancos, quadras e campos da faculdade, refletem até hoje na minha atuação não só profissional como também pessoal. Apesar disso, com exceção do trabalho com a capoeira, trabalhei menos de um ano exclusivamente com os conteúdos da Educação Física, em Praça de Esportes e atuei também como agente cultural da Secretaria de Cultura de Campinas, por 3 anos.

A partir de 2008 passei a me envolver com o teatro. Nem imaginava que uma nova e grande cortina artística e profissional se abria à minha frente. Passei, desde então, a integrar uma companhia teatral, na qual além de atriz e diretora musical, compartilho projetos de contações de história e oficinas culturais.

Linha do tempo: Eba! Passei no concurso! E agora?

Em 2009, por admissão em concurso público, passei a integrar o quadro de agentes de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Em meio ao processo inicial de convocação e contratação, sentia um misto de grande euforia – pelo cargo público conquistado, no universo da educação, como eu queria. Não posso deixar de comentar aqui que, apesar do cargo de agente de educação infantil/monitor não fazer parte do quadro do magistério, nosso trabalho está fortemente relacionado ao contexto educacional de cada criança, no convívio diário, assim como acontece com os demais profissionais de um Cemei: professores, guardas, cozinheiras, faxineiras e gestores.

Confesso que havia um pouco de medo do mundo desconhecido que eu passaria a fazer parte. Várias eram as inquietudes e dúvidas: Como cuidar de bebês e crianças tão pequenas? Fraldas? Banhos? Como assim? Cocô? Eu? Eca! E assim... uma série de indagações foram surgindo, imagino que comum a todos que passam a atuar nesse cargo, especialmente sem a experiência prévia da maternidade ou da paternidade.

Em maio de 2009 iniciei meu trabalho como agente de educação infantil no agrupamento I-B (antigo berçário), no Cemei Caic Zeferino Vaz, na Vila União. Trabalhava no período da tarde, em carga horária de 6 horas, junto com outras duas colegas de sala. Sem nenhuma formação específica, caí "de paraquedas" e o aprendizado foi diário: fraldas, mamadeiras, papinhas, banhos, acalantos e muitos, muitos choros – intercalados a lindos sorrisos. Era tudo muito novo! Não sabia por onde começar. Olhava para aqueles bebezinhos e pensava: Como me tornar interessante aos olhos deles? Como interagir? Que estratégias usar? Enfim... depois de um tempo a persistência foi me acenando um lindo caminho: a arte!

Ainda em 2010, enquanto trabalhava no agrupamento I-B, no primeiro semestre realizei algumas vezes o que nomeei "momentos musicais". O trabalho foi interessante, porém eu continuava pensando em quando teria a oportunidade de trabalhar em alguma sala de agrupamento II. Sabia que, nesse caso, em função da faixa etária ser de crianças maiores, haveria maiores possibilidades de interação com as crianças, inclusive por meio da música.

Após um ano e meio no agrupamento I, tive a oportunidade de ficar como volante; passando a trabalhar nas salas onde houvesse maior demanda. Passei então a circular por todas as salas de agrupamentos I e, finalmente, nas salas de agrupamento II. Foi bem interessante estar entre as crianças de salas de agrupamento II e experimentar algumas dinâmicas – inclusive musicais – com os "pequeninos maiores". Certamente as possibilidades de interação eram mais numerosas e diversificadas. Assumo que gostei ainda mais!

Em 2011 passei a trabalhar no Cemei Matilde de Azevedo Setúbal, no Jardim Novo Campos Elíseos, também na região sudoeste de Campinas. Desde então até hoje, estou trabalhando em sala de agrupamento II.

Nesta nova escola, trabalho no período da tarde. Nos agrupamentos integrais, pela manhã, atuamos junto com a professora que conduz a organização das ações de cuidado e educação e à tarde, as agentes de educação infantil/monitoras é que organizam estas ações.

Gostaria de discutir, nesse momento, algumas questões relacionadas às nossas práticas como agentes de educação Infantil que servirão para o melhor entendimento do que permeia o trabalho aqui referido. Apesar de concordar com a superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, conforme citado nos documentos curriculares nacionais e tantos outros de autoria da nossa própria Secretaria Municipal de Educação – documentos estes que bem fundamentam a mudança de paradigmas, de conceitos, de significados e competências atribuídas à nossa função – ouço por vezes opiniões diferentes, vindas de colegas agentes de educação infantil/monitores, em momentos informais ou mesmo em algumas reuniões de sindicato ou em encontros pedagógicos. Alguns destes profissionais entendem que, em nosso cargo, devemos nos ater, com exclusividade, aos cuidados relacionados às necessidades básicas das crianças; que não devemos colaborar pedagogicamente. Apesar de respeitar a liberdade de opinião, no meu entendimento devemos transcender essa ideia, colaborando sim pedagogicamente no trabalho desenvolvido junto às crianças, inclusive auxiliando (no mesmo período ou não) no cumprimento do projeto pedagógico proposto pelo professor e sua

equipe. Entendo que, quando o trabalho pedagógico – de responsabilidade centralizada no Professor – é realizado em sintonia com e entre os agentes de educação infantil/monitores, todo o grupo e as crianças só tem a ganhar.

Alguém pode estar pensando: Mas o que todo este contexto apresentado tem a ver com o tema deste artigo: "Arte: um caminho para o encantamento no dia a dia na educação infantil"? Respondo: Só tudo! Acredito que somente na medida em que temos tempo e ficamos à vontade para realizar dinâmicas ou atividades como contar uma história, ler um livro, cantar ou tocar uma música ou fazer com as crianças uma obra de arte; é que podemos pensar nas diversas linguagens artísticas como conteúdo de nossa prática cotidiana, enquanto agentes de educação infantil/monitores. Arrisco aqui uma comparação entre tudo isso e o conceito de lazer: assim como o conceito de lazer só passou a existir após a redução de jornada de trabalho, na minha opinião, o trabalho dos agentes de educação infantil/monitores com foco nas questões pedagógicas só passa a existir quando temos tempo e condições de realizar tal trabalho.

No período da tarde, assim como ocorre no período da manhã, também há o tempo em que as crianças ficam mais à vontade para brincarem com os brinquedos e com as outras crianças, a exemplo das visitas aos parques. Felizmente, esta escola é bastante privilegiada, havendo seis parques externos, com brinquedos.

Neste contexto, dentre as atividades desenvolvidas junto às crianças, encontram-se o que chamarei de "Dinâmicas Musicais", que serão melhores abordadas no decorrer do artigo. Em síntese, são dinâmicas com ênfase no aspecto musical, porém em constante diálogo com elementos da contação de histórias e teatro.

Fundamentação teórica

Nesta parte do texto articularei algumas questões que tenho vivido a referências e pesquisadores do universo da educação e, mais especificamente, da educação musical. Inicialmente, gostaria de compartilhar o seguinte olhar para o currículo:

> (...) é preciso afirmar, na especificidade da educação infantil, um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagen (BARBOSA, 2009, *apud* CAMPINAS, 2012, p.13).

Compartilho ainda a citação abaixo que, dentre outros aspectos, pressupõe a existência de diversificadas formas das crianças conhecerem o mundo. Particularmente, gosto quando é acentuada a possibilidade da linguagem (a musical, por exemplo) ser uma brincadeira. No meu entendimento, dentro do contexto da educação infantil, mais do que possibilidade, a música através de brincadeira deve ser uma prática comum.

> Considerar as crianças como ponto de partida, balizadora do currículo, implica que para elas, conhecerem o mundo envolve as relações de afeto, de prazer, de alegria, de tristeza, de imaginar, de sonhar, de brincar, de "pintar o caneco", fazer ciência, fazer arte, tudo junto ao mesmo tempo... Afinal, brincadeira é uma forma de linguagem e linguagem também pode ser uma forma de brincadeira! (CAMPINAS, 2012, p. 9).

Vale aqui dar destaque ao conceito de múltiplas linguagens adotado pela nossa Secretaria Municipal de Educação, entendendo por múltiplas linguagens na educação infantil as diferentes manifestações expressivas presentes nas dimensões artísticas e culturais, vivenciadas, produzidas, criadas e recriadas por bebês, crianças pequenas e adultos. Como exemplo, estas manifestações se apresentam no desenho, pintura, literatura, música, escultura, dança, fotografia, cinema, teatro, poesia, museu, entre tantos. (CAMPINAS, 2012, p. 22).

Ainda, como parte integrante do mesmo documento, fica explícito que deve haver equiparação de importância entre as diferentes linguagens, bem como a integração saudável e necessária da arte e ciência, na construção do saber dos nossos pequeninos. O texto comenta que os bebês e as crianças pequenas, assim, são cientistas, artistas e filósofos na busca de compreensão e apreensão científica, poética e estética do mundo. (CAMPINAS, 2012, p.23).

Passando a tratar agora a linguagem musical como eixo principal deste relato de experiência, gostaria de comentar que considero estarmos longe, de maneira geral, do melhor aproveitamento da linguagem musical na educação infantil, fundamentada no que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos parágrafos 2º e 6º das disposições gerais, seção I, Capítulo II da Educação Básica:

> Parágrafo 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento dos alunos (...). Parágrafo 6º: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº. 11.769, de 2008).

Trazendo a referência de conceito e uso da música, como linguagem, elegi como principal referência para a elaboração deste artigo, o capítulo dedicado à música, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (vol.3). Inicio transcrevendo o conceito de música registrado nesse documento: "A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio" (BRASIL, 1998, p.45).

Sabemos que o mundo é percebido por nós, seres humanos, desde nossa formação dentro da barriga materna, em função das vibrações sonoras provenientes, por exemplo, da respiração e das batidas do coração. Desde então, com os órgãos ligados à audição já prontos, a música passa a ser um recurso muito eficiente de manifestação de afetividade entre mãe e filho, particularmente, pelos acalantos (músicas de ninar). Após o nascimento, o bebê continua a perceber ainda mais esse meio sonoro que o cerca, como forma de conhecimento de mundo, ao mesmo tempo em que se expressa sonoramente sobre ele; com balbucios, choros, risos e gritos. Na medida em que o bebê cresce, esta relação com os sons – em especial, com a música – vai se tornando cada vez mais complexa e estruturada, dando lugar não só à apreciação, mas à produção e à reflexão deste fazer musical. Isso acontece ao longo da vida como

criança e como adulto, sendo que a qualidade deste processo será diretamente proporcional às oportunidades e experiências que o indivíduo tiver. E quanto ao período ideal para o início destas experiências, todos sabemos: quanto mais cedo, melhor! Daí a suma importância do desenvolvimento da linguagem musical, bem como das outras linguagens, já na educação infantil.

Aqui cabe ressaltar o componente cultural e social inerente à experiência musical. Mais facilmente uma criança que nasce em uma tribo ou cidade africana (sugiro aqui uma localidade que tenha um modo de viver extremamente musical, com a presença de rituais permeados pela música) será despertada ou manterá uma relação estreita com a música do que, por exemplo, outra criança que nasça em uma família e/ou sociedade onde as questões artísticas ou musicais são menos valorizadas. No primeiro caso, canta-se para nascer, tornar-se aceito como jovem e adulto (rituais de passagem), morrer; canta-se para as forças da natureza; canta-se para trabalhar, plantando e colhendo; Além de se cantar para lutar e festejar, dentre outros motivos. No segundo caso, a música pode não ter tanta importância no convívio em sociedade.

Neste sentido:

> (...) O contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRITO, 1998, p.48).

Compartilhando com a autora o entendimento de música como linguagem e conhecimento, abaixo transcrevo trechos em que a autora se refere às possibilidades inerentes à linguagem musical:

> (...) A linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser consideradas como: – produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; – apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e

> organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; – reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRITO, 1998, p.48).

Em meio às considerações anteriores, resta afirmar que o equipamento social: escola, não só tem grande potencial para o desenvolvimento das questões ligadas à linguagem musical como também, em especial, a instituição de educação infantil, a meu ver, deve ser o lugar de referência e excelência para o início do desenvolvimento da musicalidade.

Dentre os benefícios possíveis diante do trabalho bem orientado com a linguagem musical, entre as crianças de 0 a 6 anos, elenco:

- Benefícios cognitivos: melhor desenvolvimento dos sentidos audição, visão e tato; estímulo ao aparecimento da fala bem como seu desenvolvimento e melhoria de vocabulário; desenvolvimento da atenção e memória.

- Benefícios motores: melhoria da coordenação motora geral (em especial na relação com a dança) e coordenação motora fina (na manipulação dos instrumentos).

- Benefícios psicológicos: melhoria do autoconhecimento e da autoestima. Diminuição da timidez na medida em que cede lugar à autoconfiança, surgindo assim o protagonismo.

- Benefícios sociais – socialização (canta-se ou se toca geralmente em grupo), afetividade (relaciona-se afetivamente com o outro, por intermédio da música), respeito às regras e limites (há, por exemplo, necessidade do compartilhamento dos instrumentos, do silenciar nos momentos necessários).

Passo agora a discutir algumas questões frequentes nas práticas musicais, práticas estas para as quais acredito que devamos ter um novo olhar. Refiro-me aqui a práticas que acontecem cotidianamente

nas escolas, também de educação infantil. O trecho abaixo se refere à utilização da música com função instrumental, ou seja, servindo somente como meio para o alcance de outros objetivos, tidos como de maior relevância. Não quero dizer aqui que não devemos utilizar a música para outros fins, porém, defendo sim a necessidade da existência de momentos para abordagem da linguagem musical como conteúdo principal, exclusivo, respeitando-se sua totalidade, complexidade e especificidade.

> A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRITO, 1998, p. 47).

Outra questão comum, nas práticas musicais existentes nos Cemeis, é o uso exagerado de gestos preestabelecidos pelos adultos, relacionados aos trechos das músicas. Sobre isto, RCNEI destaca que,

> (...) É importante apresentar às crianças canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também, para que os textos sejam adequados à sua compreensão. Letras muito complexas, que exigem muita atenção das crianças para a interpretação, acabam por comprometer a realização musical. O mesmo acontece quando se associa o cantar ao excesso de gestos marcados pelo professor, que fazem com que as crianças parem de cantar para realizá-los, contrariando sua tendência natural de integrar a expressão musical e corporal (BRITO, 1998, p.47).

Gostaria de acrescentar aqui que a repetição estereotipada dos gestos relacionados às letras das músicas, geralmente no "momento da roda", leva a duas perdas: perde-se em qualidade do canto e compreensão da letra (como está explicitado no final do parágrafo

anterior), na medida que a criança – especialmente na faixa entre 2 e 3 anos – prioriza sua atenção na execução do gesto em detrimento do canto e da compreensão do que está falando ao cantar. A segunda perda é ainda mais grave: perde-se no aspecto sensível e criativo, único para cada criança. Cada ser se sensibiliza e reage de forma diferenciada aos estímulos que recebe. A reação em forma de gesto ou movimento é expressão única e espontânea, despertada pelo que cada um sente ao contato com as melodias, harmonias, ritmos e palavras de cada música. Acredito que cercear esse processo, constantemente priorizando os movimentos estereotipados pode, inclusive, ser um dos motivos pelo qual muitas crianças deixam de cantar espontaneamente, ou cantam baixinho, já que a expressão espontânea e criativa não é valorizada, sendo por vezes, repreendida. Ainda, com relação a este argumento, gostaria de traçar um paralelo entre o que foi posto acima, com relação à linguagem musical, e a fala da cientista social Márcia Gobbi, em sua palestra (na mesma sala em que realizei meu relato) na V Mostra Naed 2012, intitulada: "O desenho em diálogo com diferentes áreas dos conhecimentos: direito a encantar-se".

> A escola está reduzindo, cerceando, estereotipando a capacidade inventiva, inclusive dos desenhos. (...) Há registros de desenhos escolares estereotipados há cerca de cem anos. (...) Desenho não é disciplinador, não deve ter a função de atarraxar a criança à cadeira e ao lápis, nos momentos oportunos para o educador (palestra realizada em 29/11/12, em Campinas).

Para finalizar esta discussão sobre a relação gesto e som, faz-se necessário enfatizar que a mesma pode acontecer, desde que não haja a utilização recorrente do gesto estereotipado.

> O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRITO, 1998, p. 61).

Outra prática usual nas escolas de educação infantil é a utilização, muitas vezes de forma inadequada ou insuficiente, das chamadas bandinhas rítmicas. No contexto deste trabalho é um engano pensar que basta o fornecimento desses instrumentos às crianças, de forma não direcionada, para que uma boa prática musical aconteça. Concordo que possa haver a exploração livre e espontânea dos instrumentos, porém, o problema surge na medida em que essa exploração se dá com um grupo grande de crianças, ao mesmo tempo, de forma desordenada. Neste caso, o barulho, se prolongado por muito tempo, passa a incomodar ostensivamente. Sobre isso, Brito alerta que:

> Entender que fazer música implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncios de acordo com princípios de ordem é questão fundamental a ser trabalhada desde o início. Nesse sentido, deve-se distinguir entre barulho, que é uma interferência desorganizada que incomoda, e música, que é uma interferência intencional que organiza som e silêncio e que comunica. A presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical. O silêncio valoriza o som, cria expectativa e é, também, música. Deve ser experimentado em diferentes situações e contextos (BRITO, 1998, p. 60).

Aproveito aqui para comentar que um dos trabalhos iniciais que gosto de realizar em qualquer dinâmica musical, quer seja com nossos pequeninos ou em cursos e oficinas com crianças maiores ou adultos, é o trabalho voltado ao conceito de som e silêncio, de forma lúdica. Sem essa questão bem definida entre os participantes, fica quase que impossível se pensar em um desenvolvimento musical. Gosto, em especial com nossas crianças nos Cemeis, de chegar ao entendimento e prática do silêncio através de brincadeiras como "estátua", conforme será melhor descrito no decorrer desse artigo. Ainda com referência ao uso inadequado da bandinha rítmica, RCNEI destaca que:

> Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e consequentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou

> nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons (BRITO, 1998, p. 47).

Compactuo com a autora no tocante à necessidade de repensarmos a qualidade sonora que queremos para nossas crianças. Tambores grandes ou mesmo pandeirinhos de plástico, revestidos por peles sintéticas, por exemplo, produzem sons estridentes e por vezes irritantes. Também são instrumentos frágeis, de pouca durabilidade. Mais adequada e interessante é a utilização, na medida do possível, de instrumentos artesanais, confeccionados principalmente com materiais da natureza, tais como madeira, couro, castanha do Pará, sementes, etc. É claro que alguns instrumentos têm que ser mesmo construído de forma industrializada, como os de metais (agogô, sinos, triângulos). Além do diferencial sonoro, a utilização de materiais mais naturais, evidentemente, torna os instrumentos muito mais bonitos, interessantes e duráveis. Ainda, como já acontece em muitas unidades educacionais, os instrumentos podem ser construídos com materiais recicláveis junto a materiais naturais.

É fato que, quando a própria criança participa do processo de construção do instrumento, tudo é muito mais significativo. Com relação à presença de instrumentos musicais nos Cemeis, seria bem interessante, motivante e facilitador que houvesse diversos instrumentos harmônicos (como teclados e violões) e melódicos (como flautas), além dos percussivos, para que os educadores pudessem se desafiar a buscar o aprendizado.

Ainda, aqueles que já tem habilidades musicais desenvolvidas, poderiam utilizar sempre que quisessem os instrumentos da escola, sem ter que trazer os instrumentos de casa.

Outra reflexão que merece cuidado é: que tipo de repertório musical estamos propondo às nossas crianças? O que ouvimos e/ou compartilhamos com nossas crianças durante nossas horas de trabalho? Penso que, durante a fase da vida que as crianças estão passando, o referencial principal são as canções e parlendas do repertório da cultura popular infantil, transmitidas através da oralidade por diversas gerações, plenas de significados histórico-sociais. Certamente, novas perspectivas também devem ser aproveitadas, assim como o que houver de boas referências da diversidade musical do mundo, como um todo, sendo inaceitável a reprodução, para as

nossas crianças, de músicas de sucesso nos veículos de comunicação de massa, de qualidade duvidosa, incluindo letras de teor nada infantil. Na minha percepção, a presença dessas músicas no cotidiano dos Cemeis não deve ser tolerada, reproduzindo-se a cultura de massa no lugar onde a criticidade é prioridade absoluta.

Acredito ser importante que pensemos em melhores estratégias para o desenvolvimento do aprendizado no contexto da linguagem musical das nossas crianças. A insistência na exclusividade dos métodos utilizados – como os citados anteriormente – pode comprometer a expressão corporal, vocal e instrumental; ceifando melhores possibilidades para os processos de experimentação, criação e reflexão dentro do universo musical.

> Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais (BRASIL, 1998, p.49).

Partindo da frase citada anteriormente, aproveito para expor o que tenho percebido cada vez mais, em função das minhas experiências como atriz, musicista e arte-educadora. Após práticas e observações, tenho avaliado que as atividades musicais realizadas junto às crianças da educação infantil – em especial as que tenho tido mais contato, em se tratando de agrupamento II – funcionam melhor quando costuradas ou permeadas por outras linguagens artísticas. Mais especificamente, lanço mão diariamente da fusão da música com elementos da contação de história e do teatro. Tenho constatado que, com a utilização de tais elementos, pelo próprio aspecto lúdico inerente aos mesmos, as crianças não só se envolvem, mas imergem dentro do processo artístico pedagógico. Fica tudo mais interessante quando o caminho é pelo encantamento. A comunicação passa a acontecer de maneira "mágica", o que torna tudo muito mais gostoso para as crianças e para os educadores envolvidos no processo. Com relação ao que me refiro como "encantamento", gostaria aqui de trazer parte da definição do dicionário Michaelis:

"ato ou efeito de encantar, enlevo, sedução". Já como sinônimo de "encantar", aparece no mesmo dicionário: "maravilhar, seduzir". Aparece ainda: "causar enlevo ou imenso prazer a" (MICHAELIS, 2013).

Aproveito o momento para falar da importância da afetividade na relação – dialética – ensino aprendizagem. Desde pequenos nós mesmos, educadores, sabemos o quanto é muito mais interessante aprender de forma prazerosa. Tudo se torna mais intenso e significativo, havendo espaço para uma relação muito mais aberta, sincera e confiante entre educador e educando. Quem não se lembra de seus professores mais encantadores? Roncaratti (2013) comenta que o corpo e as emoções são preciosos instrumentos para o adulto entrar na relação com os meninos e meninas, pois são as vias genuínas de expressão da criança de pouca idade. A referida autora cita ainda que, nas relações das/com crianças de 0 a 3 anos o trabalho docente têm como fios condutores as sutilezas expressas corporal e afetivamente, para a qual o professor precisa estar consciente, disponível, sensível e instrumentalizado. A autora cita ainda Freire, quando o autor comenta que: a tarefa do ensinante é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo" (2010, p.11, *apud* RONCARATI, 2013. p. 46) e ao falar do componente emocional da educação destaca que o próprio parecer CNE/CEB n° 7/2010 (MEC, 2010) sugere que a proposta pedagógica na educação infantil deve considerar o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes e a socialização do conhecimento em seu dinamismo, dando ênfase à gestão das emoções entre outros aspectos. A referida autora comenta que a educação está se abrindo para olhar na direção das emoções (RONCARATI, 2013).

Enfatizando ainda mais a correlação existente entre o aspecto emocional e os vínculos interpessoais, em especial quando se trata de crianças tão pequenas, Roncarati afirma que "compete à emoção unir as pessoas entre si, por suas emoções mais orgânicas e mais íntimas" acentuando "a importância da emoção na comunicação de bebês e crianças pequenas, e destes com adultos, o que pode resultar em vínculos interpessoais" (WALLON, 2007, p.124).

Desta forma, são exatamente estes vínculos pessoais estabelecidos entre o educador e a criança - vínculos estes facilmente construídos mediante a utilização das linguagens artísticas

permeadas por encantamento, por elementos do faz de conta – que nos fazem sermos eleitos pelas crianças como legítimos educadores a quem querem copiar os exemplos, aceitar as orientações, manter contato físico, conversar, tirar dúvidas, etc. Acabamos nos tornando importante referência para as crianças, quando esse processo se dá.

Relatos das experiências nos Cemeis

Abaixo são descritas experiências que desenvolvi junto às crianças, no cotidiano do trabalho nos Cemeis, envolvendo o universo artístico, em especial da música. Tais experiências são descritas em tópicos, tendo como parâmetro a ordem cronológica, locais e público-alvo onde aconteceram.

Cemei CAIC professor Zeferino Vaz visita do bumba meu boi:

Houve um dia em que adentrei nas salas de agrupamento II e III como "tripa" (termo usado na cultura popular para quem fica dentro da armação) de um Bumba Meu Boi bem grandão. Aos olhos dos pequeninos, imagino que o boi deveria ser gigante, todo colorido, com seu porte elegante, empinando seus chifres. Antes deste acontecimento, as educadoras conversaram com as crianças sobre o que ocorreria. Foi um alvoroço só! Para minha surpresa, ninguém se assustou nem chorou. Estavam ocupados, abismados com o tamanho e colorido do Boi. Então, depois de algumas danças e bumbadas do Boi, eu saia debaixo dele, deixando-o descansar no chão. As crianças o acompanhavam, com os olhos estatelados. Eu ia, então, contando um pouco de sua lenda e cantando algumas de suas canções, segundo a referência do Bumba Meu Boi do Maranhão. Foram momentos que sempre ficarão na minha memória: os rostinhos, surpresas e risos, diante do gigante Boizão.

Trabalho desenvolvido no Cemei CAIC, em 2010:

Nomeei "MOMENTOS MUSICAIS" as atividades envolvendo PERCUSSÃO e VIOLÃO, realizadas junto aos bebês do agrupamento I-B. Passo agora a explicar detalhadamente como foi todo o processo.

Os Momentos Musicais se configuravam em atividades onde os bebês eram imersos no universo musical; a fim de que pudessem perceber diferenciados sons e músicas, experimentar diversificados instrumentos musicais e criar sons variados utilizando-se não só dos instrumentos, mas da voz e do corpo, em movimento. Tais atividades aconteciam junto aos bebês que integravam o agrupamento I-B do Cemei do CAIC. Nesta sala, na época, existiam 27 crianças matriculadas, com idades que iam desde os quatro meses até um ano e meio.

Sem planejamento e calendário específico, tais momentos não tinham dia certo para acontecer. Aconteceram algumas vezes no primeiro semestre de 2010, durando cerca de meia hora, cada realização. Cada dia de realização deveria ser dividida em três etapas, a saber:

Etapa 1: da apreciação e da percepção

Nesta etapa, eu mostrava diferenciados instrumentos e sons, de forma lúdica, utilizando-me principalmente de contação de histórias e de bonecos de fantoches. Na prática eu criava personagens com bonecos ou instrumentos, utilizando voz diferenciada para cada um deles. Em geral as histórias surgiam de improviso, acompanhadas de sonoplastia com sons da boca e do corpo (percussão corporal); sons de instrumentos musicais e cantos da cultura popular infantil. Esse era o momento em que eu buscava jogos cênicos, brincava de esconder e mostrar, variava timbres e alturas e mantinha a comunicação, em especial, pelos olhares. Neste momento de encantamento, em geral as crianças ficavam em silêncio, prestando atenção na história.

Nesta fase dos chamados Momentos Musicais, eu ficava atrás de alguns berços cobertos por lençóis ou cobertores (para um colorido diferencial do cotidiano). Esse certo isolamento físico era necessário, pois do contrário, certamente as crianças iriam para cima de mim e dos instrumentos, por curiosidade e desejo de manipulá-los. Se isso acontecesse, esta etapa de apreciação e percepção ficaria bastante comprometida.

Etapa 2: da exploração dos instrumentos e criação dos sons e movimento

Nesta etapa, seguindo o contexto da história narrada, os instrumentos passavam a "pular" de trás dos berços em direção aos bebês, para livre exploração. Obviamente, nesse momento ocorriam tensões pela disputa dos instrumentos, o que fazia parte do processo de socialização e do aprender a dividir. Os bebês então tentavam reproduzir a forma de manuseio que me viam fazer, bem como passavam a criar formas de produção dos sons e de segurar os instrumentos.

Etapa 3: da criação coletiva dos sons[19]

Certamente essa seria a etapa mais difícil, em função da complexidade do processo (mesmo para crianças maiores e adultos), da pouca idade dos participantes e do pouco tempo de experimentação dos "Momentos Musicais" com esse grupo. Porém, essa etapa não chegou a ser concretizada, pela descontinuidade da realização dos "Momentos Musicais" com esta formatação, junto às crianças.

Nessa fase o objetivo seria conseguir relacionar movimentos corporais e sons de instrumentos produzidos pelos bebês a fonemas e palavras de músicas de seus repertórios infantis. Esse será, ainda, um momento a ser explorado em uma outra oportunidade, com essa faixa etária.

Nas etapas 1, 2 e 3, foram utilizados como material de apoio bonecos de fantoche, berços, panos ou cobertores (para isolamento do "palco", utilizado na etapa 1), como materiais de apoio.

Com relação aos instrumentos musicais utilizados na realização dos "Momentos Musicais", foram utilizados o violão (este com limitada exploração dos bebês, em função da fragilidade do próprio instrumento) e instrumentos de percussão: chocalhos (ganzás, meias-luas, xequebuns, caxixis, chuveiros de sementes, carrilhões, etc), tambores (caixas do divino, pandeiros, tamborins, zabumbas, atabaques, etc), instrumentos percussivos de efeito (agogôs, sinos, apitos, maracás, matracas, etc). Tais instrumentos eu levava,

19 Observação: Etapa planejada, porém não realizada.

disponibilizando para uso das crianças durante os "Momentos Musicais". São instrumentos provenientes de diferentes localidades do país, na sua grande maioria, artesanais.

Os "Momentos Musicais" foram registrados através de fotos que foram expostas no Cemei do CAIC, na época, bem como, posteriormente foram apresentadas em Mostras da SME.

A avaliação de todo esse processo está contida no final deste artigo.

Cemei Matilde de Azevedo Egídio Setubal

Neste Cemei, como no Cemei do Caic, há diversos projetos e programações voltados para a questão cultural e artística, em especial com foco na formação e divertimento das nossas crianças. Percebo também que, de maneira geral, tanto iniciativas com este enfoque sugeridas pelas educadoras como pelos gestores, são encampadas. Geralmente, nestes processos se envolvem as pessoas que tem perfil, interesse e desejo para tal. Talvez seja uma questão de gosto ou escolhas.

Vejo que o projeto artes, previsto no projeto pedagógico deste Cemei, transcende o documento e as paredes das salas e, muitas vezes, se desdobra em atividades isoladas ou coletivas, planejadas ou de improviso, sempre com o objetivo maior de alegrar, informar e fornecer subsídios para a ampliação de conhecimento de mundo dos nossos pequeninos. Como o exemplo de apoio do nosso corpo gestor, temos uma vice diretora que é a tocadora oficial de violão da escola e que não recusa um convite para se juntar às demais educadoras em alguma programação, para tocar e cantar. Já nosso diretor e orientadora pedagógica sempre se colocam bastante à disposição para o que for preciso, além de proporem, com frequência, ideias interessantes de programações e ações voltadas à vivência artística e cultural na escola, para fruição dos educandos e educadoras.

Cito aqui algumas programações já realizadas na Cemei Matilde, nesses últimos três anos em que trabalho nesta Unidade Educacional, envolvendo a linguagem artística de maneira geral:

a) visitas de artistas diversos (músicos, dançarinos, pintores) que dividem seu conhecimento com as crianças e

educadores. Tais artistas demonstram seus dons e depois batem um papo com a criançada;

b) apresentações diversas de Teatro e Contação de Histórias. Aqui me refiro às peças trazidas de fora – voluntárias ou contratadas – e às produções realizadas pelas educadoras para os pequeninos. Destaco, então, a Oficina Montagem: "Chapeuzinho Vermelho", adaptada à temática de preservação do meio ambiente. Essa montagem durou dois meses, orientada pela diretora de teatro Tânia Guinatti – parte dramatúrgica e cênica; e por mim – parte musical (algumas educadoras tocaram percussão, a vice diretora tocou violão e todas cantaram). Foi um sucesso! Houve também a inauguração do quiosque da escola, com muita cantoria na apresentação musical. Diversas outras iniciativas aconteceram, fruto do desejo e montagem das educadoras; como o teatro de fantoche "Os Três Porquinhos" e o teatro "A Galinha Ruiva". Também temos o "Coral da Escola", que se apresenta esporadicamente para as crianças, geralmente em dias de comemoração;

c) o Projeto "Cinema na Escola", que acontece mensalmente, com direito à exibição com data show e telão, fila, bilheteria, "dinheirinho", ingresso, assentos confortáveis (colchões), escurinho e até pipoca. Temos realizado as sessões na sala do agrupamento II B, a maior sala da escola, com parte das crianças do agrupamento I e todas as crianças dos agrupamentos II;

d) em nossa escola também há, por consenso, dois passeios por ano, focados na questão artística: ao teatro e ao cinema. Tais passeios são prazerosos e cheios de significados para os nossos pequeninos, com relação a conhecimento de mundo. É geralmente por meio da escola que as crianças chegam a tais equipamentos sociais pela primeira vez. Também fazemos outros dois passeios por ano: a um parque com animais e a um Buffet, ao final do ano.

Dinâmicas musicais – canto, percussão e violão – desenvolvidos junto às crianças do agrupamento II – A, em 2011.

O que aqui me refiro como “Dinâmicas Musicais” foram as vivências envolvendo instrumentos de percussão, muitas vezes acompanhadas ao violão. Tais atividades aconteciam com as crianças que integravam o agrupamento II – A do Cemei Matilde, em 2011, onde havia cerca de 33 crianças matriculadas, com idades que variavam de dois anos e meio à três anos e meio.

Diferentemente dos "Momentos Musicais" – realizados junto aos bebês de agrupamento I – as "Dinâmicas Musicais" ousavam um pouco mais nas suas propostas, já que eram voltadas a crianças maiores. Outro diferencial foi a divisão em grupos menores para realização dos trabalhos – em geral grupo com 8 crianças – fundamental para o alcance dos objetivos propostos para cada sessão. Como já expus anteriormente, o trabalho com instrumentos musicais exige mais atenção a cada emissão sonora, incluindo o cuidado para que tudo não vire barulho e consequentemente, bagunça. Sendo assim, conceitos como som e silêncio, dentre outros, iam sendo construídos, vivenciados e aprendidos aos poucos; o que seria quase impossível, em grupo grande de crianças nessa faixa etária, até pela ansiedade inerente a essa idade e mesmo com adultos – ao ter que esperar rodízio de instrumentos. Enquanto um 1/3 do grupo de crianças ficava comigo na realização da dinâmica, as demais crianças permaneciam em outro local e/ou atividade, com as duas colegas agentes de educação infantil.

Na prática, as dinâmicas musicais aconteceram por cerca de 4 meses, com uma sessão semanal – às quintas-feiras - de trinta a quarenta e cinco minutos de duração, onde se revezavam três grupos. O espaço físico era a sala ou a quadra cimentada. Na sala, era usado o recurso de aparelho de som, para audição e acompanhamento de algumas canções. Na quadra, o acompanhamento se dava por violão ou pandeiro. As crianças chegavam ávidas por música e brincadeira, mal se segurando para pôr as mãos nos instrumentos, que iam aos poucos sendo retirados da cesta de palha.

Neste trabalho, a primeira etapa era a de “Apreciação e Percepção sonora”. Uma colcha era estendida no chão, o que funcionava

como um “signo”, um símbolo de que a atividade ia começar. A esse sinal, as crianças se alegravam e corriam para sentar-se na colcha, sabendo que seria o momento de realização de algo prazeroso, com a música. A colcha também trazia um “quê” de aconchego para a atividade. Ainda, no momento de apreciação e percepção dos sons, eu ia “salteando” os instrumentos da cesta ao passo que ia tecendo histórias ou mesmo dando ênfase aos diferenciados timbres de cada instrumento, bem como suas formas de manipulação, ao executar frases rítmicas. Vale comentar que a presença de tais instrumentos – na maioria artesanais – exerciam um certo fascínio nas crianças, acredito que não só pelos sons emitidos, mas pela própria beleza e cores dos objetos. Depois de saciados os sentidos da visão e da audição, chegava a hora do mais interessante: o tato!

Na etapa de “Exploração dos Instrumentos”, centralizava-se o interesse maior dos pequeninos. Primeiramente acontecia a exploração livre, onde as crianças criavam diferentes formas de manuseio e de sons. Depois, as crianças tentavam reproduzir a forma de manuseio que me viam fazer. Até então, o processo era individual; passando a ser coletivo na medida em que as crianças passavam a acompanhar, ritmicamente, as músicas que eu ia propondo. É interessantíssimo ver e ouvir o quanto a grande maioria das crianças já são tão ritmadas, desde tão cedo. Outro aspecto que vale a pena destacar é que o cantar aparecia junto com tocar, sem nenhum tipo de dificuldade, bloqueio ou inibição, como muitas vezes acontece com crianças maiores, jovens e adultos.

Na última etapa que chegamos acontecia a correlação da produção de sons (instrumentos e cantos) com movimentos, em grupo. Assim, as crianças então já à vontade com os instrumentos nas mãos, passavam a se deslocar no espaço, dançando, cantando e se agrupando (por exemplo, entre pares com os mesmos instrumentos). Destaco aqui também as pausas onde aproveitávamos o silêncio para brincar de estátua, caretas, ou mesmo ordenar quais instrumentos deveriam prosseguir tocando, dentre outras coisas.

Ao final de quatro meses não tivemos mais essas dinâmicas musicais por motivos que iam desde não ser consenso o desejo de realização deste tipo de atividade entre minhas colegas de sala até a corrida rotina de trabalho e a não inserção de tais atividades no planejamento conjunto da sala.

Atividades musicais – canto, pandeiro e violão – desenvolvidas junto às crianças do agrupamento II – A, realizadas em 2012 e 2013.

Nos últimos tempos, minhas experiências musicais divididas com as crianças têm sido somente eventuais, mas com algumas peculiaridades interessantes. Quanto aos instrumentos, tenho me utilizado exclusivamente do violão ou do pandeiro. O violão aparece uma ou duas vezes ao mês, mas o pandeiro quase que tem morada fixa no armário: folga só aos finais de semana! A música acompanhada de instrumentos surge em momentos isolados. Por vezes o pandeiro ou violão "aparecem" de surpresa no parque ou em outros locais.

Muitas vezes cantamos sem instrumentos mesmo, mas, na minha opinião, o encantamento não é o mesmo. A meu ver, o aspecto positivo destas experiências onde as crianças só contemplam e cantam, sem experimentar tocar nem ouvir os instrumentos, é que tenho procurado mais recursos em outras áreas artísticas, na busca incessante de continuar encantando as crianças. Tenho percebido que a utilização mais frequente de elementos da contação de história e recursos do teatro têm me ajudado bastante a entrar no mundo da fantasia dos pequeninos e trazer à tona, da mesma forma, seus sorrisos, compartilhando seus momentos de alegrias e encantamentos. Quando este processo acontece em conjunto com minhas colegas educadoras da sala ou de outras salas - além das crianças – tudo fica muito mais prazeroso e contagiante.

Quero acrescentar aqui que, diversas vezes por dia, a linguagem musical também é bastante utilizada por iniciativa das professoras e demais educadoras. O canto está presente em diversas situações, principalmente no momento da roda ou através de brincadeiras musicais como a "do chapéu[20]", do "ovo choco[21]" e na exploração

20 "Brincadeira do Chapéu" - Brincadeira onde as crianças ficam sentadas em círculo. Enquanto o grupo canta uma música, uma criança, ao ser chamada, vai ao centro do círculo para cantar e dançar. Ao término da música, esta mesma criança chama a próxima criança a entrar no círculo e assim sucessivamente.

21 "Brincadeira do Ovo Choco" – Nessa brincadeira as crianças brincam sentadas e em círculo, revezando-se entre perguntas e respostas cantadas, inicialmente de olhos fechados. Uma criança anda por fora do círculo, até esconder atrás de

de parlendas como a do "João comeu pão[22]". O canto também aparece frequentemente em meio às contações de histórias com utilização de livros e antecedendo as horas das refeições.

Avaliação

Com relação à avaliação, vou me referir aos trabalhos que desenvolvi de forma mais específica: os "Momentos Musicais" (Caic, 2010, agrupamento I-B) e "Dinâmicas Musicais" (Cemei Matilde, 2011, agrupamento II-A). Não é possível avaliar com profundidade a realização de tais trabalhos, principalmente pelo fato das duas propostas terem ocorrido por pouco tempo, sem maiores controles dos diversos fatores que norteiam uma avaliação. Mesmo assim, nos parágrafos a seguir contextualizo as dificuldades e facilidades encontradas, bem como às reflexões sobre possibilidades de melhorias.

Posso citar aqui, dentre as maiores dificuldades encontradas na realização destes trabalhos, na época:

a) a falta de tempo disponível para pesquisa, planejamento, execução e avaliação; dentro da carga horária de trabalho;

b) a impossibilidadede realização de projetos orientados por agentes de educação infantil/monitores, fora da carga horária normal de trabalho;

c) a falta, muitas vezes, de alinhamento da equipe como um todo, quanto ao desejo de realização das atividades relatadas ao longo deste texto.

Como maiores facilidades, encontrei:

a) o principal fator de constante motivação: o grande

outra criança um objeto tido como o ovo. A partir daí, a criança que recebeu o ovo deve correr atrás da criança que o colocou, por fora do círculo, até pegá-la.

22 "Parlenda João comeu Pão" - Brincadeira onde as crianças se revezam entre entoar uma parlenda e chamar o nome de cada criança. Cada criança, à sua vez e ao final da parlenda, nega que comeu pão na casa do João e escolhe o nome do próximo colega a ser citado, perguntando se foi ele que comeu o pão. Este também negará e assim sucessivamente.

interesse e envolvimento das crianças. Eram muitos e sinceros os sorrisos;

b) a valorização do trabalho proposto, por parte das equipes gestoras e de algumas educadoras dos dois Cemeis.

Diante das dificuldades e facilidades já expostas, entendo que seria melhor para a viabilidade de propostas futuras – de minha autoria bem como de outros colegas educadores que trabalham com a linguagem musical/artística junto às crianças – professores, monitores e agentes de educação infantil da SME – se:

a) houvesse cada vez mais e melhores cursos de formação na área da música/arte em geral, disponíveis a todos os educadores da SME de Campinas;

b) fosse possível ampliar o acervo de instrumentos musicais dos Cemeis, incluindo especialmente a compra de instrumentos artesanais para uso de todos os educadores e educandos interessados;

c) houver a possibilidade da realização do trabalho com projetos em horário de contraturno pelos agentes de educação infantil/monitores; porém, com remuneração destinada não só à execução, mas ao planejamento e avaliação dos projetos, como acontece com os professores.

Considerações finais

Vejo que no universo de um Cemei, como em qualquer outra coletividade, há pessoas diferentes, cada um com seu acervo de experiências, potencialidades e limitações. Acredito que seremos pessoas mais felizes e realizadas, inclusive profissionalmente, quando somarmos tais potencialidades, respeitarmos as limitações e discutirmos amigavelmente divergências de opiniões. Ninguém é tão bom que não precise aprender alguma coisa, nem tão ruim que não consiga aprender igualmente alguma coisa.

Meu desejo é que possamos cada vez nos preparar mais, nos

alegrar mais, nos encantar mais, para podermos realizar cada vez melhor nosso trabalho junto aos queridos "pequeninos".

"Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade"[23].

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos:* qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? (Documentário). Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Outubro 2009. TV Escola/Salto para o Futuro.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Vol.3. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música. In: BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

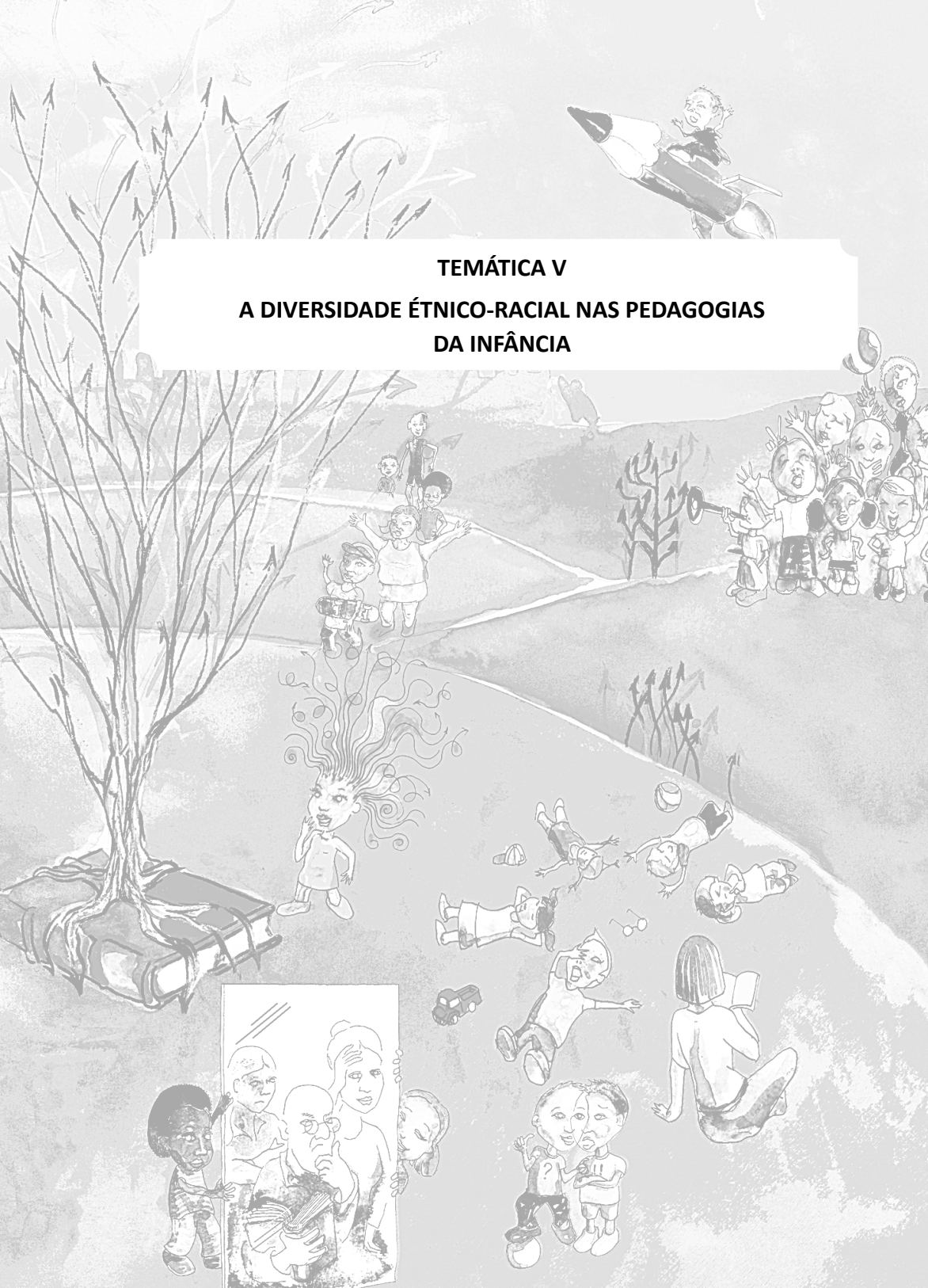
CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campinas. *Diretrizes Curriculares* - Educação Infantil. Versão preliminar. p.13. 2012.

GOBBI, Márcia. *O desenho em diálogo com diferentes áreas dos conhecimentos:* direito a encantar-se. (Palestra realizada na V Mostra Naed, em 29/11/12, em Campinas).

HOWARD, Walter. *A música e a criança.* São Paulo: Summus, 1984.

MICHAELIS, Dicionário. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: abril de 2013.

23 Trecho da música "Prelúdio", do disco "Gita", de Raul Seixas, lançado em 1974.



TEMÁTICA V

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NAS PEDAGOGIAS DA INFÂNCIA

10

RACISMO NA ESCOLA: UM GRANDE DESAFIO DO MAGISTÉRIO

FEITOSA, Caroline Felipe Jango
Pedagoga do Instituto Federal do Estado de São Paulo – *Campus Hortolândia* e professora no curso de Graduação em Pedagogia da UNIESP e de Pós-Graduação de História e Cultura Afro-Brasileira da UNISAL.

Resumo. O presente artigo vem no sentido de destacar o racismo na escola enquanto um grande desafio do magistério a ser refletido, discutido e combatido. Ao destacar pesquisas acadêmicas recentes, o trabalho possibilita ao leitor compreender o impacto das práticas racistas no contexto educacional e como as mesmas vêm sendo perpetuadas. O texto objetiva esclarecer como as crianças negras constroem suas representações acerca da escola com base em seu pertencimento racial e como as mesmas são afetadas e percebem o racismo neste contexto. Destaca-se também a emergência de formação de professores que abranja a temática do racismo e da história e cultura afro-brasileira a fim de que a escola cumpra com seu dever democrático, de luta contra o preconceito e promoção da diversidade étnico-racial já previsto na legislação do país.

Palavras-chave: inclusão; racismo; diversidade; étnico-racial.

Introdução

Há mais de seis anos venho me dedicando academicamente ao estudo do racismo na educação. A partir de uma pesquisa de iniciação científica pude refletir sobre o racismo no ensino superior e

sobre as políticas de ações afirmativas que visam minimizar os efeitos dele. Já com um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia abarquei a construção do racismo e da representação negativa do negro na educação infantil. E, como pesquisa mais recente, desenvolvi uma dissertação de mestrado que visou abarcar as consequências do racismo no cotidiano escolar das crianças negras no Ensino Fundamental I[24] e como estas crianças representam a escola uma vez discriminadas.

Aprendi, desde o início de minha caminhada como pesquisadora, que estudar o racismo é um verdadeiro desafio, pois a resistência em abordar o tema se faz presente em todos os aspectos, ou seja, há dificuldade na busca de bibliografia, há dificuldade na aceitação dos entrevistados, há o desencorajamento daqueles que julgam o assunto desnecessário, há o descaso daqueles que acreditam que no Brasil não há racismo, há a recusa das instituições educacionais em aprofundar o debate, etc. Porém, mesmo sabendo das barreiras e dos tabus que se fariam presentes nessa trajetória resolvi manter o objeto de pesquisa e seguir em frente cutucando essa ferida sociocultural e histórica que muitos pretendem não tocar.

Atualmente, portanto, posso afirmar que o racismo é um grande problema a ser superado pela comunidade escolar, porém faz-se necessário o desvelamento das práticas racistas no ambiente educacional, bem como o convencimento daqueles que são agentes da educação, que ações contra a discriminação racial e a favor da valorização da diversidade étnico-racial são necessárias e urgentes.

Para tanto, trago neste artigo um pouco do que venho pesquisando nas instituições de ensino no anseio de que tais dados e reflexões possam ajudar professores e demais envolvidos com o ato educacional a construir uma prática pedagógica não discriminatória, não excludente e sim tolerante, diversa e inclusiva.

As ações afirmativas na universidade: Um estudo das representações sociais acerca dos alunos negros

Este primeiro trabalho, (SILVA, 2006), visou ampliar a análise e

24 É uma das etapas da Educação Básica que atende as crianças do 1º ao 5º ano.

contribuir com o debate acerca das ações afirmativas nas universidades que tentam promover melhores oportunidades para o ingresso do segmento negro nas instituições de ensino superior. Esta pesquisa foi feita a partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, e teve por objetivo investigar, descrever e analisar as representações sociais de alunos da Universidade Estadual de Campinas acerca do aluno negro e da política de ações afirmativas para este meio acadêmico mediante as políticas afirmativas implementadas na época.

Foram, para tanto, entrevistados 10 alunos da Universidade Estadual de Campinas, escolhidos aleatoriamente, independentemente da cor declarada. Procedeu-se então à análise de conteúdo do material, optando-se nesta fase pela análise temática das respostas. O estudo representou uma parcela de um projeto mais amplo, que abarcou as dimensões históricas do racismo no Brasil, as manifestações do preconceito na sociedade brasileira, a inserção das ações afirmativas no discurso e práticas contemporâneas e o estudo acerca do aluno universitário negro e suas formas de integração à universidade.

Em suma, esta pesquisa constatou os obstáculos que as ações afirmativas vêm encontrando para se realizarem. Ou seja, percebemos que a não aceitação das políticas de ações afirmativas está relacionada ao desconhecimento da população acerca destas políticas e influenciada pelas representações negativas e estereotipadas acerca do segmento negro que são compartilhadas no ambiente acadêmico.

Desta maneira, o desconhecimento sobre estas ações atreladas ao preconceito racial velado, resulta no não apoio, na não compreensão e na não aceitação de projetos de implantação de ações afirmativas que visam amenizar as discrepâncias sociais causadas pela discriminação racial. Ademais, as políticas de ação afirmativa enfrentam, também, problemas de critérios de classificação racial e de autodeclaração da cor.

Mediante os resultados desta pesquisa passamos a refletir como as representações negativas acerca do segmento negro foram construídas, ou seja, tais representações se mostraram arraigadas nos discursos dos estudantes de forma a indicar que existiu um processo de construção de tais representações muito anterior a sua vivência universitária. Por este motivo, nasceu a vontade de desenvolver,

portanto, uma pesquisa que observasse mais de perto a construção das representações sociais acerca do sujeito negro no início da jornada escolar, ou seja, acreditávamos que a educação infantil podia nos apontar elementos da construção dessa postura racista. Assim, apresento-lhes a seguir nossa segunda pesquisa.

As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil: mecanismos de discriminação

Nesta pesquisa (SILVA, 2008) nosso objetivo foi, portanto, investigar as representações sociais acerca das crianças negras na educação infantil e os mecanismos de discriminação racial existentes nesta instituição. Objetivou-se, também, analisar como os educadores abordam a questão da diversidade racial em sua prática pedagógica com as crianças e como estes resolvem os possíveis conflitos advindos dessa diversidade. Com este trabalho visamos provocar no educador e na sociedade uma reflexão crítica acerca das relações raciais e suas implicações nas instituições de ensino, objetivando destituir das práticas sociais e pedagógicas os elementos trazidos pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento.

O trabalho foi realizado com perspectiva no conceito de representações sociais de Moscovici[25] Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que se utilizou da observação para ser realizada. A observação foi registrada em caderno de campo e, a partir dos registros, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 educadoras de uma creche municipal localizada em Paulínia. Tais entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

Com os resultados, constatamos que representações negativas acerca da criança negra são compartilhadas na instituição de educação infantil; identificamos diversos mecanismos de discriminação nos recursos pedagógicos da creche e na prática pedagógica das educadoras.

Constatamos que a presença do sujeito negro nos recursos pedagógicos da creche (livros, revistas, bonecas, pastas de figuras,

25 Psicólogo Social nascido na Romênia cuja obra de referência é: "A Representação Social da Psicanálise", publicada na França em 1961.

etc.) é incipiente e o que existe não é valorizado pela maioria das educadoras. A pesquisa apontou a falta de prática pedagógica que vise à valorização da diferença, ou seja, 70% das educadoras alegaram não trabalhar a diversidade racial com as crianças.

Ademais, no discurso das educadoras foi possível identificar posturas preconceituosas acerca do segmento negro, bem como representações sociais negativas acerca das crianças negras. No entanto, 100% das educadoras afirmaram não existir atitudes que indicassem preconceito racial entre as crianças.

Destacaram-se, também, algumas tentativas de educadoras em trabalhar a diversidade racial, no entanto suas práticas estavam circunscritas no referencial branco de valores, estética e cultura. Indicou-se, por uma minoria, certa conscientização acerca da importância de se ter recursos para trabalhar as diferenças étnico-raciais, bem como posturas antirracistas.

Consideramos deste modo, que o preconceito racial perpassa pela instituição que atende a pequena infância impondo o modelo branco "superior" de valores, cultura e estética às crianças negras. Deste modo, as crianças estão vivenciando um espaço de socialização que não respeita suas origens étnico-raciais e que não promove a valorização da diferença.

Foi a partir de tais constatações que nos lançamos à pesquisa de mestrado, ou seja, sabendo que a criança negra é discriminada desde a educação Infantil e que os modelos brancos, ditos superiores, eram praticamente as únicas referências de beleza, cultura, história, estética e etc que a criança negra vivenciava e aprendia. Sabíamos, portanto, da necessidade de compreender quais consequências esse processo impunha à trajetória escolar da criança. Ou seja, precisávamos entender como a criança negra representava a escola mediante sua condição étnico-racial, como a mesma construía sua autoestima e autoimagem e como ela se relacionava com os professores e com seus pares. Deste modo, a pesquisa destacada a seguir será mais detalhada, pois se trata de uma pesquisa mais recente e completa que questiona diversos aspectos da dinâmica do racismo no interior da escola.

"Aqui tem racismo!": Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola.

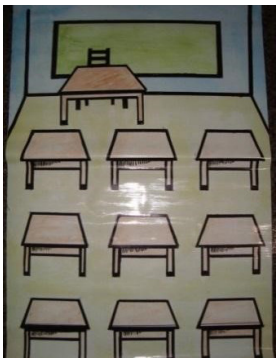
A pesquisa acima intitulada é a mais recente (FEITOSA, 2012). Trata-se de uma dissertação desenvolvida como requisito parcial para a aquisição do título de Mestre em Educação. A mesma visou identificar e analisar as representações sociais que a criança negra constrói acerca do ambiente escolar, a fim de compreender como se dá a integração da mesma nesta instituição. Nosso objetivo principal foi analisar os aspectos da identidade da criança negra; de sua autoimagem; de seu relacionamento com seus pares e com os demais atores escolares, a partir de sua condição étnico-racial, no sentido de questionar como esta condição influenciava suas representações sociais acerca da escola.

Participaram da pesquisa 58 estudantes dos três últimos anos do Ensino Fundamental I, de escolas municipais localizadas na Região Metropolitana de Campinas, sendo 31 meninos e 27 meninas, de 7 a 13 anos de idade, todos pertencentes ao segmento racial negro. O instrumento utilizado foi uma ficha de pesquisa desenvolvida pela autora, composta por cinco etapas reciprocamente complementares. Na primeira etapa os questionamentos foram voltados para a representação de si, do professor e da localização das crianças na sala de aula. A segunda etapa abarcou a percepção e integração das crianças nos espaços fora da sala de aula e suas expectativas acerca da escola. Na terceira etapa questionamos as crianças sobre quais elementos eram bons e quais eram ruins na escola, já na quarta etapa questionamos as mesmas sobre as situações boas e ruins que elas vivenciaram neste espaço. E, por fim, na quinta etapa as crianças foram questionadas acerca de sua cor e sobre sua autoimagem. As entrevistas foram feitas individualmente e pela pesquisadora.

Ademais, com este trabalho foi possível identificar e analisar quais os elementos que caracterizam mais fortemente a representação da escola pela criança negra, bem como analisar as influências das representações sociais negativas ou positivas do segmento negro, compartilhadas na escola, para a construção da representação de si e do seu meio escolar.

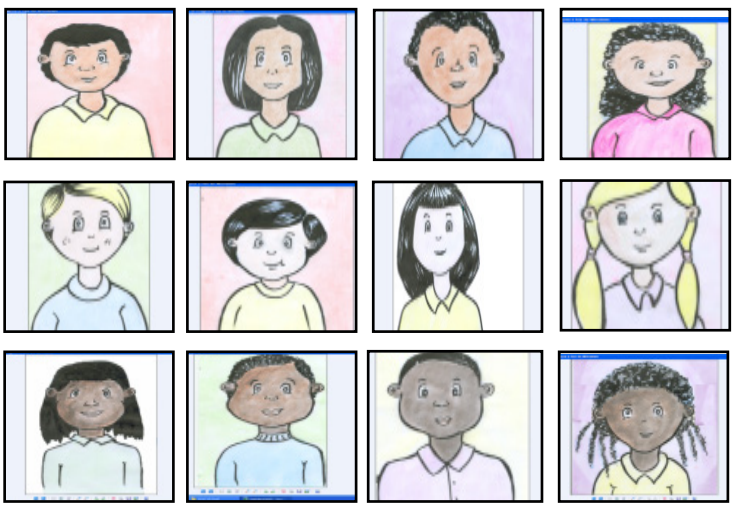
Para desenvolver a pesquisa utilizamos a entrevista enquanto método de trabalho, abaixo seguem as imagens dos recursos utilizados:

- Uma imagem representando a sala de aula;



- Uma imagem representando o Pátio;

- 12 figuras representando crianças brancas, pretas e pardas em igual quantidade;



- 6 figuras representando adultos brancos, pretas e pardos;

Com a ajuda dos recursos a entrevista contou com as seguintes etapas:

a) 1º etapa: desenho da sala de aula

- Quem é você nesta sala? Porque você está neste lugar?
- Tem alguém que fica sempre na frente? Quem? Por quê?
- Tem alguém que fica sempre atrás? Quem? Por quê?
- Como é esse professor? É aqui que ele fica sempre? Quer colocá-lo em outro lugar?

b) 2º etapa: desenho do pátio

- O que mais tem na escola?
- Quem é você neste espaço?
- Como você se sente aqui?
- O que mais você gostaria que tivesse na escola?

c) 3º etapa: lista de palavras

- Livro, brinquedo, jogo, professor, amigo, lição de casa, aula, prova, brincadeira, briga, trabalho em grupo, monitor/inspetor de alunos, cantina, merenda, merendeira, banheiro,

biblioteca, quadra, parque, hora da saída, hora da chegada, sala de aula, diretor, recreio.

- Questionamentos com base na lista de palavras:

  – O que é bom na escola?
  – O que não é bom na escola?

d) 4º etapa: conte uma história

- Conte uma coisa boa que aconteceu com você na escola.
- Conte uma coisa ruim que aconteceu com você na escola.

e) 5º etapa: questionamentos

- Se amanhã você acordasse podendo ser outra pessoa de sua classe, quem você seria? Por quê?
- Mostre-me uma figura que representa esta pessoa.
- Qual é a sua cor?

O primeiro dado relevante que podemos indicar desta pesquisa adveio do primeiro contato com o campo de pesquisa, ou seja, acessar os sujeitos responsáveis pelas instituições a serem pesquisadas foi um momento de grande importância, uma vez que, indicaram dados acerca da resistência institucional ao tema da nossa pesquisa, ou seja, o racismo na educação. Deste modo, abaixo destacamos em síntese a postura de especialistas e professores envolvidos com as escolas que pesquisamos.

Dos especialistas da educação

O contato com os gestores no decorrer da pesquisa revelou posturas racistas, por meio da recusa em ceder espaço à pesquisa, do discurso evidentemente preconceituoso, dos termos inadequados para abordar o assunto, do modo como às crianças negras foram abordadas, entre outros aspectos observados.

Segue como exemplos as falas dos gestores de algumas unidades escolares:

Exemplo 1:

E se os pais perguntarem o por quê?
E se os pais acharem que durante a entrevista foi perguntado algo constrangedor?
Você não conhece os pais daqui…
Se fosse para eu autorizar… (balançou a cabeça), mas foi a "Fulana". Então…

Exemplo 2:

As famílias negras têm preconceito com sua própria raça!

Exemplo 3:

A diretora andando no pátio e apontando as crianças negras:

Olha, ali tem uma!
Aqui uma, bebendo água.
Pode procurar aí... Vê se você acha....

Exemplo 4:

Então… Estas crianças são engraçadas né?! Há um tempo o Zezinho (criança entrevistada) vivia brigando com as crianças porque chamavam ele de café com leite. Mas as crianças não tinham maldade. Aí ele ficava bravo, vinha falar com a gente, o pai vinha falar… A gente dava bronca nas crianças, mas não tinha jeito. Ele também mexia muito com as crianças.

Dos professores

O contato direto com as professoras ocorreu brevemente na maioria das visitas. Desta forma, apenas alguns discursos foram passíveis de registro e análise. No geral, as professoras não demonstraram oposição à pesquisa, porém muitas nem mesmo sabiam do que se tratava a visita da pesquisadora.

Seguem como exemplos as falas dos professores de algumas unidades escolares:

Exemplos 1:

> *Você só vai escolher os morenos?*

Exemplo 2:

> *Eles (alunos negros) têm problemas de aprendizagem, eles falam muito pouco e é complicado lidar com os pais.*

Em suma, tais discursos indicam, além de uma postura racista por parte dos gestores, a resistência em abordar o tema em âmbito escolar. O senso comum ainda é a base dos discursos dos profissionais da educação no que diz respeito ao preconceito racial na escola.

Constatamos que existe de fato uma demanda nas escolas por ajuda para lidar com as questões que envolvem a temática da discriminação racial, percebemos que professores e gestores não estão sendo formados nem preparados para lidar com os conflitos raciais nem mesmo com a promoção da igualdade racial nas escolas através da valorização da história e cultura negra. Mesmo quando existem alguns trabalhos realizados, estes não perduram durante todos os anos, configuram-se em atos isolados, projetos semanais, mensais e até anuais, que depois são descartados como se a temática já fosse explorada o suficiente. "Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mas conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o "eu" e o "outro" no interior das escolas e no dia a dia das salas de aula" Gomes (2006, p.28).

Análise e discussão dos dados

Como já destacamos esta última pesquisa foi desenvolvida com uma entrevista que continha cinco etapas. Destacaremos os principais resultados destas etapas a partir dos gráficos, a fim de que

tais resultados possibilitem a ampliação da discussão e reflexão das consequências das práticas racistas no ambiente escolar.

a) 1ª etapa

- A autoidentificação da criança:

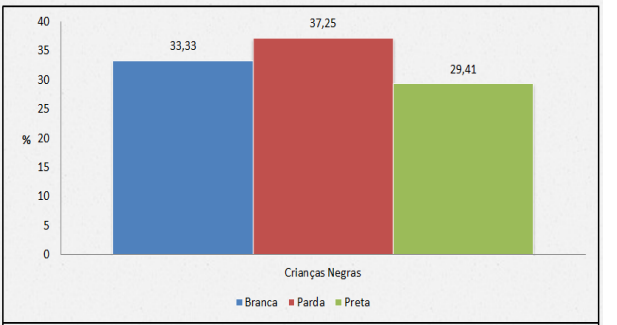


Gráfico 1. Figuras escolhidas pelas crianças para representá-las

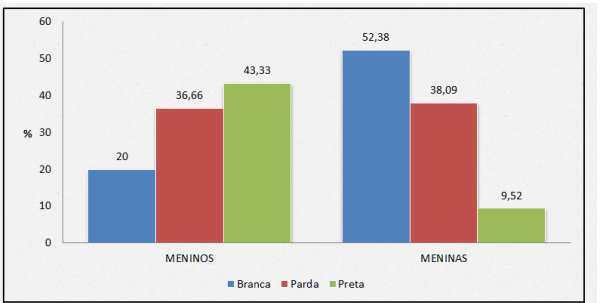


Gráfico 2. Figuras escolhidas pelas crianças para representá-las, segundo o sexo.

- O “lugar” que a criança negra ocupa na sala de aula:

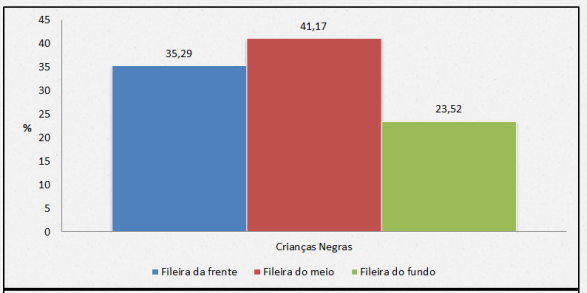


Gráfico 4. O lugar que as crianças se colocaram na sala de aula

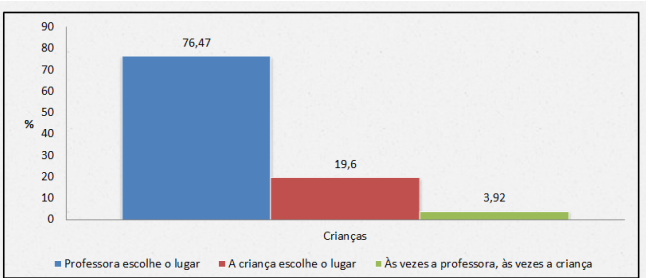


Gráfico 5. Quem escolhe o lugar que a criança ocupa na sala de aula.

- O espaço ocupado pelas demais crianças da turma na sala de aula:

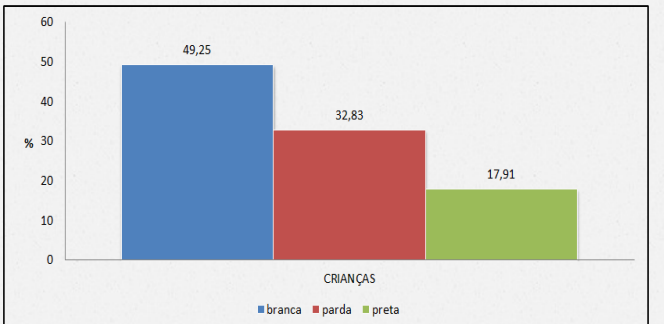


Gráfico 6. Figuras escolhidas pelas crianças para representarem os amigos que sentam sempre na *frente*.

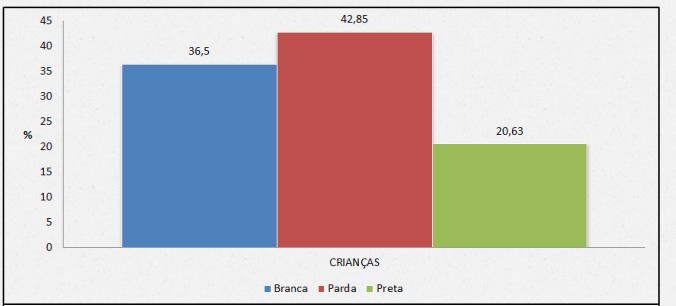


Gráfico 7. Figuras escolhidas pelas crianças para representarem os amigos que sentam sempre no *fundo*.

- O lugar que o professor ocupa na sala de aula:

Poucos alunos quiseram trocar o professor de lugar depois de colocá-los no desenho da sala de aula. A figura que representava o professor ficou na maioria das vezes na carteira na frente da sala de aula. Somente duas crianças quiseram colocar

o professor em outro lugar.

A representação do “bom” e do “mau” professor segundo as crianças perpassa por motivos diversos, como por exemplo:

> *É boa, se a gente pede para ir ao banheiro ela deixa.*
> *Ela é organizada, não gosta de bagunça. Às vezes ela senta no fundo para não atrapalhar quando copiamos a lição.*
> *Brava! Vixe! Ela fica mandando eu fazer a lição.*

b) 2ª etapa

- O que mais tem na escola?

Ao todo foram citados 51 aspectos diferentes, dentre os quais 30 se referiam aos espaços físicos, 9 se referiam às coisas/objetos, 6 se referiam às pessoas e 6 se referiam às atividades.

Os aspectos mais lembrados foram: Quadra (67,34%); a sala de informática (40,81%), a biblioteca (32,65%);

- Quem é você neste espaço?

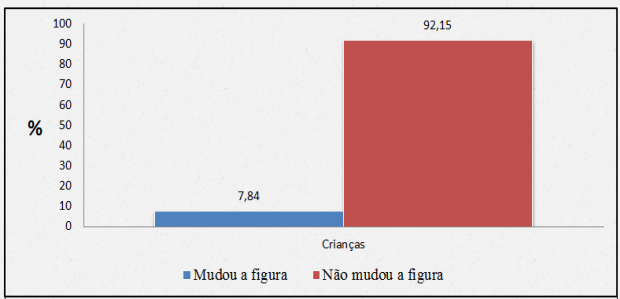


Gráfico 11. A permanência da figura escolhida pelas crianças para se auto representar a partir da 2ª etapa da entrevista.

- Como a criança se sente e se percebe na escola?

Os espaços coletivos usufruídos pelas crianças têm para elas uma representação positiva que se contrapõe ao sentimento da sala de aula, elas dizem se sentir "bem", "alegre", "legal" e "feliz" nos espaços fora da sala de aula, também se destacam termos como "livre", "sensação leve", "calma", "espaçoso" e "confortável".

Ademais, as crianças também destacaram se sentirem divertidas, brincalhonas, animadas, gentis, ou seja, qualificativos bons atribuídos a elas mesmas por estarem em um espaço valorizado. Porém, os espaços coletivos também evocam aspectos de insegurança, violência, preconceitos e problemas de relacionamento, etc.

Exemplo 1:

> *Eu me sinto legal, às vezes quando eu vou para fora não me sinto legal. Os meninos, às vezes, vão para bater.*

Exemplo 2:

> *Bem! Às vezes eles ficam me xingando de 'Maria Pipoca' de 'Maria Gasolina', porque eles não gostam de mim. Eu só tenho a Elaine, o João e o Joaquim de amigos.*

Exemplo 3:

> *De vez em quando meio chato… Faz racismo, me xingam e xingam outras pessoas também: 'neguinho', 'neguinho da favela'…*

- As expectativas da criança acerca da escola

Devemos destacar que 17,64% das crianças destacaram que não acrescentariam nada à escola. E 41,17% das crianças focaram suas reivindicações nos aspectos espaciais da escola. Além disso, as crianças demonstraram preocupação com o coletivo e com a segurança. Muitas crianças expressaram a vontade de permanecer na mesma escola e falaram, também da contribuição dos pais com a escola.

Exemplos:

> *Que funcionasse a sala de informática, porque a gente não usa porque não tem professor.*
> *Guarda para o ladrão não roubar.*
> *Que tivesse até a sexta série, que tivesse o ensino fundamental aqui. Para não mudar de escola.*
> *Tudo que a gente tem aqui a gente gosta. No dia das crianças a gente tem coisas diferentes, lanches diferentes, brincadeiras diferentes. A gente ajuda com a APM.*

Ademais, 64,7% das crianças, colocaram em seus desenhos figuras de adultos e disseram que a presença destes é constante nestes espaços.

Exemplos:

> *O Seu João fica de olho nas crianças…*
> *Tem duas monitoras olhando a gente.*
> *Um homem e duas mulheres que ajudam a olhar as crianças…*

c) 3ª etapa

Os diversos aspectos acerca da escola foram, em sua maioria, classificados como bons na escola. Muito do que foi destacado como bom, também tem um lado ruim, segundo as crianças, como por exemplo:

> *Bom. Mas tem que ter mais novo e ter sabonete. (banheiro);*
> *Tem, mas a gente não pode brincar. (parque);*
> *É boa mais fica brava e grita. (diretor).*

Constatamos que 92% das crianças gostam da hora da chegada, ou seja, ir à escola é bom para a maioria das crianças, demonstrando, assim, que mesmo vivenciando situações negativas a criança ainda valoriza muito o espaço escolar.

Algumas crianças justificaram, também, o porquê da hora da saída ser ruim:

> *Você prefere ficar o dia inteiro na escola do que ficar na rua, porque rua é coisa mal.*
> *Porque não tem nada para fazer em casa.*
> *Eu gosto de ler e na minha casa não tem livro para eu ler.*

- O que é mais ou menos na escola:

Exemplos:

> *Criança: Amigo: mais ou menos. Porque têm muitos amigos que brigam, muitos ficam sozinhos, que nem a Karla, muitas vezes ela fica sozinha. Quando ela não está sozinha ela está com a Amanda e com o Igor.*
> *Pesquisadora: Por que acontece isso? De a Karla ficar sozinha?*
> *Criança: Acho que porque ela é morena.*
> *Pesquisadora: Acontece isso com você?*
> *Criança: Não! Acho que é porque eu tenho muita convivência com meus amigos.*
> *Pesquisadora: E a Karla? Não tem?*
> *Criança: Não, no ano passado ela era da outra turma.*

d) 4ª etapa

- As boas experiências das crianças na escola

Podemos destacar que 27,45% relacionaram suas boas experiências com diversas atividades das quais participam na escola; 19,6% apontaram suas boas experiências a partir do desempenho e do sucesso escolar; 11,76% evidenciaram os amigos como a causa de "coisas boas na escola" e, também, 11,76% relacionaram com o brincar; 7,84% fizeram considerações que se relacionavam a estrutura escolar; 5,88% afirmaram não ter algo bom da escola para contar.

- As más experiências das crianças na escola

Já 5,88% alegaram não terem más experiências na escola; o castigo e o fracasso escolar, também foram destacados.

Aproximadamente 68% das crianças destacam que os conflitos são o eixo de suas más experiências na escola. E 21,56% delas denunciaram ser alvo de discriminação racial por parte de seus colegas de classe ou escola.

Depoimentos

1)

Aqui tem racismo! O menino da minha sala, um grande. Ele disse: Lá em casa está precisando de um "carvãozinho".
Pesquisadora: Para quem ele disse isso?
Criança: Para uma amiga do terceiro ano. Só porque ela é negra, quero dizer, morena.
Eu me chamo Ana, então me chamam de "Ana Hickmann Torrada".
Pesquisadora: Quem fala isso?
Criança: Os amigos de outra sala. Eu falo que eu sou mesmo, com muito orgulho e eu não tenho ódio da minha cor.

2)

Meu cabelo é crespo, então meus amigos me chamaram de "Tufão", aí eu contei para minha mãe e ela veio na escola, conversou com minha professora. Eu cheguei nos meninos e falei que gosto de ser tratada como eu trato os outros: bem. Aí eles pararam.
Pesquisadora: E a professora o que fez?
Criança: Nada. Eu falei para eles que queria ser tratada bem.
Se der certo no Dia da Consciência Negra a gente vai fazer uma dança africana e a outra turma vai fazer escultura, trabalhar com imagem.

3) *É que ficaram xingando e zoando... Chamando de 'neguinho' e 'cabelo duro'."*

4) *Quando xinga eu não gosto. Xingar minha mãe, meu pai, xingar eu de 'preto'. Eu não gosto.*

5) *E meus amigos ficam me chamando de feia, 'cabelo de Bombril', 'porco espinho'.*

6) *O dia em que o moleque me xingou de 'macaco'.*

7) *Quando meus amigos aprontavam algo comigo e eu vim para a diretoria sem culpa... Ficaram me xingando de 'café', 'caldo de feijão'...*

8) *Já me chamaram de 'macaco', de 'preto'.*

9) *Me chamaram de "Neguinho do Pastoreio*
Eu ficava junto com os meninos no caminho ruim, aí a professora e diretora chamou a minha mãe e ela me deu bons conselhos e eu não ando mais com eles. Eles xingam os "neguinhos", pede cafezinho.
Teve um teatro sobre o "Bullying", aí agora quando eles me xingam eu fico quieto, mas quando eu fico nervoso eu xingo também.
Eles não podem falar nada, olha a cor deles também!

10) *No ano passado os meninos me chamaram de "macaca", de "chocolate com café" mas agora mudou.*
Pesquisadora: Mudou por quê?
Criança: Porque a professora foi conversando com eles, eles começaram a brincar aí mudou.

e) 5ª etapa

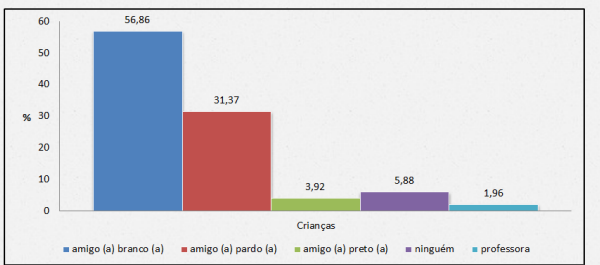


Gráfico 12. Quem as crianças negras seriam se pudessem ser outra pessoa da sala de aula.

- Quem as crianças negras seriam se pudessem escolher serem outras pessoas da sala
- Como a criança branca é representada socialmente pelas crianças negras?

Pela capacidade intelectual:

> *Vinícius, mas o apelido dele é Máximo, porque ele é bom nas provas, não erra nada.*
> *O Matheus porque ele é legal, inteligente e é um amigo. Porque ele é inteligente e tira nota boa.*
> *Guilherme, porque ele é muito simpático, legal. Ele aprende as coisas muito rápido.*

Pela beleza:

> *Porque ela é bonita*
> *A número 10, porque ela é bonita.*
> *Porque ela é legal e ela é bonita. E mudar um pouco meu cabelo. Eu não cortasse mais ele.*

A inteligência e a beleza não são atribuídas à representação de crianças negras. As crianças negras são representadas por qualificativos que se referem à amizade, honestidade, alegria, passividade.

As crianças negras aprendem muito cedo que seus amigos brancos possuem representações mais positivas que as delas. As crianças negras não querem se assemelhar a seus amigos negros porque têm consciência de seu "lugar" dentro da escola. E é esta situação que a criança negra tenta reverter ao identificar-se aos seus amigos brancos, ou seja, se ser o amigo branco significa ser mais bonito, mais inteligente, mais aceito; a escolha da criança negra está seguindo a lógica das relações raciais desiguais, a mesma lógica que regeu e rege a ideologia do branqueamento.

- A autodeclaração da cor

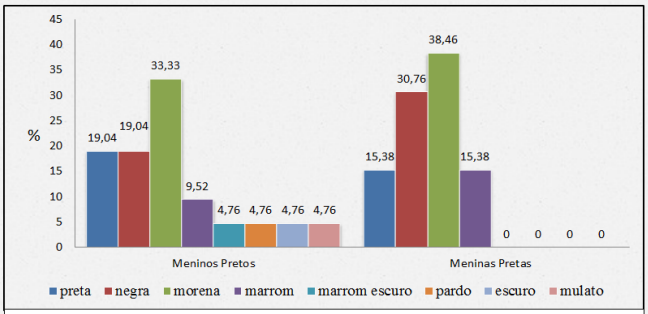


Gráfico 14. Autodeclaração da cor, segundo a cor e o sexo – I

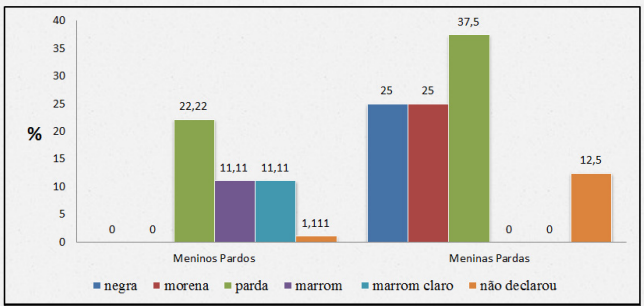


Gráfico 15. Autodeclaração da cor, segundo a cor e o sexo – II

Destacamos algumas considerações sobre a autodeclaração:

Eu acho que eu sou pardo
Não sei... Minha cor é marrom.
Todo mundo fala que eu sou moreno aí eu me acostumei.
Meu pai falou ontem que nossa cor é parda, não é preta, é parda.
Criança: Meu pai me disse a cor, mas eu esqueci o nome.
Pesquisadora: É parda?
Criança: Não. Meu pai é pardo!
Pesquisadora: E sua mãe?

Criança: Minha mãe também!
Pesquisadora: E você?
Criança: Eu esqueci.

Considerações finais

As crianças negras não têm o seu direito de acesso e permanência garantido na escola com igualdade de condições. Este direito está sendo ferido quando constatadamente a criança negra vivencia um espaço que a discrimina por sua condição étnico-racial e esta discriminação têm consequências negativas diretas sobre a construção de sua identidade, de sua autoestima, de sua inserção na escola e de sua representação acerca do espaço escolar.

Apelidos e xingamentos de cunho racista fazem parte do cotidiano das crianças negras na escola, ou seja, sua inserção neste ambiente se dá mediante os conflitos raciais que as inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e muitas vezes com anuência ou silenciamento dos profissionais da educação.

As crianças negras demonstraram saber do seu pertencimento racial, por meio da autodeclaração de sua cor, porém fica evidente o quão constrangedor se torna este sentimento de pertencimento racial, uma vez que a mesma é constantemente discriminada por fazer parte deste grupo.

Há uma dificuldade de a criança negra aceitar-se como tal, na medida em que as experiências negativas e vivência do racismo provocam cisões e fragmenta sua identidade, marcada pela ambivalência e bipolarização branco-negro.

As crianças negras são, em grande parte, colocadas em lugares de menor prestígio na sala de aula e o professor tem papel central nesta organização, o que evidencia que o mesmo, muitas vezes, viabiliza e reforça os estereótipos associados à criança negra.

No entanto, mesmo com toda a adversidade posta, a pesquisa evidencia que as crianças negras representam a escola como um espaço valorizado, tornando ainda mais importante o papel da escola em sua constituição identitária.

A escola não tem priorizado a construção de um espaço democrático, que abarca as diferenças sem submetê-las, bem como não tem educado o sujeito autônomo e crítico capaz de questionar seu entorno, tomar iniciativas e resolver seus conflitos. E esta postura contribui com a disseminação das práticas discriminatórias, pois impossibilita a valorização da diferença, supervaloriza a postura passiva e não questionadora, hierarquiza as relações e cria padrões a serem seguidos e estereótipos para definir os sujeitos "desviantes".

Neste contexto, cabe ao professor, figura de valor segundo os alunos, um papel importante na desconstrução das representações negativas que as crianças têm do segmento negro, ou seja, os professores têm o dever de inserir a cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças; trabalhar com as crianças o respeito pela diferença, a começar pela organização da sala de aula de maneira mais democrática, onde todos tenham mesmos direitos e deveres; intervir nos conflitos raciais de maneira a ajudar as crianças a percebê-los e resolvê-los; não sustentando nem alimentando posturas racistas no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

FEITOSA, Caroline. *"Aqui tem racismo!":* Um estudo das representações sociais da criança negra acerca da escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

GOMES, Nilma. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.; SILVÈRIO, V. (Orgs.) *Educação Como Prática da Diferença*. Campinas, SP. Armazém IPÊ (Autores Associados), 2006.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

SILVA, Caroline. *As Ações Afirmativas na Universidade:* Um Estudo das Representações Sociais Acerca dos Alunos Negros. Pesquisa de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: [s.n.], 2006.

SILVA, Caroline. *As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil:* mecanismos de discriminação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n.], 2008.

11

"NA ÁFRICA SÓ TEM BICHOS!" SERÁ?

TACCINI, Ana Carolina P. dos Santos
Cemei Maria José Gonçalves

Resumo. Este texto apresenta o trabalho desenvolvido com uma turma de agrupamento III, com crianças de 3 a 6 anos, no 2º semestre de 2011. O tema do nosso estudo foi a África e surgiu da afirmação de uma criança da turma de que *"Na África não tem pessoas, só bichos!"*. A partir de então enveredamos por este continente na busca de solucionar dúvidas, desmistificar os mitos, conhecer outras culturas. Todo o estudo foi desenvolvido a partir das curiosidades das crianças desde o que sabiam até o que queriam conhecer. Passeamos pelas savanas africanas e conhecemos alguns animais diferentes. Descobrimos alguns povos bem diferentes do brasileiro, aprendemos que a origem de algumas brincadeiras tradicionais no Brasil é africana. Conhecemos uma comunidade que preserva a cultura africana, a Comunidade de Jongo Dito Ribeiro, em Campinas. E, o que foi muito importante, foi termos contato com um africano, *Sabato Neufville*, responsável por uma escola na Libéria, a *Escola de Bambu*. Ele veio à nossa escola e pudemos entrar em contato e conhecer de perto uma realidade social muito triste, crianças órfãs de guerra, sem condições para manterem seus estudos, mas com muita vontade de viver e de aprender sempre. Foi um projeto curto, mas muito intenso e enriquecedor para todos nós.

Palavras-chave: África; bichos; escola de bambu; desigualdades sociais.

Introdução

Em nossa escola buscamos a cada ano aprimorar as relações pessoais, bem como o planejamento dos profissionais, de modo que as turmas se conversem, independente do período. Assim sendo, buscamos privilegiar as interações criança-criança, adulto-criança, escola-família e outras possíveis, pois entendemos que este é um princípio educativo importante na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Campinas.

Cabe, então, ao profissional que está com a criança ter os olhos atentos para possibilitar que essas interações aconteçam, favorecendo os pensamentos, ideias, opiniões e sugestões dos pequenos.

Atrelado a isso, o Projeto Pedagógico (PP) da instituição da qual faço parte, prevê o trabalho por projetos, o qual segundo Fernando Hernández (1998) é um procedimento que busca dar forma a uma ideia planejada, mas que aceita modificações, está atrelada ao contexto de maneira dialógica e que permite a contribuição dos sujeitos no processo.

Ainda segundo este autor, uma contribuição do trabalho por projetos é a pesquisa-ação, que incorpora a indagação sobre os problemas reais ao que é desenvolvido em sala, o que contribui para a ampliação do pensamento.

Tendo isso em vista, esse texto apresenta o projeto desenvolvido com crianças a partir de suas indagações, de suas curiosidades, que, ao final, possibilitou uma grande aprendizagem.

A grande questão

Tínhamos em nossa sala de agrupamento III um quadro de cortiça, no qual ficavam expostas notícias, desenhos e curiosidades sobre o mundo dos insetos. Como dividimos nosso espaço, a turma do período da manhã expôs imagens de pessoas especiais, pintando com a boca e os pés, já que estudavam as diferenças. Um aluno de nossa sala observou e achou interessante, levando para nossa roda o questionamento sobre o que era aquilo. Sugeri que mandássemos uma carta para o pessoal da manhã nos explicar. E foi o que aconteceu! Entretanto, além da explicação, a professora nos enviou um calendário com obras de arte pintadas por artistas especiais. As

crianças ficaram encantadas! Mostrei todas, mês a mês, e falei seus títulos.

Porém uma delas despertou a atenção e o interesse da turma, cujo título era "África". Um menino fez o seguinte comentário: *"Na África não tem pessoas, só bichos!"*. Achei muito interessante essa observação e dei continuidade ao seu pensamento, disse que havia sim pessoas e ele emendou: *"Então elas moram em casas nas árvores ou feitas de galhos!"*. A partir disso, peguei o globo terrestre e mostrei às crianças onde se localiza o continente africano e o nosso país, indiquei a enorme distância que nos separam e, nesse momento, outro menino disse: *"Carol, tive uma ideia! Você podia mostrar o globo pra gente todos os dias, pra gente aprender as coisas do mundo, né?!"*.

Assim, demos início a uma longa discussão sobre África, mapas, animais, povos... Durante essa roda e a partir da sugestão do amigo de estudar *"as coisas do mundo"*, as crianças começaram a perguntar mais sobre o globo que estavam vendo: *"O que é esses azuis?"*, respondi que eram as águas do planeta, *"Mas, tem peixes?"*, respondi que sim e que em cada tipo de água era um peixe diferente, e a sugestão da criança: *"Então, vamos estudar os peixinhos do mundo?!"*. Outras sugestões foram: estudar só os animais da África e os animais do mundo todo.

No dia seguinte, uma menina levou um mapa mundi para nos mostrar, era de uma lanchonete e apontava as moedas usadas no mundo, mas sua intenção era apresentar um mapa, o seu mapa, a sua contribuição. As crianças adoraram! Posteriormente, um menino levou outro mapa, grande, sobre as rodovias do Estado de São Paulo. Mostrei na roda e as crianças fizeram muitas perguntas sobre o que significavam os detalhes do mapa. Fui percebendo que estavam, realmente, muito interessados por mapas e o estudo dos animais.

Apresentei, então, um Atlas Ilustrado, contendo um mapa-múndi com os animais de cada continente. Era o que precisava para iniciar nossa discussão. Quando levei para a turma ficaram empolgadíssimos, mostrei o material que é todo ilustrado e contém informações sobre cada continente. Foi uma alegria só!

A partir disso tudo, sentamos em roda para discutirmos e delimitarmos nosso tema de estudo, dentro de seus interesses. Fomos retomando de onde vieram nossas curiosidades, conforme falavam,

eu montava um esquema em uma cartolina. Portanto, a partir da curiosidade das crianças e muitas discussões, definimos que nosso estudo para o segundo semestre seria sobre a África: pessoas, como elas constroem suas casas e os animais africanos.

Foi neste momento que pude perceber a importância do trabalho por projetos, dado que

> (...) a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas do conhecimento ou as disciplinas (BARBOSA, 2008, p. 40).

Assim sendo, foi de uma afirmação, seguida de uma dúvida é que surgiu este projeto de estudo.

Além disso, o PP da instituição tinha como eixo norteador *"A arte de ser feliz: o que gera a felicidade nas crianças"*. Refletindo sobre este tema, fica clara a relação entre o projeto institucional e o da turma, já que estudar algo que é de interesse de todos, proposto por eles mesmos, com sugestões e ampla participação das crianças gera alegria, felicidade e o sentimento de pertencimento.

A busca pelas respostas

Iniciamos nossas conversas com os animais das savanas africanas, apresentei à turma slides com vários animais, principalmente, aqueles que não vemos comumente como: órix, aardvak, grou coroado, dentre outros. Fizemos uma votação para escolhermos seis animais para estudarmos. Depois de empates e discussões, decidimos estudar um a mais e os selecionados foram: suricato, naja, leão, lêmure, girafa, elefante e avestruz. Utilizamos enciclopédias, livros e a internet para buscarmos informações e construirmos nossos conhecimentos.

Enquanto aprendíamos sobre os bichos, fomos conversando sobre as pessoas que lá moravam, para isso, lemos um pouco do livro *Crianças como você*, do Unicef. Com este material, as crianças

puderam observar um pouco como são, como se vestem, o que fazem as crianças que moram nas diferentes regiões africanas tais como: Egito, Tanzânia, Botsuana, Marrocos e Etiópia. Além disso, também estudamos, rapidamente, sobre o povo *Ndebele*, da África do Sul, bem como assistimos a um vídeo sobre as *mulheres-girafas*, de Gana.

No planejamento do ano, temos previsto, ao menos, um passeio fora da comunidade educacional. Neste ano de 2011 ainda estávamos sem saber para onde levar as turmas, foi então, que fui buscar comunidades que estudassem ou mantivessem as tradições africanas aqui em Campinas. Encontrei o Ponto de Cultura *Comunidade de Jongo Dito Ribeiro*, fui muito bem atendida e conseguimos organizar uma visita.

Foi um passeio muito rico, pois as pessoas que lá estavam, apresentaram às crianças um pouco da origem dos deuses africanos, cantaram suas músicas, nos contaram histórias e mostraram instrumentos e algumas plantas que vieram da África.Conhecemos um pouco mais sobre o Jongo, uma dança africana, bem como sobre a capoeira. E, para nossa alegria, tivemos o primeiro contato com um africano de Moçambique, o Paco. Ele ensinou algumas palavras para as crianças, que ficaram encantadas.

Exploramos duas histórias: *O cabelo de Lelê* e *Chuva de Manga*. A primeira conta sobre uma menininha negra que não sabia de onde vinham tantos cachinhos de seus cabelos e decide buscar as respostas e descobre a herança africana. Já no segundo, a história se passa em Chade, um país no centro da África, e apresenta um povo que não tem tudo, mas que fica feliz com o que a terra dá.

Enfim, fomos seguindo nesse ritmo até uma amiga me entregar uma página do jornal da cidade com uma matéria de um jornalista de Campinas que havia gravado um documentário em uma escola na Libéria que passava por uma situação muito complicada.

Imediatamente li a matéria para as crianças que muito se interessaram e quiseram ajudar. Um trecho falava sobre a falta de energia elétrica e, consequentemente, de não possuírem televisão naquela escola. Uma criança falou: "*Eu vou falar com o meu pai, que tem uma televisão em casa que não usa, vou falar pra ele dá pra eles!*".

Entrei em contato com o jornalista que para minha surpresa,

aceitou vir à escola para apresentar o documentário às crianças e famílias. Organizamos um dia, convidamos os pais para assistirem e conversarem sobre esse problema social. Estávamos felizes só com a presença dele em nossa escola, mas ficamos ainda mais felizes quando conhecemos o líder liberiano, funcionário da Organização das Nações Unidas - ONU e responsável pela Escola de Bambu, o Sabato Neufville.

Depois de anos em guerra civil, famílias dizimadas, crianças órfãs, Sabato resolveu construir essa escola, feita de bambus, para dar um pouco de esperança aos pequenos africanos. Como não há educação pública e gratuita, com seu salário, ele remunera os professores com vencimentos de até US$10 por mês. Eles acreditam que educando esses jovens, no futuro a Libéria será uma boa nação. Faço minhas as crenças deles.

Quando as crianças souberam da visita, quiseram fazer presentes para mandar às crianças liberianas e assim o fizemos. Quiseram construir uma televisão de papelão com seus desenhos para dar um pouquinho daquilo que tinham aqui em nossa escola.

A visita foi maravilhosa, Sabato ensinou músicas que cantam lá na Escola de Bambu, as crianças daqui ensinaram o que cantam aqui, e o que foi mais interessante é que, mesmo o Sabato falando outra língua, o inglês, as crianças realmente não enxergaram fronteiras, não estavam com preconceitos, ficaram perto de Sabato, conversaram com ele, cada um com sua língua, mas se entenderam perfeitamente.

E, assim, finalizamos este projeto, que, com certeza, nos marcou muito, principalmente, pela intensidade com que aconteceu, pela naturalidade com que se apresentou e pelo muito que aprendemos.

Considerações

Ficou claro que o importante no trabalho com crianças é que cada um aprenda a organizar e orientar o seu processo de aprendizagem em parceria com seu professor, pois isso o torna mais ativo na busca do conhecimento e permite que seja mais significativo e não uma mera reprodução das vontades adultas.

O que é interessante notar é que seguimos para uma conversa sobre a África que apontava para os grandes problemas sociais lá vividos, tais como: guerra civil, dificuldades financeiras, fome e até

mesmo a escravidão dos antepassados. Entretanto, tudo isso, despertou nas crianças, não um sentimento de tristeza e pena, mas sim, uma enorme vontade de ajudar, de compartilhar, de brincar com as crianças daquela escola.

Poderia ter encaminhado o projeto para apresentar outros pontos deste vasto continente, as riquezas da África do Sul, as pirâmides do Egito ou a imensidão do Rio Nilo, porém o que apresentei aqui foi o rumo que as próprias crianças deram a esse estudo, seguimos seus desejos e inquietações, sem censuras, com clareza e, por isso, acredito que tenha sido tão significativo e enriquecedor para eles e para mim, que enquanto professora, posso dizer sem receios, senti-me realizada.

Referências Bibliográficas

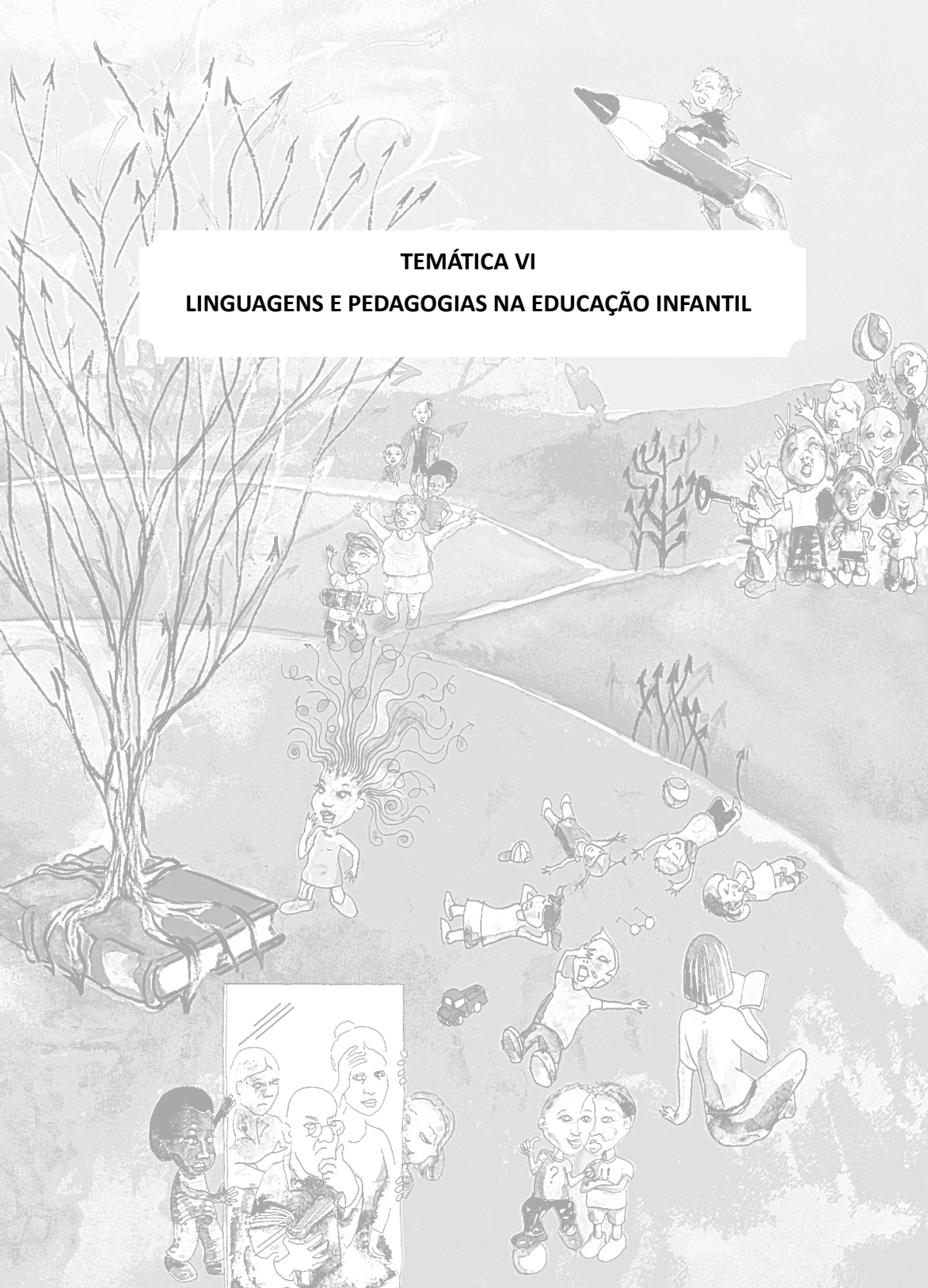
BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

KINDERSLEY, Barnabas. *Crianças como você*: uma emocionante celebração da infância no mundo. 8 ed. São Paulo: Ática, 2009.

Escola de Bambu: http://escoladebambu.com/ (no link de vídeos, um deles foi feito com as crianças de nossa escola)

Comunidade de Jongo Dito Ribeiro: http://comunidadejongoditoribeiro.blogspot.com.br



TEMÁTICA VI

LINGUAGENS E PEDAGOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

12

REPENSANDO O "DIA DO BRINQUEDO": O LÚDICO E A IMAGINAÇÃO

ROVERI, Fernanda Theodoro
SALDINI, Luciana
Emei Dr. Manoel Affonso Ferreira

Resumo. Este trabalho traz uma reflexão sobre o "Dia do Brinquedo", prática adotada por muitas unidades de educação infantil em que as crianças costumam trazer de casa seus brinquedos preferidos para brincarem com os demais colegas. Assim, nesses dias, começamos a observar a "disputa" entre elas pelos "melhores brinquedos" e a frustração de alguns por não terem trazido nenhum. Diante disso, refletimos que não é com um brinquedo bonito, caro ou do "momento" que a criança pode exercer a fantasia, mas sim com qualquer objeto que, na brincadeira, se transforma em muitas coisas. Então, pensamos numa outra proposta visando a estimular o faz de conta e a imaginação: o dia da brincadeira interativa. Conseguimos, através desta nova proposta, instigar ainda mais o imaginário infantil, acreditando que é papel do educador oportunizar os momentos do brincar.

Palavras-chave: brincadeira; consumo; infância.

Professora, olha a Barbie nova que eu ganhei!!! Ela está com roupa de Festa!
Ricardo!!! Olha, eu ganhei um laptop do homem-aranha! Você não tem um?
Minha mãe vai comprar um carrinho igual ao seu.
Professora, eu queria tanto brincar com a Barbie da Raquel, mas ela não me empresta, e eu não tenho desta em casa.

Diálogos como estes podem facilmente ser ouvidos na unidade de educação infantil, lugar de saberes, convívio, aprendizado, experiências e interações. Esta instituição faz parte de uma sociedade de consumo na qual os apelos das mercadorias faíscam ligeiros e despertam desejos de compras em crianças, jovens e adultos. Tais apelos, como fagulhas, cintilam festeiros por entre os muros escolares. Sob a forma de desenhos, filmes, comidas, músicas, brinquedos e roupas, a publicidade seduz e encontra seu lugar em um disputado território de mercado – o da *infância.*

Observando crianças, propagandas e analisando os discursos dirigidos a elas, percebemos o quanto as instituições comerciais se dirigem aos meninos e meninas de forma a evocar sentimentos de desejo, ansiedade e culpa, camuflados sob a linguagem da *fantasia* e da *diversão*. Um olhar atento para a infância e para a instituição infantil significa a percepção dos mecanismos de poder que, sob a forma de *entretenimento*, lançam a promessa da felicidade, da diversão e do prazer. Mas é preciso dizer que tais promessas, em nossas sociedades, estão baseadas no *consumo* (STEINBERG e KINCHELOE, 2001).

O mundo das imagens e sons também não é neutro nem ingênuo. Como a moda, a publicidade é feita para ser gozada de imediato e rapidamente esquecida. Uma produção serve de publicidade à outra, um desenho animado pode servir de suporte a uma marca de brinquedo. Por consequência, a ideia é a de que a criança não se prolongue muito com uma brincadeira, deve enjoar logo daquele "velho" brinquedo e desprezá-lo assim que um novo, mais bonito e mais potente, acabar de ser lançado nas lojas. Normalmente a criança assiste a desenhos animados que são pulverizados em um ritmo veloz, uma história substitui a outra para que as vendas continuem em órbita. Como lembra Almeida (2004, p.23),

> "o espectador de cinema ou de televisão passeia ingênuo e desarmado, buscando seu prazer em meio a um mercado que não é ingênuo, nem desarmado. E é bom que se diga desde logo que o cinema e a televisão não são meios democráticos como a sua intensa difusão popular parece mostrar".

Crianças ansiosas, insatisfeitas, competitivas e entretidas. Como as instituições de educação infantil têm olhado para a infância? Quais lógicas do consumo adentram os currículos? De que formas os valores do mercado definem as atitudes das crianças entre elas mesmas e entre os adultos?

Se o mundo das imagens, dos sons e dos brinquedos não é ingênuo, o ato de brincar também não é "natural". A instituição de educação infantil pode abrir caminhos para que se construam novos espaços, outras formas de agir e desenvolver o lúdico. Segundo Rocha (2000, p.66), a atividade lúdica é "uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico".

Desse modo, atividades lúdicas fazem parte da cultura em que a criança pequena está inserida. Assim sendo, cada grupo étnico apresenta sua forma particular de ludicidade, sendo que a brincadeira se apresenta como um objeto cultural. Por isso encontramos uma variedade infinita de brincadeiras, nas diferentes culturas e "o ato de brincar, assim como outros comportamentos do ser humano, sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança" (Kishimoto, 1990, p. 41).

Os lugares sociais das crianças também sofrem influências culturais. Acrescentam-se, aos espaços de interações infantis como parques, ruas, escola e outros, o supermercado e o *shopping center*, locais de compra que têm se modificado para receber as crianças, consideradas importantes consumidoras:

> (...) novas configurações de práticas educacionais que foram transferidas para dentro de instituições como os *shoppings centers* que são, por excelência, locais destinados à realização de práticas comerciais – de compra, de venda, de troca, de consumo. Acredito que o fato de as crianças estarem também sendo formadas dentro de espaços como *shopping centers* está conectado à "poderosa" posição de importância que as forças de mercado têm ocupado nas nossas formas contemporâneas de organização social. Não é simplesmente por acaso que se começa a envolver as crianças em práticas educacionais num local como o *shopping center*, que é, além de outras coisas, um local privilegiado de circulação de estratégias de mercado (Coutinho, 2009, p. 150).

Seduzidas a vivenciarem as relações sociais em espaços de consumo como supermercados e *shoppings*, as crianças são instigadas a obter prazer através do ato de comprar e não de brincar. Se o período da infância está marcado pelo consumo de brinquedos, filmes e outros produtos que aparecem e desaparecem velozmente no mercado, em quais momentos as crianças brincam? Como brincam?

Sabemos que as brincadeiras são de extrema importância para as crianças na educação infantil. É brincando que as crianças se humanizam e aprendem a compartilhar, cooperar e a socializar. Nas brincadeiras, as crianças brincam entre si, esperam a sua vez para brincar, resolvem conflitos e buscam compreender a realidade que as cerca. Finco (2007), considera que a brincadeira permite formas inovadoras e inesperadas de ser. Quando brinca, a criança vivencia contradições, ambiguidades, desejos e valores sociais. É, pois, através do brincar, que a criança se envolve por inteiro, contribuindo para sua construção como ser humano, participante da cultura da sociedade em que vive (KISHIMOTO, 2007; MARCELLINO, 1990).

Os estudos de Vygostky (1991) e Leontiev (1998) nos mostram que a brincadeira não é instintiva, mas cultural, importante base para conhecimentos dos objetos de uso social. E não só isso: leva a criança a conhecer a realidade social em que está inserida. Além disso, os autores afirmam que as brincadeiras improvisadas e inventadas são muito importantes na educação infantil, pois revelam um espaço de cultura com produções humanas: a criança imagina, inventa, deseja, aprende, observa, questiona e constrói conhecendo seu universo.

É necessário que as educadoras brinquem com as crianças pequenas e também organizem propostas de brincadeiras, mas também é fundamental deixar que as crianças brinquem sem a intervenção delas. Marcellino (1990, p.72) reitera apontando que "é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver".

O papel da educação infantil é ter como eixo o brincar em seu cotidiano, pois brincar é um direito da criança, é fonte de conhecimento, de ampliação de movimentos, sensibilidades e emoções (CAMPOS, 1995; PRADO, 2005). A partir dessa perspectiva,

verificamos que a brincadeira realizada com um fim em si mesma precisa ser valorizada na educação infantil, o que deve estar pautado como eixo de trabalho. Entendemos que o brincar é atividade principal da criança, que deve ser livre, iniciada e conduzida por ela. Assim, a unidade de educação infantil tem a função de propiciar espaço e tempo para que os momentos lúdicos de livre exploração aconteçam (KISHIMOTO, 2002).

Desta maneira, se acreditamos que é fundamental que o espaço da unidade de educação infantil tenha como proposta o brincar em seu cotidiano, o currículo dessa unidade, por sua vez, deve estar voltado para isso. Para Kishimoto (2002, p.30),

> "As ideias e as ações que as crianças adquirem provêm do mundo social em que vivem incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classes, os materiais e os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola".

Nessas condições, a professora deve apresentar um novo “olhar” para brincadeiras, isto é, valorizar o que a criança traz do meio em que vive e também das relações que estabelece com crianças de diferentes idades. Como apresentado, podemos notar a relevância que deve ser dada na organização dos espaços para brincadeiras e para os contextos de relações que se podem estabelecer, nestes momentos, com a finalidade de possibilitar descobertas, invenções, imaginação e construção de conhecimentos pelas crianças em seus projetos individuais e coletivos. Daí a necessidade de uma proposta que contemple o lúdico de modo efetivo, articulando a teoria e a prática.

O "dia da brincadeira interativa"

Tendo em vista que "as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas" (Prado, 2005, p. 99), e que a infância tem sido disputada por uma larga indústria do entretenimento, refletimos, como profissionais da educação infantil, sobre a possibilidade de se construir uma proposta que contemplasse o lúdico e a infância. Em nosso trabalho com crianças de 2 a 3 anos (Agrupamento II) e de 3 a 6 anos (Agrupamento III), tínhamos o hábito de realizar às sextas-feiras o "Dia do Brinquedo", no qual as crianças traziam de casa seus brinquedos preferidos para brincarem com os demais colegas. Assim, nesses dias, começamos a observar a "disputa" entre elas pelos "melhores brinquedos" e a frustração de alguns por não terem trazido nenhum. Além disso, pudemos perceber que o repertório de brincadeiras, a liberdade de expressão e a fantasia estavam reduzidos e, muitas vezes, atrelados a personagens e/ou brinquedos da mídia.

Então, pensamos numa outra proposta: pedir a cada sexta-feira que as crianças trouxessem um objeto diferente (caixa de papelão, pedra, embalagem vazia de supermercado etc.) para ser usado na brincadeira escolhida ou na construção de um brinquedo visando estimular o faz de conta e tudo o que mandasse a imaginação. Conseguimos, através desta nova proposta, instigar ainda mais o imaginário infantil, acreditando que é papel da educadora oportunizar os momentos do brincar e, como lembra (Mello, 1999, p.10), não tratar

> (...) esta atividade como uma atividade de segunda categoria que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir falta do que fazer. Brincar é sinônimo do tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança.

Assim, nesta nova proposta, pudemos proporcionar diferentes situações lúdicas utilizando-se de diferentes objetos como: almofada, colher de sorvete, pedra, etc., através das quais as crianças puderam desenvolver e criar suas brincadeiras em grupos e/ou sozinhas entre meninos e meninas. Além disso, a construção de diversos brinquedos da nossa cultura popular a partir do uso da sucata (embalagens

plásticas, tampas, etc.), permitiu que nossas turmas vivenciassem e experimentassem o "ser criança", não se restringindo às questões de gênero, classe social e etnia, mas possibilitando o experimentar, a criação e a vivência de situações imaginárias diversas.

Desse modo, pudemos vivenciar junto às crianças a construção de brinquedos diversos, buscando também uma aproximação com elementos das culturas indígena, negra e africana, por exemplo. Brinquedos como o pião, a peteca, o bilboquê, entre outros, foram "esquecidos" por nossa sociedade dando lugar aos eletrônicos e da mídia. Assim as crianças tiveram possibilidades de vivenciar, experimentar e conhecer outros brinquedos de nossa cultura.

Um aspecto importante a ressaltar é que os brinquedos são "carregados" de intenções e valores sociais que precisam ser desmistificados pelas educadoras em sua prática cotidiana com os pequenos. Uma dessas ideias propagadas é a de que meninas são ligadas a brincadeiras e brinquedos de ordem doméstica e embelezamento e os meninos estão atrelados a força e aventura. Ao contrário, acreditamos que as instituições de educação infantil podem configurar-se como um espaço permanente de rupturas e questionamentos destes estereótipos sociais. Ressaltamos que "a criança, ao brincar, está trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais: é na relação com o outro que ela constitui sua identidade" (Finco, 2007, p. 115).

A partir disso, destacamos ainda que não é com um brinquedo bonito, caro ou do "momento" que a criança pode exercer a fantasia, mas sim com qualquer objeto que, na brincadeira, se transforma em muitas coisas. Afinal, o brinquedo, "enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil" (Kishimoto 2002, p.21).

No desenvolvimento do trabalho, observamos a alegria e o entusiasmo das crianças ao construírem seus próprios brinquedos, isto é, suas criações. Todo o encantamento das crianças foi notado por meio de suas falas, sendo que durante as atividades permaneciam muito envolvidas com os amigos trocando ideias e construindo brincadeiras com os objetos trazidos. Podemos citar, como exemplo, o dia da brincadeira com almofada, no qual as crianças criaram muitas brincadeiras de faz de conta, transformando o objeto em avião, trem, moto, guarda-chuva e navio. Em outro momento organizado para a

construção de brinquedos a partir de sucata e outros elementos, as crianças demonstravam interesse e imaginação, conseguindo criar seus próprios brinquedos e emprestá-los aos amigos. Além disso, a interação entre os pequenos era um momento de muita riqueza, troca de cultura e de saberes. Percebemos que através dos objetos lúdicos construídos, a criança se transforma em produtora de cultura e através deste processo, "acrescenta a ela o caráter lúdico, a alegria e o encantamento" (Oliveira, 1984, p.29).

No início, durante este trabalho, algumas famílias apresentaram alguma resistência, isto é, continuavam a enviar, às sextas-feiras, brinquedos industrializados que não tinham sido sugeridos em nossas propostas. Outras não enviavam o objeto e/ou sucatas solicitadas, mas com o tempo começaram a observar a alegria, a criação e a imaginação dos pequenos quando saíam, nestes dias, da unidade infantil. A partir daí, notamos que as famílias começaram a compreender nossa proposta e atualmente participam e ficam tão "ansiosas" quanto as crianças para saber o que acontecerá nesse dia. Cabe ressaltar, que muitas vezes, em reuniões de pais, as famílias relatavam:

> *P.: Nossa... comprei um fliperama ao meu filho, brinquedo caro que não tive na infância, mas brincou só uma vez e jogou de lado, mas a cobra que ele fez aqui na escola de tampinha de refrigerante, não deixa jogar fora e brinca quase todos os dias.*
> *G.: Professora não podia imaginar que a criança poderia fazer brinquedos com rolos de papel higiênico, garrafa de refrigerante... estou muito feliz, pois descobri que não preciso oferecer ao meu filho brinquedos caros, pois não posso comprar. Ele está muito feliz e criativo.*
> *A. : Achava que os brinquedos que faziam logo eu poderia jogar fora, mas minha filha guardava com carinho no quarto os brinquedos que fez e voltava muito contente me contando de suas brincadeiras na escola. Obrigada professora!*

Pelos relatos das famílias podemos notar que a resistência no início não era verbal, mas sim demonstrada por meio de atitudes de não acompanhar e valorizar a proposta realizada. Entretanto, com o tempo e a partir de uma maior aproximação com o trabalho, os adultos perceberam que os momentos da "brincadeira interativa" eram muito importantes não só para os pequenos, mas para si mesmos,

descobrindo que a criança não precisa de brinquedos para brincar, mas pode criar objetos e brincadeiras usando materiais diversos e a imaginação.

Enfim, a partir deste trabalho reflexivo, reafirmamos que se faz necessário na educação infantil, pensar o lúdico como o eixo norteador da prática cotidiana da professora da pequena infância. Mesmo que tenhamos escolhido um dia da semana, a sexta-feira, para demarcar, junto às crianças e as famílias uma prática diferenciada – o "dia da brincadeira interativa" – de forma alguma desconsideramos a importância do lúdico e do brincar nos demais dias da semana. Nosso intuito foi ressignificar práticas que, por costume, estavam estabelecidas no cotidiano de nossa comunidade escolar, refletindo também sobre o termo "dia do brinquedo".

As situações vivenciadas durante este trabalho foram diversas, podemos citar algumas como: brincadeira do trânsito com bicicletas e/ou motocas trazidas pelas crianças; lagarta feita com rolos de papel higiênico; brincadeira de sorveteria com as colheres de sorvete trazidas pelas famílias; brinquedo bola de meia; entre outras. E nesses momentos nós educadoras participávamos quando solicitadas e/ou organizando o ambiente para que a brincadeira acontecesse. Destacamos aqui alguns registros que fizemos durante esta proposta do brincar, apresentando as falas, ideias e criações das crianças:

> *Hoje dia da brincadeira interativa as crianças trouxeram motocas, bicicletas e brincamos de trânsito. Havia placa de estacionar, onde as crianças paravam as bicicletas e motocas. Também montei lombadas, semáforo, placas e faixas de pedestre. Durante a brincadeira as crianças foram pedestres e atravessaram "a rua" na "faixa" (feita com giz de lousa). E as crianças passavam no sinal "Verde" e paravam no sinal "vermelho" (semáforo) quando estavam com seus "veículos". A brincadeira foi se desenrolando até que o (V. menino 3 anos) vai buscar as "ferramentas" (brinquedos de plástico) e sai correndo dizendo: "prof. Vou buscar as ferramentas para arrumar os carros" e (P. menina 3 anos) foi atrás. Eles trouxeram as "ferramentas" e "arrumaram" alguns carros. Depois o (B. menino 3 anos) "caí" na faixa de pedestre como se tivesse sido atropelado e lá vou eu (L.): "Vamos gente, o (B. menino 3 anos) foi atropelado, acuda!!! Vamos levá-lo ao hospital". Cada criança pegou um braço e eu (L.) as pernas e levamos para o hospital (uma árvore no pátio). No hospital (A. menina 3 anos) dava remédios e outros começaram a medicá-lo também (J. menino 3 anos) e (P. menina 3 anos).*

Logo ficou "curado" e voltou a "dirigir" seu automóvel. Nós brincamos nesta atividade uns 30 minutos até o desinteresse da turma. É interessante observar as crianças construindo suas brincadeiras a partir do ambiente que a educadora organiza. A princípio havia organizado apenas o trânsito, mas crianças "transgridem" e ressignificar o brincar e a brincadeira se desenvolve com mecânicos, acidentes e até médicos para salvar o acidentado. Havia até posto de gasolina (a cadeira do guarda) sugestão do (V. menino 3 anos e P. menina 3 anos) preocupado que a gasolina dos carros havia acabado nos "veículos".

Hoje dia da brincadeira interativa fizemos a bola de meia. As crianças se divertiam no pátio da unidade. (J. menino 4 anos) se divertia brincando de chutá-la e fazendo drible como imitando situações de um jogo de futebol. E (P. menina 5 anos) pegou um grande galho de árvore e criou uma brincadeira para jogar com as crianças. No início, ela disse: "(A. menina 4 anos) segura o galho que eu vou jogar a bola por baixo" E as duas começaram a brincar, algumas crianças passaram a observar como brincavam e pediram para participar (Y. menina 4 anos); (P. menina 5 anos); (B. menino 4 anos); (E. menino 4 anos). Assim, todos começaram a brincar juntos e decidiam entre eles quem ficava segurando o galho e como seria a ordem de quem jogava a bola primeiro. Nesta brincadeira ficaram uns 20 minutos depois o "galho" se transformou em direção de moto e sentaram numa grande "pedra" fazendo de moto inclusive o som produzido pela boca da (P. menina 5 anos) fazia parte do som de uma moto. Ao ouvir o "som" da moto (A. menina 4 anos) sentou na "moto" (pedra – a mesma sentou como se estivesse numa moto de verdade) e (C. menina 4 anos) fez a mesma coisa. E as três brincaram uns 15 minutos e foram para muitos lugares. (P. menina 5 anos) "O que acha vamos para o bosque ver os bichos"; "Agora vamos para cidade". Foi interessante observar como um objeto pode virar vários brinquedos e como as crianças se envolvem na esfera da imaginação sem muitas perguntas, mas mergulham na esfera lúdica e produzem brincadeiras."

Acreditamos, pois, que nós, educadoras e educadores, temos um papel fundamental neste trabalho, sendo necessário buscarmos condições teóricas para definir nossas funções dentro deste processo, discernindo, no espaço do brincar, os momentos em que devemos nos apresentar como observadores, interventores na coordenação da brincadeira ou participantes da mesma (OLIVEIRA apud CERISARA, 1998).

Assim, através deste trabalho e das reflexões suscitadas, concluímos que as crianças trazem sua vida social, suas opiniões, desejos e ideias durante esses momentos lúdicos e por meio do brincar vão construindo suas relações, compreendendo e participando do mundo em que vivem. Por isso, é fundamental que a educadora proporcione diferentes momentos para o brincar, buscando construir o repertório lúdico, a autonomia e a imaginação, vivenciando também a fantasia com as crianças.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons:* a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 6, p. 123-138.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança: Shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis.* São Luis, EDUFMA, 2009.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DERMATINI, Zeila de Brito F.; PRADO**,** Patrícia D**.** (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças.* Campinas, Autores Associados, 2005.

FINCO, Daniela. A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de (org.). *O Coletivo em creches e*

pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 5, p. 94-119.

KISHIMOTO. O Brinquedo na Educação: considerações históricas. In: *Cotidiano da pré-escola.* São Paulo: FDE, 1990, n. 7, p. 39-45.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O brincar e a linguagem. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de; Mello, Suely Amaral. *O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância.* Campinas, São Paulo: Cortez, 2007. p. 51-73. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

KLEIN, Naomi. *Sem logo* – A tirania das marcas em um planeta vendido. São Paulo: Record, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotsky, Ley Semenovich et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/ Edusp, 1998. Cap. 4, p. 59-83.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Ley Semenovich et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1998. Cap. 7, p. 119-189.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero:* A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. *Pro-Posições,* Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar/1999.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é Brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. *Não brinco mais: a (dês)construção do*

brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *Barbie na educação de meninas:* do rosa ao choque. São Paulo, Annablume, 2012.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (orgs.). *Cultura infantil:* a construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

VYGOTSKY, Ley Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola.* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional.* Tese de Doutorado. USP – SP, 1996.

_____. O Papel do Jogo na Educação das Crianças**.** In: *O cotidiano da pré-escola.* Série Idéias. São Paulo: 1990. FDE, n. 7, p. 46-53.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: Estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1329-1350, set./dez. 2007 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0428101.pdf.

13

O TRABALHO COM BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ALGUMAS REFLEXÕES

PALMEN, Sueli Helena de Camargo
Cemei Maria Batrum Cury

Resumo. Este artigo focaliza momentos de vida de uma turma de Agrupamento I (a turma dos pequenininhos) em uma creche da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP, buscando revelar momentos do nosso cotidiano destacando como as múltiplas formas de linguagens permeiam nossas vivências. No espaço da creche nossas crianças têm a oportunidade de viver "ambientes de vida em contexto educativo" Faria (1999, p.75), experimentando o convívio com outras crianças de diferentes idades dentro de uma mesma turma. É na relação criança - criança, criança – adulto e adulto – adulto que vamos nos conhecendo e nos constituindo como grupo que partilhará de diferentes momentos na creche ao longo de todo ano. A creche, enquanto um espaço de educação e cuidado é direito da criança desde a Constituição de 1988, porém, cabe destacar que essa instituição também funciona como um local onde os adultos aprendem diariamente mais sobre as crianças e com as crianças.

Palavras-chave: educação Infantil; bebês; educar; cuidar; crianças pequenininhas; linguagens Infantis.

O que temos a aprender com as crianças pequenininhas, aquelas que ainda não falam? O que vamos ensinar? Vamos ensinar? Perguntas como essas são apenas algumas das que nos surgem quando trabalhamos com os bebês e que coletivamente discutimos e procuramos estudar buscando refinar o olhar e avaliar nossas concepções.

Quando pensamos na organização do trabalho a ser realizado junto com as crianças pequenininhas é preciso ter clareza para quem planejamos e o que esperamos com tal planejamento.

Trabalhar na educação infantil significa trabalhar com a educação e cuidado das crianças sem dar aula, como nos indica Danilo Russo[26]. No entanto, cabe destacar que não dar aulas não significa não planejar e nem não pensar no porquê de cada ação.

Sobre isto, Bufalo (1999) destaca que,

> (...) a prática educativa deve ser previamente organizada, sistematizada, para evitar o improviso, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância. As educadoras portanto devem ser profissionais e não consideradas como uma segunda mãe ou um parente. Elas devem organizar o tempo e o espaço criando ambientes educacionais diferentes de casa, da escola e também diferentes de instituições ligadas à área da saúde... (p.120).

Mas quem são os bebês com quem convivo durante esse ano na creche? Como eu e minhas parceiras de trabalho temos encarado essas crianças?

O ano letivo iniciou em fevereiro de 2012 e com ele chegou o momento do encontro: o encontro das profissionais do Agrupamento I[27], logo o encontro com as famílias das crianças e enfim, o encontro com as crianças, essas ainda bem pequenininhas.

Num primeiro momento paramos para pensar o período de adaptação, como organizaríamos esse momento para receber as crianças, afinal para os bebês a chegada à creche é o primeiro contato com um espaço de convívio coletivo diferente da sua família.

26 Neste artigo, Danilo Russo apresenta sua proposta de trabalho e fala de como ser professor sem dar aulas para crianças que não leem e não escrevem, prestando conta às famílias e garantindo que as crianças brincarão e viverão a infância durante o tempo em que passarem juntos na Escola da infância.

27 Agrupamento é o nome dado a organização das turmas de forma a garantir um convívio multietário, sendo o agrupamento I composto pelas crianças pequenininhas (crianças de 4 meses até crianças por volta dos 2 anos de idade). Na Rede Municipal de Educação de Campinas a implementação dos agrupamentos multietários se formalizou através da Resolução SME nº 23/2002, publicada em Diário Oficial no dia 13/11/2002.

Iniciamos o ano com 27 crianças matriculadas no agrupamento I, sendo 15 crianças com mais de um ano de idade e 12 crianças com menos de um ano. Ao longo do ano algumas crianças saíram da turma, devido à mudança da família do bairro ou mesmo da cidade, enquanto outras crianças passaram a frequentar nossa turma, sendo o período de adaptação uma constante em nosso trabalho.

Apesar da pouca idade vemos essas crianças como capazes de múltiplas interações desde bebês, por isso organizamos o ambiente para que possam explorá-lo, introduzindo elementos desafiadores que possibilitam o avanço em suas construções e aprendizagens, respeitando cada criança individualmente, mas favorecendo as trocas coletivas como estratégias para novas aprendizagens, destacando-se a importância das atividades conjuntas entre as crianças (e adultos), ou seja, do brincar coletivamente.

Nossa forma de conceber as crianças do agrupamento I orienta nossas ações, assim, ao considerarmos as crianças produtoras de cultura, capazes de interagir com o meio físico e social, pensamos num planejamento que busca criar diferentes contextos de interação, nos quais as crianças brincam, criam, exploram o ambiente e se utilizam de diferentes linguagens para se expressarem.

Pautando-nos pelas pesquisas já realizadas sobre as linguagens infantis buscamos oportunizar momentos variados em diferentes espaços da creche e com diferentes materiais considerando as dimensões humanas apontadas por (Faria, 1999, p.74), ou seja, "o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc, etc."

> As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

Os corpos falam através dos resmungos, dos gestos, da dança, da encenação, das caretas, dos risos e das diferentes expressões faciais. O choro comunica sensações e sentimentos. São expressões constantes nesse cotidiano vivido com os pequenininhos.

A música, a pintura, a contação de histórias, as encenações com fantoches, entre outras formas de expressão estão presentes em

nosso cotidiano acontecendo de forma lúdica num espaço pensado para as crianças, num espaço de socialização e convívio de adultos e crianças diferentes daqueles que compõe as famílias.

Em momentos onde começamos a cantarolar ou colocamos um CD de músicas para tocar, logo observamos diferentes movimentos das crianças: aquelas que ficam em pé e se balançam num movimento onde muitas vezes é a fralda que parece ajudar no equilíbrio; aquelas que já andam e aproveitam para pular, rodopiar, curtir o movimento; aquelas que mesmo no chão, sentadas, dando uma pausa no engatinhar, param para observar o entorno e de repente batem palmas. Esses movimentos indicam as mensagens que os pequenos nos dão. A vivência que acontece em um determinado momento muitas vezes é resgatada pela criança num outro totalmente diverso nos dando indicativos de seu significado. Destaco esses cenários de expressão musical e corporal por se tratarem de contextos muito fortes em nosso cotidiano e que transpõem espaços e tempos. No momento em que as crianças estão deitadas nos colchões e o clima de descanso vai se ampliando no ar, não raramente paramos em meio ao cenário preguiçoso e buscamos descobrir de onde vêm as "cantorias dos pequenos"... Logo descobrimos os cantores e ainda que sem palavras, apenas pela melodia do cantarolar captamos qual a música resgatada, ressignificada.

Como profissional de educação infantil vejo a cada dia que ainda estamos nos alfabetizando nessas linguagens, pois a comunicação por meio da fala funciona como um atalho para conhecer o outro. Com os bebês é diferente, temos que observá-los, perceber suas ações para captar suas mensagens, pois a comunicação inicial é sem palavras, é corporal e é nesta corporeidade que exprimem interesses, curiosidades, emoções e pensamentos. Enfim, *"(...) os pequenos falam com os olhos e com os seus silêncios"* (Frabbet, 2011, p.40).

Por meio da observação o adulto também se torna um aprendiz, passa a conhecer melhor a criança, buscando se alfabetizar nas suas linguagens, o que lhe permite responder ou ao menos tentar responder às"necessidades e ao inesperado". (Búfalo, 1999, p.121) nos lembra que a creche também é um local de educação do adulto.

As crianças pequenas aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas por meio das explorações que fazem e das relações que estabelecem com o outro. Como explicita (Barbos, 2006, p.25)

> (...) a Educação Infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos 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.

Assim, pensando em enriquecer as vivências dos bebês na creche buscamos tirá-las do "gueto", ou seja, nossa sala tem sido uma sala de referência onde nos encontramos todos os dias, onde realizamos diferentes atividades: cantamos, dançamos, brincamos, ouvimos histórias, contudo, sem deixar de explorar os outros espaços da creche como os parques, tanques de areia, pátio, refeitório, biblioteca e as salas das outras turmas.

Neste sentido, vale destacar a singularidade da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica com um espaço e um tempo onde o foco não é a escolarização, mas sim a priorização das manifestações expressivas e experiências das crianças, consideradas em suas especificidades. Conforme (Freitas, 2007, p.10) trata-se de um espaço educativo com,

> (...) uma formatação que não se confunde com a formatação escolar, justamente porque tem uma maneira peculiar de construir os seus modos *operandi,* mas principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da 'cultura da infância' quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno.

Neste contexto, nossas rotas diárias se ampliaram, pois acreditamos que as crianças são protagonistas do processo educativo temos que viabilizar as explorações mesmo quando estamos falando de crianças que não se deslocam com autonomia. Passamos a olhar para aquilo que as crianças são capazes de fazer e as estimulamos a ir além. Não andar e não falar não as segrega no espaço da sala.

Utilizamos diferentes estratégias para nos deslocarmos com os bebês pela creche: o colo, os carrinhos de bebês (para os bebês bem pequenos) e nosso carrão[28]. Este último funciona inicialmente

28 Uma adaptação de carros utilizados em condomínios para o transporte de materiais e mesmo para o depósito de lixo. No berçário ele foi ressignificado e transporta crianças, é um brinquedão.

como um apoio para o transporte dos bebês pelos espaços da creche, porém, conforme as crianças vão crescendo e começam a andar autonomamente a função do carrão se transforma – passa a ser um brinquedão coletivo, no qual viajamos pela creche. Há momentos em que o carrão vira ambulância, carro de bombeiro, trator, entre outros. O carrão já existe há anos e neste ano ganhou uma repaginada, uma buzina – as crianças adoram!

Retomando (Dutoit, 1999, p.43): "para a criança é muito enriquecedor não ficar confinada o tempo todo num mesmo espaço, com a mesma organização e com as mesmas pessoas".

Preocupamo-nos em garantir que os bebês não fiquem isolados na sala do agrupamento I, assim, diariamente as atividades são pensadas para momentos nos espaços internos e externos e ao nos deslocarmos por toda a Unidade Educacional oportunizamos o encontro com as outras crianças (maiores) e as afinidades e o querer brincar junto vai se construindo.

Nos momentos em que os encontros com as crianças das outras turmas acontecem observamos o quanto as crianças gostam de brincar juntas, independente da diferença de idade. Destaco aqui que as crianças estabelecem múltiplas relações (MUSATTI, 1998), como apresentam as pesquisas italianas, lembrando ainda a pesquisa das brasileiras Carvalho e Beraldo (1989) na qual concluíram que as crianças preferem, ao se relacionar com o outro, interagir com seus coetâneos a interagir com adultos.

Assim, organizamos encontros entre as crianças do Agrupamento I com crianças do Agrupamento II, onde coletivamente brincam juntas no parque, no tanque de areia, no pátio com as motocas e cavalinhos ampliando as interações ao se socializarem com as demais crianças que são da creche, mas que são de outros grupos. Os encontros com as crianças do Agrupamento III (de 3 a 5) acontecem principalmente após as refeições e neste momento as crianças maiores nos ajudam com os bebês, nos pedem para empurrar os carrinhos, dão as mãos aos pequenos e os acompanham até nossa sala, além de brincarem juntos em momentos de encontro no parque e durante as festividades coletivas no pátio, onde todos interagem.

Os encontros devem ser previstos garantindo a convivência das diferentes idades e assim permitindo a convivência com as distintas

formas de pensar, falar, sentir, agir, próprios de cada faixa etária, estimulando a aprendizagem de outros saberes como o respeito ao outro, a seu ritmo, a solidariedade, companheirismo, enfim, a socialização. A comunicação se amplia mesmo sem a conversa com palavras.

No agrupamento I há momentos em que todas as crianças brincam juntas num mesmo espaço e há momentos onde os pequeninhos ficam mais próximos entre si e participam de atividades onde há o estímulo ao rastejar para pegar um brinquedo, enquanto as crianças maiores dão um passeio de motoca pelo pátio, por exemplo.

As profissionais da educação infantil que estão no agrupamento I buscam incentivar as conquistas das crianças, brincam junto com elas, mas nem sempre existe esse convite, às vezes o desejo é de brincar num canto com um brinquedo específico, ou de se esconder atrás dos colchões, como se fosse um esconde-esconde diferente, ou mesmo de brincar com um coleguinha. Porém, há momentos em que todos querem dar as mãos e ficar juntos, aceitando a proposta do adulto de brincar cantando em roda, por exemplo. A roda inicia-se rodinha, com duas ou três crianças e logo outras crianças vão se achegando para compor e ampliar a mesma.

Muitas vezes iniciamos uma brincadeira e vemos as crianças nos observando, estudando nossas ações. Na brincadeira de empilhar potinhos coloridos, por exemplo, vários momentos foram vivenciados com a participação do adulto, no entanto, num determinado momento as crianças querem brincar entre elas e o ato de colocar o pote sem derrubar a torre é um desafio. O adulto passa a ser um observador que acompanha as ações, presencia cenas onde os potes caem e tudo recomeça até o momento em que os potes acabam e a torre se mantém em pé...

Não se fazem necessárias as palavras para compreender a satisfação da conquista expressa nos olhares e sorrisos.

As descobertas e conquistas são valorizadas destacando-se a importância das construções elaboradas pelas crianças e dos processos educativos vivenciados no cotidiano da educação infantil.

O desafio: a brincadeira entre os pequenos com diversas tentativas até a construção de uma torre

A expressão das múltiplas linguagens através de vivências que envolvem interações diversas, o lúdico, o contato com os livros, com as imagens, com fantoches, com o sonoro, enfim, com diferentes materiais são registrados principalmente através do recurso fotográfico, permitindo-nos voltar a uma cena e relembrar os contextos de cada ação registrada.

Entre tais cenas considero interessante trazer a experiência que temos vivenciado envolvendo o brincar com a água, buscando não nos apreendermos a questão da higiene corporal, afinal, o contato com a água vai além do banho.

Brincar na água e com água é uma das atividades que os pequenos "curtem" e nos pedem de diferentes formas. Logo no início do ano o calor estava intenso e nossos bebês ficavam rodeando as torneiras situadas no solário. Neste espaço as crianças se aglomeravam em pequenos grupos parecendo já se organizarem para tentar alcançar as torneiras, ou melhor, para terem o contato com a água. Contudo, ainda faltava destreza para abri-las.

Observando a ação dessas crianças, ainda tão pequenas rumo a um objetivo tão prazeroso, pensamos em elaborar brincadeiras envolvendo o seu contato e assim organizamos as piscinas no solário,

adaptando as tartarugas de plástico como recipientes para colocar a água. Foi uma alegria!

Brincando na água – diferentes sensações

A exploração do espaço físico, o contato com a terra, com a areia, com a água e demais materiais de diferentes texturas ampliam o repertório de sensações das crianças sendo suas percepções verificadas principalmente por seus olhares e demais expressões corporais que nos indicam a satisfação ou não em uma brincadeira.

Há dias em que o contato com a água acontece de forma diferente: o esguicho no parque molhando a areia improvisa uma chuvinha artificial e as crianças gritam e vibram buscando a água que "cai do céu". Reações como essas: sorrisos, gritaria de alegria, euforia nos fazem querer que a chuva esteja presente em nosso trabalho, pelo menos nos dias de calor... Buscando atender a esses desejos veio a ideia de colocar água num borrifador e permitir que esse brincar com uma chuvinha fina aconteça mesmo quando estamos dentro da nossa sala, em nosso solário, enfim, longe do esguicho. A água nos acompanha nas nossas brincadeiras e sempre que perguntamos:

– Quem quer chuva? Os corpos se mexem, os gritinhos acontecem e as crianças falam de forma unânime, ainda que sem palavras, que esse desejo é positivo.

É preciso ouvir as crianças...

> Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas (PRADO, 1999, p. 115).

Considerações finais

Através desse texto busquei resgatar algumas reflexões emanadas das vivências compartilhadas na turma do Agrupamento I no decorrer do ano de 2012.

Entretanto, vejo que ao olhar para as crianças e suas linguagens infantis o foco se desloca, ou melhor, caminha junto com nossas concepções, sendo essas expressas pelas formas como encaramos o cotidiano vivido na creche, pela forma como nos aproximamos das crianças ou nos afastamos delas, como as ouvimos ou mesmo como em alguns momentos as calamos.

Logo penso: Será que permitimos que as crianças se expressem na sua inteireza e se façam ouvidas e entendidas como protagonistas nas relações estabelecidas na creche? Como os contextos educativos da Unidade Educacional têm sido pensados visando às múltiplas interações entre as diferentes idades para além de suas salas de referência?

As questões que ora me desestruturam são as mesmas que me fazem repensar as ações, avaliá-las e reformulá-las. Esse estranhamento se torna fonte para a reflexão do próprio trabalho realizado e fonte para as buscas formativas.

Os desafios são coletivos e diários; ainda há muito que refletir sobre os espaços e tempos vividos na creche, ainda tão centrados nos adultos; ainda há muito que aprender sobre as crianças e com as crianças. Ainda é preciso aguçar a observação, mas vejo que a cada dia temos arriscado a comunicação pelo olhar, temos notado as expressões corporais, os choros, os risos e suas mensagens, estamos a cada dia nos reinventando buscando atender as especificidades de nossas crianças.

Enfim, encerro aqui esse texto, mas não as reflexões, aliás, são elas que nos enveredam rumo à alfabetização nas "*cem linguagens infantis"*.

Referências Bibliográficas

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

BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*, Campinas: Faculdade de Educação/ UNICAMP, vol. 10, n.1 (28), p. 119-131, mar. 1999.

CARVALHO, Ana Maria A., BERALDO, Katharina E. A. Interação criança--criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Caderno de Pesquisa,* São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.

DUTOIT, Rosana A. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da Educação Infantil. *Criança,* Brasília, DF: MEC, n. 32, p. 38-43, jun. 1999.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs). *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, Ana Lúcia G . O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina S. (org.). *A Educação Infantil Pós – LDB*: rumos e desafios. Campinas, S.P.: Autores Associados.-FE/ UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p.67 – 97.

FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely (orgs). *Linguagens infantis:* outras formas de leitura. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

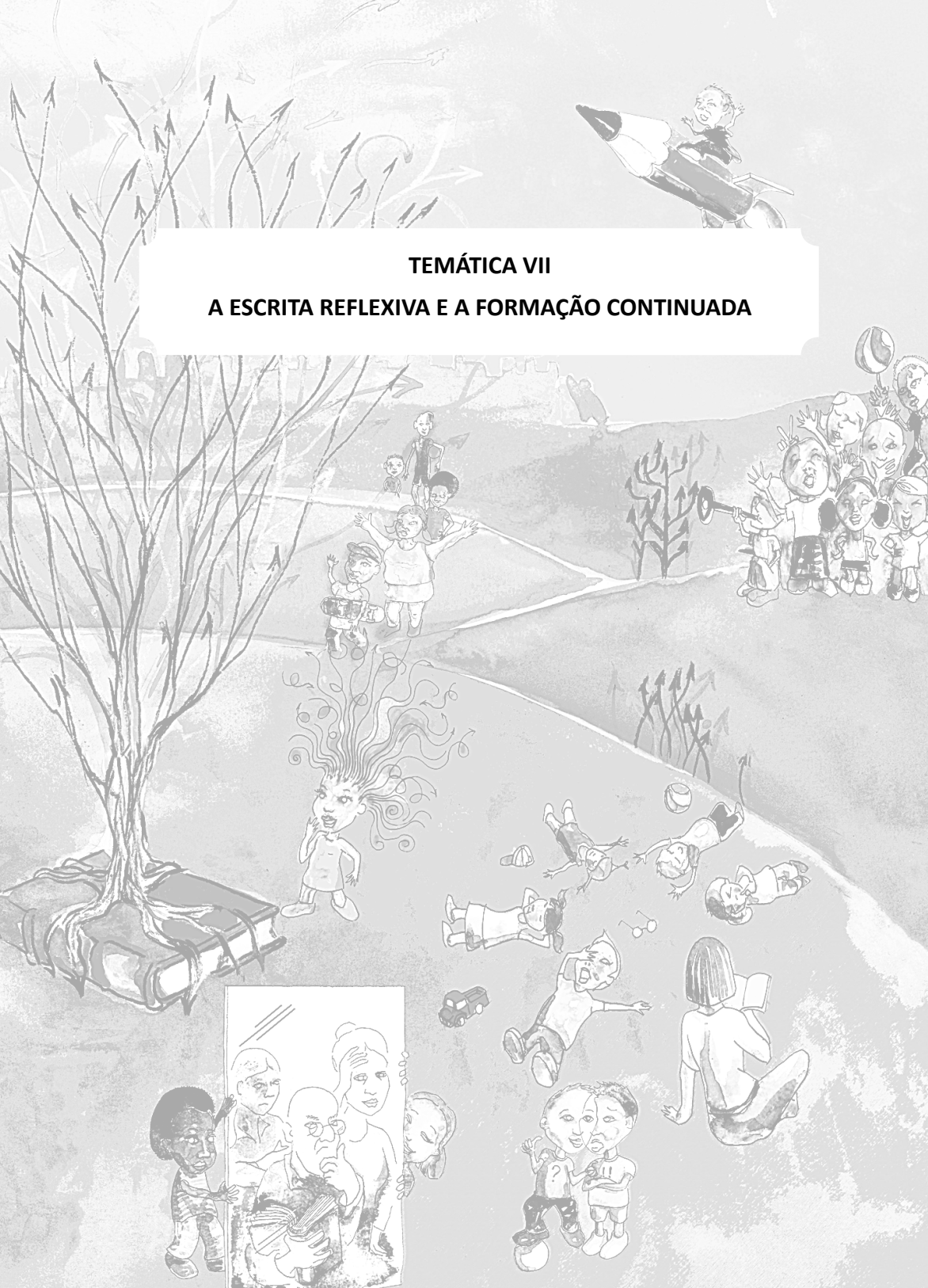
FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Revista Proposições* V. 22, nº 2 (65), maio-ago 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de. Prefácio. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.07-13.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (org.)**.** *Manual de Educação Infantil:* de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. 9. edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 189-201.

PRADO, Patrícia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 28, p.110-118, mar. 1999.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Sueli (Org.*). Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 57-83.



TEMÁTICA VII

A ESCRITA REFLEXIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

14

A ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM PARCERIA COM A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

PRADO, Guilherme do Val Toledo
Professor da Faculdade de Educação/Unicamp
PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins
Pesquisadora do Gepec/FE/Unicamp

Resumo. O presente texto traz uma discussão sobre o processo formativo e a constituição profissional da orientadora pedagógica na Educação Infantil, considerando que é a partir da reflexão sobre as experiências que se dá a produção do conhecimento. Para isto, contextualizamos os fazeres da Educação Infantil na atualidade, defendendo sobre que aspectos as ações formativas dos profissionais devem se pautar e acreditamos na escola como lócus privilegiado de formação, na medida em que se oportunizem espaços para a reflexão e ação sobre as práticas desenvolvidas junto às crianças. Portanto, damos destaque ao processo formativo dos orientadores pedagógicos para que estes profissionais possam viabilizar, de fato, nas escolas o espaço-tempo necessário para que as reflexões sobre as práticas, no contexto de um trabalho coletivo, potencializem o trabalho formativo que se dá quando existe a articulação entre o exercício da atividade profissional e a produção de saberes.

Palavras-chave: formação; trabalho coletivo; orientação pedagógica; educação infantil.

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas — e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou.

Houve uma segunda aberta entre as nuvens espessas que me cobriam: percebi muitas caras, palavras insensatas. Que idade teria eu? Pelas contas de minha mãe, andava em dois ou três anos. A recordação de uma hora ou de alguns minutos longínquos não me faz supor que a minha cabeça fosse boa. Não. Era, tanto quanto posso imaginar, bastante ordinária. Creio que se tornou uma péssima cabeça. Mas daquela hora antiga, daqueles minutos, lembro-me perfeitamente.

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. Contudo pareceu-me enorme. Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. Alguém mudou as pitombas em laranjas. Não gostei da correção: laranjas, provavelmente já vistas, nada significavam.

A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se:

— Um b com um a — b, a: ba; um b com um e — b, e: be.

Assim por diante, até u. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convencem-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram. Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia:

— A, B, C, D, E.

(Graciliano Ramos, 1981).

Introdução

Para propormos uma reflexão sobre o papel da orientadora pedagógica na educação infantil, escolhemos partilhar um trecho do conto *Nuvem*, de Graciliano Ramos, publicado na obra Infância, em 1945. O autor nos presenteia com suas memórias infantis e seu primeiro contato com a escola quando tinha entre dois e três anos de idade, em Alagoas, no sertão pernambucano. A primeira visão da escola e do professor é para o menino tão marcante que o autor a retoma em outros contos da referida obra.

Portanto, é sobre as marcas que nos ficam que iniciamos esta reflexão. Somos seres marcados pela experiência, não qualquer experiência, mas aquelas que nos transformam de algum modo, aquelas que nos produzem sentidos tão singulares que ficam em nós e vão dialogando com as escolhas que fazemos no decorrer de nossas vidas, em atividades pessoais e profissionais. Na experiência nos formamos e com a experiência produzimos conhecimento. Aprendemos na relação e em relação com os diversos outros com os quais produzimos e nos produzimos nas experiências de nossas vidas.

Apoiados em uma perspectiva cultural, acreditamos que nos constituímos na relação com o outro, pelo outro e através do outro (BAKHTIN, 2003) ressaltando, assim, uma concepção de sujeito sustentada não somente na identificação, mas em uma dinâmica em que a alteridade além de nos constituir, dá novos rumos aos nossos processos de subjetivação:

> A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz [...] (MAGALHÃES E OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Nesta perspectiva, as relações de alteridade vão se estabelecendo entre o que é do sujeito e o que é do meio social, na relação com outros sujeitos, produzindo efeitos compartilhados, ou não, dos significados produzidos historicamente.

É nessa rede de significações múltiplas que acontecem as

relações entre os atores da escola. Pensar o processo formativo e a constituição profissional da orientadora pedagógica na educação infantil é considerar, também, estes aspectos. Assim, antes de aprofundarmos as reflexões sobre o fazer profissional deste sujeito, propomos uma rápida reflexão sobre o caráter histórico da educação infantil no Brasil.

A Educação da Infância no Brasil – uma história de contradições

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras.
lia a história de Robinson Crusoé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu...Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

(Carlos Drumond de Andrade, 1930).

Como nos revela o poeta na epígrafe, por muito tempo as crianças eram criadas em casa, no seio da família, convivendo com seu cotidiano e as rotinas dos adultos. Cresciam nos quintais, na rua, brincando ou participando da vida familiar compartilhando afazeres domésticos ou do trabalho de seus pais. Pela família era inserida na

cultura de sua comunidade. Dependendo da condição econômica do seu meio social eram rapidamente integradas ao mundo do trabalho e exploradas pelos adultos.

Como resgata Didonet (2001) com a Revolução Industrial no século XVIII houve uma grande modificação no cenário econômico europeu e consequentemente mundial, mudando radicalmente a organização familiar. As famílias foram se transformando de extensa para nuclear e, o que antes era comum, familiares ajudando a cuidar das crianças pequenas, foi deixando de existir. A mulher passou a compor a mão de obra de que carecia a indústria e a necessidade de complementar a renda familiar a tirou de casa. Juntou-se ao homem e às crianças maiores no mundo do trabalho e as crianças menores, passaram a ficar privadas de atenção e cuidados.

O afastamento da mulher da demanda de cuidar de seus filhos pequenos não aconteceu da mesma forma em todas as classes sociais.

> Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

Desta forma, com caráter assistencialista, que surgem as instituições para cuidar da educação das crianças, também no Brasil. Passaram-se muitos anos para que, a partir da década de 70, o sistema educacional brasileiro passasse a conceber a *educação como responsabilidade do estado*, mas ainda não se pensava na educação das crianças menores de sete anos de idade como parte desta responsabilidade:

> [...] até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da in-

> fância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação [...] (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 85).

Depois de muitos movimentos de origem social e acadêmica, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a educação infantil é reconhecida como etapa de escolaridade da Educação Básica. Neste cenário controverso, com caráter explícito baseado no cuidar das crianças, as políticas nacionais passam a orientar as preocupações com a educação infantil com respeito ao cuidar e ao educar de forma indissociável.

As marcas desta história continuam até hoje presentes nas instituições de educação infantil, reverberando nas ações de seus profissionais e também nas razões pelas quais as famílias continuam levando seus filhos para a escola, muito cedo.

São aspectos que não podem ser esquecidos ou deixados de lado quando falamos da construção de uma identidade profissional da orientadora pedagógica, considerando a formação centrada na escola. Qual trabalho pedagógico orientar? De que maneira construir uma identidade profissional da orientadora pedagógico na escola de educação infantil?

Educação infantil: que contexto é este?

> Carrego meus primórdios num andor.
> Minha voz tem um vício de fontes.
> Eu queria avançar para o começo.
> Chegar ao criançamento das palavras.
> Lá onde elas ainda urinam na perna.
> Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
> Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.
> Pegar no estame do som.
> Ser a voz de um lagarto escurecido.
> Abrir um descortínio para o arcano.
>
> (Manoel de Barros, 1996).

Nas palavras de Manoel de Barros reverbera a autenticidade da infância, sua singela singularidade.

Partindo do pressuposto que o cotidiano da escola é lugar de acontecimentos múltiplos e multifacetadas são necessárias posturas de atenção e cuidado na atuação profissional, caso contrário corre-se o risco de envolver-se com estas situações diversas descaracterizando a função principal da atuação de cada um de seus profissionais, apresentamos uma reflexão sobre a constituição profissional e a formação neste contexto.

Na educação infantil, as demandas cotidianas são muitas devido às emergências das potencialidades infantis, exigindo-se uma atenção às demandas das crianças que precisa ser redobrada. A criança pequena requer atenção e cuidados, mas também precisa de um olhar atento para suas necessidades. As ações formativas dos profissionais que com elas trabalham precisam ser consideradas nesses aspectos.

Assumindo também como pressuposto que nos constituímos profissionalmente – e no âmbito da pessoalidade – através do trabalho, defendemos que um conjunto de ações da formação continuada precisa ser concebido a partir deste espaço. E, se a escola é um lugar privilegiado de aprendizado da profissão e também *locus* de socialização desta, é ambiente potente para as ações de formação e para dela retirar temáticas para estudo, pesquisa e debate.

Na atualidade, sabe-se que as situações do cotidiano do trabalho nas instituições educativas são atravessadas pela imprevisibilidade configurando um contexto de complexidade nas relações, nas necessidades, nas possibilidades formativas. Esta configuração é afetada pelas mudanças que têm ocorrido, em finais do século XX e início do XXI, nas formas de organização do trabalho, o que tem intensificado a mobilidade profissional e a obsolescência das informações (CANÁRIO, 2001), dirigidas pela aceleração do tempo, imputando uma exigência de que tudo seja substituído por um 'novo-contínuo' em velocidade expressa. Emerge, então, a incerteza na relação formação-e-trabalho, dado que não se pode prever, a priori e na formação inicial – e muitas vezes nas próprias ações de formação continuada –, tudo o que é necessário para a atuação no trabalho.

Diante disto, há que se assumir o desafio de aproximar o espaço-tempo da formação e do trabalho, o momento do aprender e o

do fazer, articulando e fundindo o exercício da atividade profissional e a produção de saberes e conhecimentos decorrentes daquela. É um espaço-tempo de aprendizagem no e pelo trabalho, reconciliando-o com a escola, e por isto é uma "educação por (e não para) actividades profissionais" (Nóvoa, 2010, p.11). Esta se constitui em uma potente possibilidade de formação continuada: uma formação em contexto, uma formação na escola e a partir dela e das práticas profissionais que dela emergem.

Portanto, propor um processo formativo para aqueles que realizam a orientação do trabalho pedagógico na escola, intimamente relacionado com o seu fazer e com as práticas que desenvolvem cotidianamente, promovendo reflexões a partir deste contexto e não de situações hipotéticas, é mister diante das demandas profissionais apontadas acima. Falamos de uma orientação do trabalho pedagógico voltado para a pequena infância (0 a 5 anos de idade) e suas especificidades e singularidades. Assim, partindo destas relações, acreditamos ser possível uma construção identitária deste profissional quando, com seus pares, podem refletir e dialogar sobre os fazeres de sua experiência.

Formação centrada na escola: de que falamos?

> Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo.
> (Paulo Freire, 2000).

Como nos alerta Freire na epígrafe, somos parte dos processos de mudanças e transformações do cotidiano social. A escola constitui-se em um rico espaço de relações e teias de sentidos e significados entre os sujeitos que dela participam. Esses, cada qual

com sua história e bagagens culturais, interpretam e reinterpretam o mundo a sua maneira criando um conjunto muito diferenciado e heterogêneo de relações, vozes, situações e práticas.

Nesse contexto, considerando que as práticas e as ações dos sujeitos ocorrem a partir das múltiplas relações estabelecidas com aqueles que os cercam, o diálogo e a interação (BAKHTIN, 2003) tornam-se a base para a construção e a elaboração do conhecimento e da identidade profissional. Desse modo, as relações estabelecidas com os outros, seguido pelas relações éticas por eles estabelecidas, tornam-se importante no espaço escolar e na constituição das relações pessoais e interpessoais no ambiente de trabalho.

Enquanto desenvolvemos nossas ações profissionais, fazemos escolhas teóricas e produzimos conhecimento sobre o próprio trabalho, pois

> [...] o sujeito constrói e reconstrói o conhecimento – que é, simultaneamente, externo e interno – a partir da sua própria experiência com a realidade. Esse conhecimento resulta da interação do sujeito com o objeto, se o mundo do homem é construído a partir dos seus conhecimentos, valores e significações, não se pode pensar uma relação cognitiva que exclua o sujeito. O pensamento relacional admite a não-linearidade da ciência, integrando disciplinas, o que permite que o/a pesquisador/a também se insira/mergulhe/construa conhecimento na experiência vivida da pesquisa, intercambiando conteúdos internos e externos (PRADO e CUNHA, 2007, p. 25).

O conhecimento produzido na/com a escola não pode ser desconsiderado nos processos formativos dos profissionais que já atuam na escola. Nestes termos, Canário (2001) propõe uma reflexão aprofundada sobre a formação centrada na escola ao defender que as verdadeiras transformações demandam um olhar para a formação profissional que respeita a escola como locus de formação profissional. O autor afirma que

> […] a construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autônoma de mudança que não é compatível com processos de controle remoto das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação "centrada na escola" é uma das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino, no qual ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica

> de mudança e a unidade central da gestão do sistema (CANÁRIO, 2001, p. 75).

A escola é resultado da produção de seus atores internos. Para que seja efetivamente transformada é necessário que mude as crenças, valores e atitudes destes atores, porque produzem suas ações diretamente. Os agentes externos à escola podem colaborar e possibilitar, por meio de diferentes estratégias, as mudanças que só ocorrerão se mudar a forma de interação no próprio contexto escolar. A tradição da instituição escolar foi construída de forma a compartimentalizar, fragmentar o conhecimento e este fator desenvolveu uma cultura individualista. É fundamental a passagem desta cultura do individual para uma prática colaborativa, portanto "uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola consiste, precisamente, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino" (ibid, p. 76).

Sendo assim, a formação continuada é alimento que se alimenta do cotidiano. A proposição de estudos e reflexões pautados nas necessidades vividas diariamente na escola é princípio que potencializa os espaços formativos e possibilita um processo mais significativo para as professoras e orientadoras do trabalho pedagógico no que diz respeito às discussões sobre as práticas escolares. Defendemos um trabalho formativo que tenha como pressuposto o próprio contexto da escola, não qualquer escola, mas a escola de atuação. Um processo formativo que permita especular as ideias, sabendo que para isso é necessário ter tempo para refletir, tempo de folga para mexer e remexer nos feitos. Tempo de dar vez e voz aos profissionais, singulares atores do cotidiano pedagógico, produtores de conhecimento que, enquanto narram suas experiências, revivem os processos e produzem, coletivamente, outros modos de compreendê-las para proposição de suas próprias ações formativas na escola. É neste contexto que o registro narrativo das práticas profissionais pode ser um importante referencial de análise e potente transformador das naturalizações cotidianas para ações conscientes no sentido do cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos.

Os registros da prática profissional: a narrativa em processos de autoria e ressignificação

> Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio extremamente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no fundo do poço (CLARICE LISPECTOR, 1999).

A escrita de si é reveladora. Escrever sobre si é revelar-se para si, para o outro e também para os outros de si.

> A narrativa permite o encontro [...] com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontros de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente (PRADO e DAMASCENO, 2007, p. 23).

Narrando a experiência é possível organizar o vivido, dando a ver o conhecimento produzido na prática, pois a narrativa promove a reflexividade do sujeito. Quem narra, narra para alguém; quem escreve, precisa de interlocutor.

Vivenciar, registrar, rememorar e narrar a história vivida são processos que compõem uma metodologia de estudo e pesquisa pautada na experiência do sujeito como fator constitutivo da prática pedagógica e elemento essencial para um jeito de pensar-refletir/estudar-construir práticas escolares pautadas na dialogia (BAKHTIN, 2003), entre todos aqueles que vivenciam cotidianamente a escola.

É somente na relação com os nossos outros que construímos a compreensão de quem somos, percebendo nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular. É por meio dessa relação que vamos nos constituindo e constituindo também os outros em nós e os outros na vida.

Escrever sobre o próprio trabalho é iniciar um processo reflexivo sobre a própria prática. Compartilhar os escritos dos profissionais

que compartilham o mesmo cotidiano é dar a ver aquilo que passa despercebido no contexto do vivido. O olhar de um profissional é potencializado, questionado ou ressignificado pelo olhar de outro profissional nas produções narrativas sobre o próprio trabalho.

É nesse contexto teórico que as narrativas, autobiografias e histórias de vida, singulares, se situam em um horizonte histórico e social e no qual o narrar a si mesmo passa a ser considerado um horizonte de possibilidade a construir a articulação entre a memória e a história. A constituição e/ou a reconstituição de nossas histórias por meio das narrativas possibilita inscrevermo-nos como sujeitos ativos perante o mundo e perante a vida, compreendermo-nos como sujeitos da experiência, como sujeitos que continuamente ressignificam a própria identidade, saindo de uma posição alienante e situando-nos como agentes da história, da própria vida e da vida em coletivo.

Tomamos como referência o registro de um de nós, autores deste texto, no exercício da orientação pedagógica na escola, para refletirmos sobre a importância dos registros que produzimos sobre o trabalho:

> *Ao ler os Planejamentos das professoras da educação infantil [...] das últimas semanas percebo que elas ainda não conseguem programar as propostas das atividades motivadas por um elemento norteador. Sinto que falta aprofundamento teórico. As atividades escolhidas são boas, coerentes e estimulam a produção e construção do conhecimento das crianças, porém a impressão que tenho é que as professoras não têm muita consciência desse processo. Parece que elas categorizaram algumas atividades que são consideradas pertinentes e as repetem, semanalmente. Isto está me incomodando! Como Coordenadora Pedagógica me sinto com o dever de contribuir para que as professoras avancem no processo de reflexão sobre a própria prática, mas como fazer isso??? Vou recorrer a algumas leituras... (Registro do diário de trabalho, 23/02/2011).*

Nesta narrativa do cotidiano profissional, a professora-orientadora da prática pedagógica na escola, indicia apontamentos que dizem do trabalho que realiza e de suas preocupações com a formação das professoras que orienta. Além disso, nos deixa claro que há uma prática de ler os registros dos planejamentos das atividades uma tentativa de produzir um diálogo entre planejamento, atividades

pedagógicas, prática profissional com as crianças e formação profissional das professoras no contexto da escola.

Logo em seguida, outros dois registros evidenciam a preocupação com a formação centrada na escola:

> *Hoje acabei relendo a Resolução CNE/CEB nº 5, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Surgiu a ideia de encaminhar o documento às professoras da educação infantil e solicitar uma leitura. Estou pensando que, talvez, esclarecer um pouco mais a importância de algumas práticas, inclusive regulamentadas pelas Políticas Públicas, pode ser um ponto de partida interessante no aprofundamento de nossos estudos. Enviei um e-mail ao grupo, indicando a leitura. Pedi que acusassem o recebimento. Será que irão ler? Afinal são apenas cinco páginas. […] (Registro do diário de trabalho, 27/02/2011).*

> *Nesta semana temos reunião pedagógica da educação infantil, vou retomar esse assunto. Apenas quatro pessoas do grupo responderam o e-mail (Registro do diário de trabalho, 14/03/2011).*

Os registros também revelam as dificuldades do cotidiano, nos mostrando que abrir-se ao diálogo não é única condição para garantir a mudança das práticas profissionais e a efetiva formação na escola.

Ter o diálogo como pressuposto para as atividades profissionais implica assumir que as escolhas pedagógicas devem passar pelas decisões coletivas e necessitam acordos e renúncias. Situações nem sempre fáceis de viver. Diálogo não é consenso, é também dissenso. É necessário ter clareza sobre a natureza conflitante das relações dialógicas e da diversidade produzida por cada sujeito da equipe profissional, sem deixar prevalecer as decisões de um grupo hierárquico, pois

> Quanto mais a palavra é dogmática, quanto menos a percepção compreensiva e avaliadora nos permite saltos, desvios e gradações entre verdade e engano, entre bem e mal, mais despersonalizadas serão as formas conforme as quais são reportadas a palavra outra. De fato, onde suscita uma clara e rígida divisão entre as avaliações sociais de modo a torná-las todas alternativas sem meios termos, não há lugar para uma atitude positiva e cuidadosa em relação a todos aqueles fatores que caracterizam de maneira singular a enunciação outra (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2011, p. 77).

Renunciar um ponto de vista pessoal, uma ideia particular, é ação necessária ao estabelecimento das ações coletivas. Renúncia que não quer dizer continuar pensando da mesma forma para aceitar o ponto de vista alheio, mas um movimento que se abre a enunciação outra e produz dialogicidade em contexto, durante a ação do próprio diálogo, pois o "diálogo é diálogo entre vozes – vozes não monológicas e íntegras, mas vozes internamente dialógicas e cindidas" (Ponzio, 2011, p. 19). Porque somos contraditórios, múltiplos e precisamos abertura para produzir outras possibilidades na vida e na profissão, é que o princípio dialógico preconizado por Bakhtin (2003) deve prevalecer nas relações profissionais, mesmo nessas situações conflitantes.

Esse movimento apenas é possível na escuta sensível do outro. "Bakhtin assume que toda compreensão plena real de um enunciado é ativamente responsiva e constitui a fase inicial da resposta, que pode ser manifestada de diversas maneiras, no falar, no gesto, no calar" (Pucci, 2011, p. 197). Este tem sido o principal desafio que é necessário enfrentar no cotidiano do trabalho na escola. Colocar-se em posição real de escuta e deixar que as diferentes vozes provoquem movimentos reflexivos que ajudem a construção de uma prática profissional dialógica.

Identidades profissionais produzidas coletivamente: para encerrar…

Ninguém forma ninguém, nos formamos em movimento, em conjunto, numa relação construída no exercício de nossa prática. Formamo-nos coletivamente. Cada um de nós, profissionais constituintes da escola, com particularidades e experiências múltiplas adquiridas em contextos de relações pessoais e profissionais, construímos nossa formação pessoal e coletiva no exercício dessas próprias relações. Canário (2006, p. 73) nos ajuda compreender que

> […] o papel e a crescente relevância do fator humano na vida das organizações tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades coletivas de mudança. E é esta dimensão coletiva que permite destacar, assim a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações 'aprenderem', reforçando a sua

> capacidade autônoma de mudança.

Na escola esse ato apenas é possível de forma corresponsável, compartilhada e construída em movimento, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada um dos envolvidos no processo, pois

> O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador (ORSOLON, 2003, p. 19).

O grande desafio passa a ser o de organizar, no cotidiano, em conjunto e coletivamente, práticas reflexivas e construtivas, constituídas no fazer e pautadas em objetivos comuns entre professores, orientadores pedagógicos e equipe de gestão, bem como com outros profissionais de apoio, provocadoras de mudanças e fortalecedoras do processo de ensino. Ações que aconteçam para além das reuniões pedagógicas, ou seja, efetivamente na lida diária com as crianças e professores, pois é no contexto das práticas pedagógicas na educação infantil que o cerne da orientação pedagógica se realiza. É na construção de um trabalho em parceria, entre os diferentes sujeitos da escola, que as reflexões sobre a própria prática ganham aprofundamento e se constituem em aspectos da formação profissional de cada um dos envolvidos no processo, colaborando para um processo formativo que realmente possa provocar mudanças significativas no contexto do trabalho.

Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação***.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARROS, Manoel. *Livro sobre Nada.* São Paulo: Record, 1996.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior.* Porto: Porto Editora, 2001. p.31-45.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil*: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007; acesso em 16/03/2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LISPECTOR, Clarice [1978]. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. In: *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/4749/5077; acesso em 16/03/2013.

NÓVOA, António. *Pedagogia:* a terceira margem do rio. Lisboa, 2010. Documento não publicado.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: *Revista HISTEDBR On-line.* Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf; acesso em 16/03/2013.

PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. B. Sobre Pesquisa – Um exercício e alguns ensaios. In: PRADO, G. do V. T.; CUNHA, R. B. *Percursos de Autoria* – exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 15-46.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (orgs.). *Narrativas Docentes*: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 15-27.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 7-57.

PUCCI, R. O silenciar e o calar, a escuta e a prática pedagógica. In: MIOTELLO, V. (org.). *O diferentes instaura o diferente:* Compreendendo as relações dialógicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 197-207.

RAMOS, Graciliano, 1892-1953. *Infância*. 17. ed. Rio: Record, 1981, p. 9-10.

15

CAMINHANDO E DEIXANDO MARCAS

LEMOS, Ester Alves
PÊRA, Elisabete Fernandes
VENERANDO, Aline Tatiana Ribeiro
Cemei Nair Valente da Cunha

Resumo. Este texto realiza uma análise do trabalho do educador na visão da importância do Registro como mais um instrumento de perpetuar a história de crescimento e desenvolvimento da criança inserida na educação infantil. Narramos como e porque fomos buscar esse instrumento dentro da Documentação pedagógica – o Portfólio. Pensamos, pesquisamos e estamos em busca de Portfólios que encorajam a educação centrada na criança e nas relações com seus pares: criança-crianças, criança-adultos e adulto-adultos.

Palavras-chave: criança; educação infantil; portfólio; documentação pedagógica.

Nos últimos anos, mais intensamente desde o ano de 2008, temos nos dedicados a uma aprendizagem e ao desenvolvimento de um trabalho voltado para entender e buscar possibilidades de práticas docentes onde ficasse evidente a preocupação com a escuta, as diferentes linguagens, os diferentes fazeres, os diferentes olhares e diferentes registros na educação infantil.

Falamos “temos”, pois somos parte da equipe de educadores do Cemei Nair Valente da Cunha, uma Unidade de educação infantil da cidade de Campinas-SP, e essa dedicação em buscar novos caminhos não é apenas de um profissional ou algo imposto pela equipe

gestora e sim um desejo coletivo. Esse desejo é sempre pensando no melhor desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Foi assim que, durante esses anos, levando em conta os questionamentos de cada um do grupo e valorizando os saberes e cultura das crianças, buscamos caminhos para valorizar, pensar, encontrar soluções e agirmos dentro da diversidade.

O caminho percorrido deixa evidente a importância da Formação Continuada dos profissionais que em momentos individuais ou coletivos, se dedicam em procurar, compartilhar novos saberes, ferramentas e processos de mediação para a contextualização do trabalho desenvolvido.

Começando a caminhada

Mesmo antes de 2008, partindo de estudos e do olhar para a nossa prática educativa, começamos a trabalhar com atividades diversificadas – cantinhos – dando possibilidade a cada criança de experimentar no mesmo dia diferentes atividades, respeitando seu tempo e vivenciando diferentes espaços e materiais.

O que as crianças aprendem, todo seu conhecimento, "emerge no processo de construção social e do self (pois) as crianças não passam, de modo passivo, por sua experiência, mas se tornam agentes ativos em sua socialização, co-construída com seus pares." (RINALDI, 1993, p. 105).

Começamos a ver que precisávamos de uma nova organização para desenvolver as atividades cotidianas. Revisamos e fomos à busca de novas práticas: passamos a trabalhar com Projetos de Trabalho num contexto de reflexão e de discussão pedagógica.

A partir da revisão e da discussão de diferentes experiências realizadas com as turmas, foram estudadas algumas teorias que evidenciavam a importância dessa prática educativa."O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula." (HERNANDEZ, 1998, p. 31).

Cada professor desenvolve seu trabalho de acordo com a curiosidade das crianças ou de suas necessidades, envolvendo na pesquisa crianças, educadores, famílias e comunidade.

Não trabalhamos com Temas Geradores e sim cada turma desenvolve seu Projeto próprio e/ou Projetos durante o ano. O

Projeto é formado por um conjunto de atividades que permitem abordar novas informações e novos conhecimentos tendo sempre objetivos e partindo de pesquisas. É importante ressaltar que o Projeto não é a única atividade que as crianças fazem no período que estão na Unidade Educacional, há todo um planejamento levando em conta os interesses, necessidades e rotina.

Deixando marcas

Com diferentes pensadores, possibilidades, atores, significados, fazeres, descobertas, interpretações e alternativas muitas marcas vão ficando pelo caminho.

Durante essa trajetória cada profissional utilizou e utiliza instrumento(s)/ferramenta(s) de Registro das marcas deixadas.

Vimos então que registros e comentários acerca da prática pedagógica, dos fazeres e da aprendizagem da criança que se fundamenta na escuta atenta dessas e na observação de seus interesses é múltipla e de muita importância.

Cada educador já fazia seus registros, podendo ser: além do diário de classe, anotações pessoais, planejamento, portfólio dos projetos, fotos, filmagens, vídeos, murais, livro da vida, caderno de atividades e outros.

A equipe envolvida nessa caminhada viu que precisávamos ampliar esse universo do registro, sabendo que é um instrumento profundo de entendimento da aprendizagem das crianças e suas implicações.

Fomos incentivadas a procurar novos conhecimentos sobre registro por uma colega de trabalho[29]. Ela nos trouxe materiais e começamos a estudar, a ler como fazer portfólio individual da criança, pensando a criança como rica, criativa e capaz de diferentes produções em diferentes etapas da vida.

Levantamos a possibilidade da utilização de um registro de cada criança que a acompanhasse durante os anos na educação infantil. Identificamos incertezas e começamos tateios para entender qual abordagem e/ou formato queríamos para essa documentação das

29 Professora Ester, cujo trabalho final de curso de especialização (2008) abordou esse tema.

aprendizagens das crianças.

Com a colaboração de toda equipe, pesquisamos e levantamos juntas possibilidades de formato, porém não fechando em um modelo enquadrado, preestabelecido.

Optamos por um Portfólio Demonstrativo com amostras representativas de trabalho, as quais demonstram avanços ou desafios persistentes da criança, para registrar a busca e a luta pelo significado da criança como indivíduo e tornar mais visível o desenvolvimento da criança, dando assim mais visibilidade disso para as famílias.

Faz parte da organização de um Portfólio amostras de trabalhos, amostras dos projetos, fotografias, CDs, relatos do professor, relatos da família, relatos da própria criança e relatos do grupo. O Portfólio Demonstrativo pode ser feito em caderno de desenho grande, pastas e outros e seria deixado na Unidade Educacional para o ano seguinte se a criança continuar nela. Ela o levará quando sair dessa escola.

O Portfólio Demonstrativo não descarta os outros tipos de registro do educador, ele é mais um instrumento para somar, dando visibilidade para futuras ações e planejamentos, colaborando assim com a documentação pedagógica."A 'documentação' como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo, fazendo e produzindo e como o pedagogo se relaciona com as crianças e com seu trabalho" (DAHLBERG *et al.*, 1999, p. 148).

É de particular importância no desenvolvimento do nosso trabalho o apoio pedagógico que a equipe gestora da Unidade nos proporciona. Acreditam, entendem e se interessam pelo trabalho das educadoras, sabendo do princípio que as movem: o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Também fazendo parte dessa documentação pedagógica e acompanhando a necessidade de dar mais visibilidade ao nosso trabalho, no final de 2011, pela iniciativa de algumas professoras, foi criado um *blog*[30] do Cemei Nair Valente da Cunha, mais um espaço/maneira de deixarmos registrada nossa caminhada, nossas marcas.

Individualmente, alguns professores montaram um *blog* próprio onde registram sua prática dentro de sua turma, com descrição/apresentação do trabalho desenvolvido.

30 http://ceinairvalente.blogspot.com.br/

Caminhando e deixando marcas: algumas considerações finais (mas sempre provisórias)

Em nossa experiência pessoal e profissional acreditamos na construção de nossa história, como nessa citação:

> Das águas tumultuosas, a liberdade emerge como apelo e exige dos sujeitos destes tempos – na escola, as professoras – que, conhecendo a si próprios, encontrem formas de pensar, agir, dizer e escrever que promovam re-existência – um desafio ético, epistemológico, político e pedagógico, necessário e indispensável ao fazer docente compromissado com uma escola de qualidade (PRADO, 2005, p. 113).

Além da narrativa escrita o professor deve se valer de muitos outros recursos para deixar marcas e provocar reflexões para um trabalho de qualidade na construção de uma história.

Registrando por uma série de meios, mas nunca deixando de registrar, o educador encontra caminhos para deixar marcas e valorizar sua prática educativa.

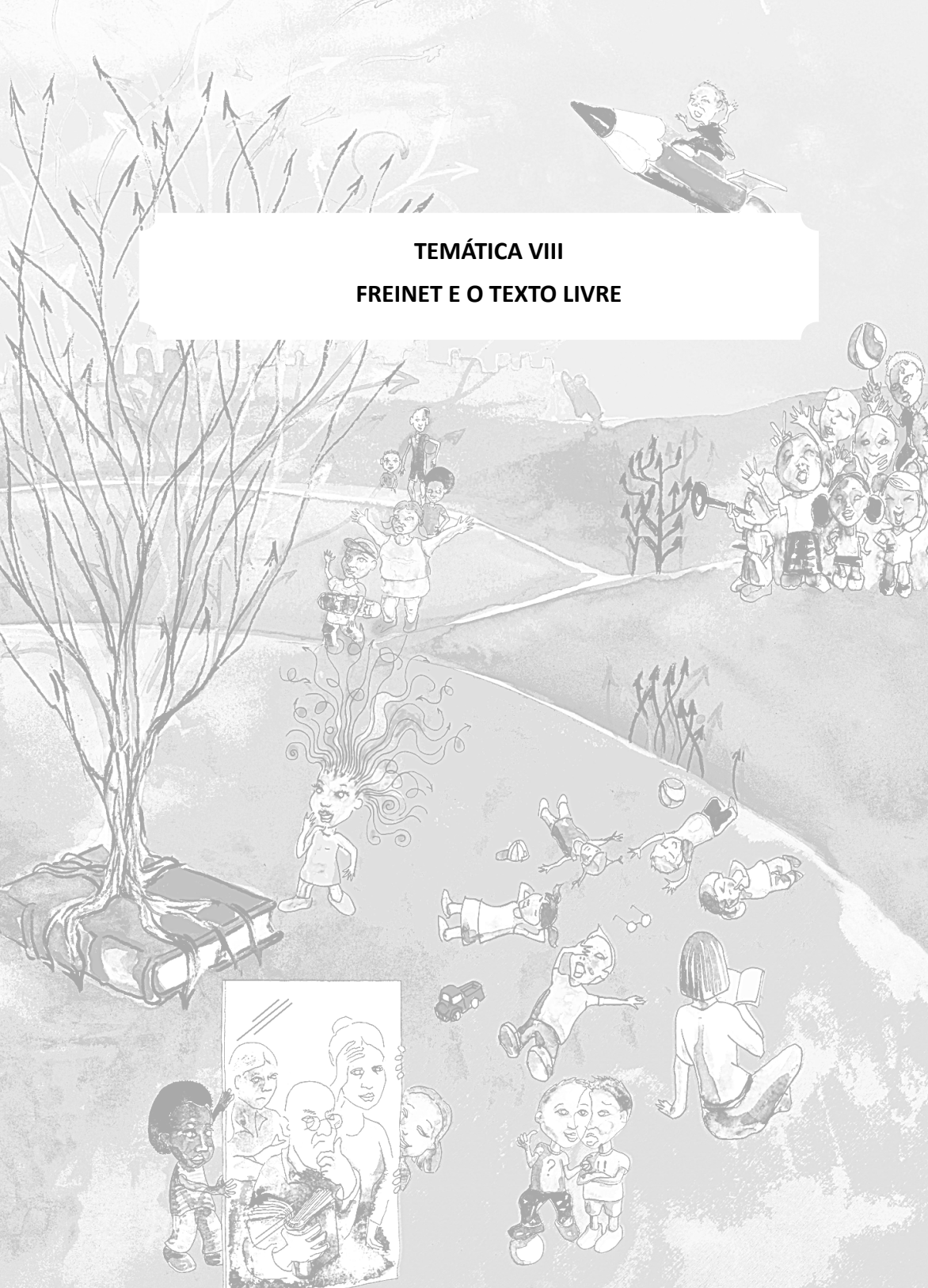
O caminho às vezes é duro e incerto. Precisamos pensar: se educar é desenvolver uma percepção do "fazer parte", encontrar um caminho em sua própria história é construir um futuro no diálogo com os outros. Esse diálogo na nossa prática pode ser demonstrado com um registro pertinente e pautado em estudos, pesquisas e trocas.

Nesse sentido, as possibilidades de registros sobre o cotidiano na educação infantil, precisam ser entendidas e valorizadas como possibilidades de formação para ampliação dos saberes e conhecimentos dos educadores.

Referências Bibliográficas

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância***.** Perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança***.** A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto alegre: Artmed, 1999.



TEMÁTICA VIII

FREINET E O TEXTO LIVRE

16

O 'TEXTO LIVRE' COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA

LOPES, Luana Romero
Cemei Lídia Bencardini Maselli

Resumo. O processo de letramento na Educação Infantil deve ser desenvolvido num ambiente acolhedor e seguro emocionalmente para as crianças realizarem suas primeiras hipóteses de escrita sem medo de errar, considerando que a criança só aprenderá a escrever, escrevendo! Neste processo, o Texto Livre pode contribuir no entendimento da escrita como um novo meio de expressão, que possibilita o aprendizado técnico da escrita, mas também a utiliza como forma de organização do pensamento e expressão de sentimentos.

Palavras-chave: texto livre; educação infantil; trabalho e expressão.

Quando pensamos em letramento na Educação Infantil, é de extrema relevância considerar que esse 'primeiro despertar' da criança no que se refere ao seu interesse por essa nova possibilidade de expressão que a linguagem escrita proporciona deve caminhar junto com um ambiente acolhedor e seguro para que a criança se desenvolva de forma plena. É muito importante que ela se sinta confortável emocionalmente nesse processo, que o erro não lhe desperte sentimentos desestimulantes e que ela não tenha receio de arriscar suas primeiras hipóteses de escrita.

Para tanto, o papel do professor pré-alfabetizador é também o

de profundo conhecimento sobre cada uma de suas crianças, para que elas possam ser devidamente acolhidos e estimulados em suas virtudes e dificuldades. É importante que suas obras sejam valorizadas, mesmo que ainda não expressem todas as potencialidades da criança, e reconhecidas, para que possam se sentir estimuladas em seus próximos passos. "…Tente esquecer os ensinamentos desumanos da escolástica, escuta as exigências normais da vida, valoriza a obra mais humilde do mais humilde de seus alunos!" (FREINET, 1973, p. 31).

Nessa perspectiva, quando se pensa em texto livre nessa fase inicial do desenvolvimento da escrita, deve-se pensar para além da escrita técnica que a criança é capaz de fazer, devemos pensar nas possibilidades dos diferentes sentidos para a criança que esse instrumento pode oferecer. Ao ser compartilhado com o grupo, por exemplo, a criança sente que seu trabalho está sendo valorizado e reconhecido. Ela entende que seus esforços alcançam também dimensões sociais, e isso lhe trás conforto e segurança nas suas tentativas.

O texto livre deve ser entendido como um texto maleável, simples e natural, para além de uma redação com tema livre. É uma ligação íntima da criança com seu meio e sua história, que possibilita a profunda expressão tão necessária para o seu desenvolvimento. O Texto Livre vem da necessidade da criança exprimir suas ideias e pensamentos, é uma ferramenta tão completa que envolve as questões técnicas da escrita, como a nomeação e grafismo das letras, organização espacial da folha, organização e sequência do pensamento ao criar a história. Mas também revela os sentimentos e história de vida da criança que o escreve. E ao ser lido para as outras crianças, ainda que por meio do desenho, envolve questões técnicas da escrita, como a pontuação, entonação e o ritmo de leitura, mesmo que a criança ainda não decifre o código da escrita.

Nessa perspectiva, torna-se importante ressaltar que o trabalho com a Pedagogia Freinet está para além dos instrumentos propostos por Freinet. É, acima de tudo, uma pedagogia de princípios filosóficos e humanitários que busca em sua essência a cooperação, autonomia, livre expressão e o trabalho em todo o processo educacional formativo. Assim, não há como trabalhar com a Pedagogia Freinet sem se apropriar de seus instrumentos e técnicas de trabalho, mas apenas

utilizar essas ferramentas não garante o trabalho com a Pedagogia Freinet.

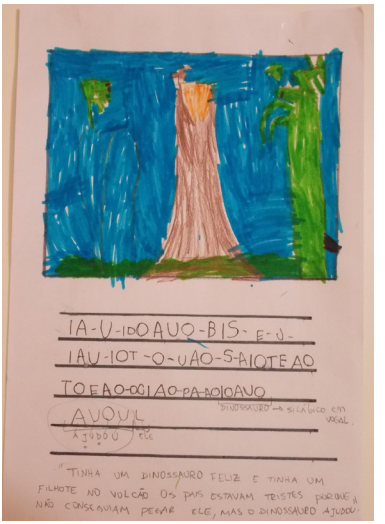
No ano de 2012 com uma turma de AGIII, o texto livre fez sentido em minha prática pedagógica, uma vez que a turma demonstrou grande interesse pela escrita e se propuseram a tatear suas hipóteses de forma natural e espontânea, pois as letras e tentativas de escrita apareciam espontaneamente nos desenhos livres de parte das crianças da turma. Tratando-se de um agrupamento, vale mencionar que as crianças 'maiores' de seis anos, foram as que mais demonstraram interesse pelo texto livre, mas também houve algumas crianças de quatro anos que se inscreveram no ateliê de texto livre e escreveram a sua maneira o seu texto. Para as crianças que ainda não se interessavam pela escrita, havia também ateliês referentes a outras linguagens, como as artes plásticas, 'faz de conta' entre outras.

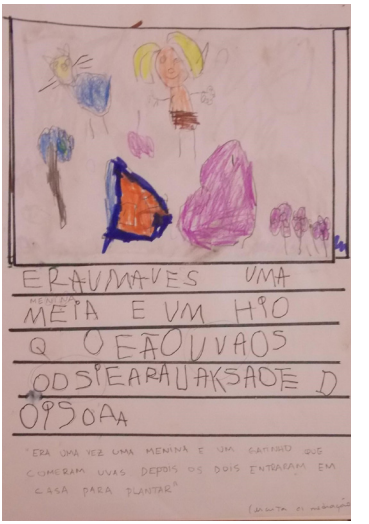
Ao perceber essa necessidade de escrita de algumas crianças parti de nosso trabalho com o desenho livre, para pensarmos na possibilidade de escrevermos uma história livre, um Texto Livre. As crianças se mostraram entusiasmadas e passamos a experimentar esta técnica, o que contribuiu imensamente no processo de apropriação da escrita. Essa nova forma de expressão lhes foi positiva e a escrita passou a fazer um novo sentido. Pois não importava a fase de escrita das crianças, pré-silábica, silábica ou alfabética, sua escrita seria aceita 'do seu jeito' e a criança poderia se apropriar dessa linguagem mesmo sem dominá-la em termos técnicos. Isso gerou uma segurança nas crianças com relação à escrita, e com ajuda dos desenhos que acompanham os textos livres, as crianças conseguem ler seu texto do seu jeito, livremente!

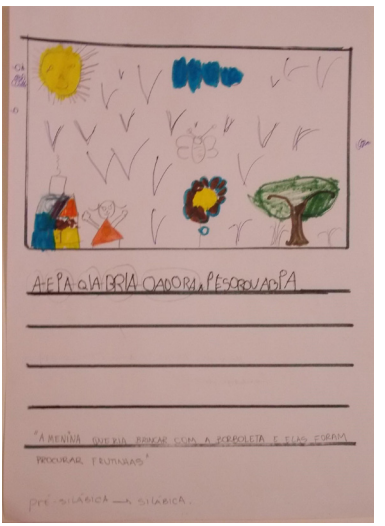
Referências Bibliográficas:

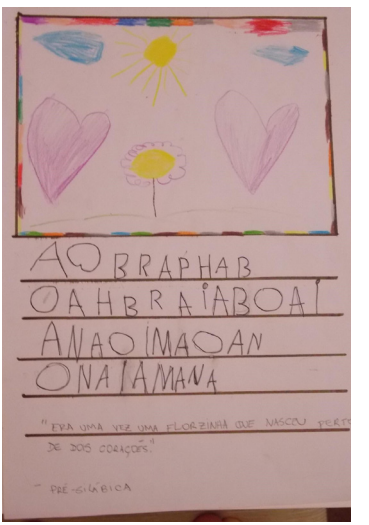
FREINET, Celestin. *O Texto Livre*. Lisboa: Dinalivro, 1976.

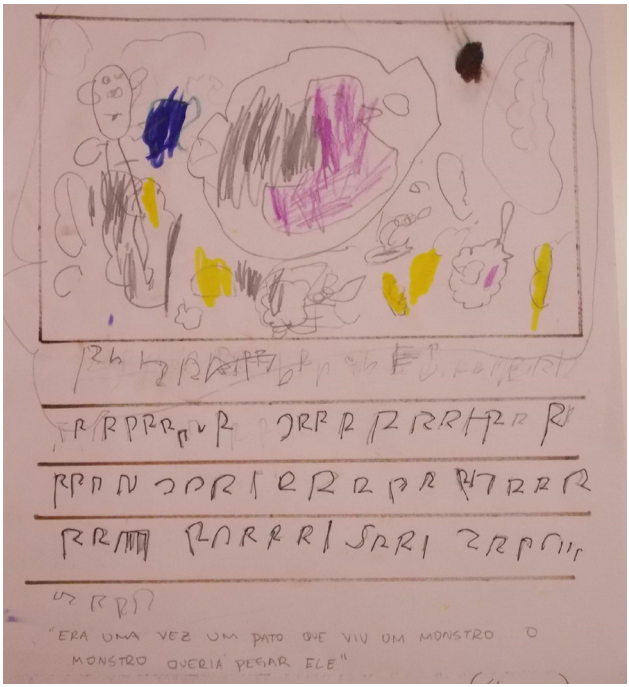
FREINET, Celestin. *Pedagogia do Bom Senso*. 2. ed. Santos: Martins Fontes, Editora 1973.

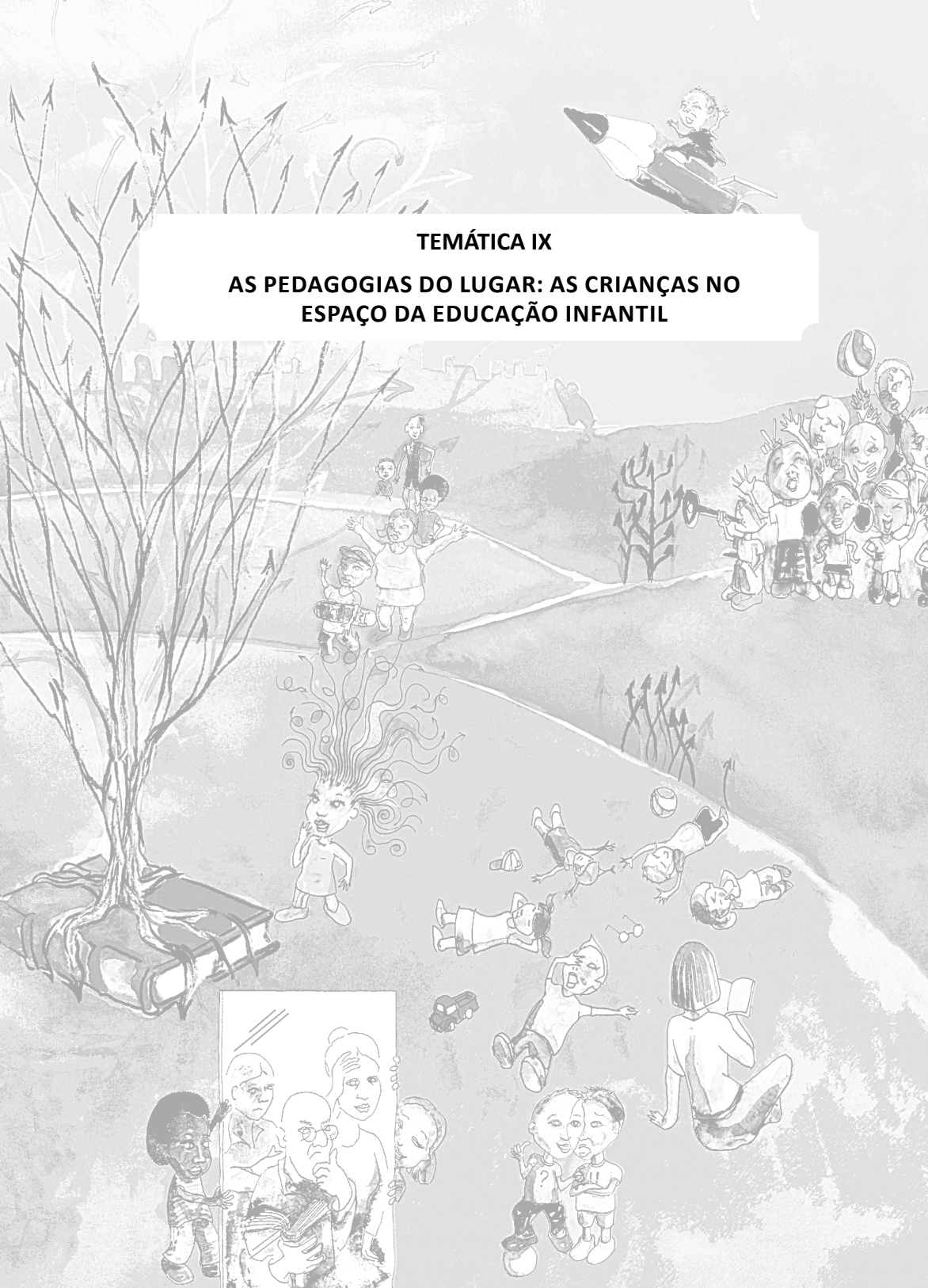

"TINHA UM DINOSSAURO FELIZ E TINHA UM FILHOTE NO VULCÃO OS PAIS ESTAVAM TRISTES PORQUE NÃO CONSEGUIAM PEGAR ELE, MAS O DINOSSAURO AJUDOU


"ERA UMA VEZ UMA MENINA E UM CAMINHO QUE COMERAM UVAS DEPOIS OS DOIS ENTRARAM EM CASA PARA PLANTAR"


"A MENINA QUERIA BRINCAR COM A BORBOLETA E ELAS FORAM PROCURAR FRUTINHAS"
PRÉ-SILÁBICA — SILÁBICA.


"ERA UMA VEZ UMA FLORZIANA QUE NASCEU PERTO DE DOIS CORAÇÕES."
PRÉ-SILÁBICA


"ERA UMA VEZ UM PATO QUE VIU UM MONSTRO O
MONSTRO QUERIA PEGAR ELE"



TEMÁTICA IX

AS PEDAGOGIAS DO LUGAR: AS CRIANÇAS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

17

Parque: Repensando o espaço

ARANHA, Gabriela Caldeira
BONALUMI, Gislaine Cristina
DUARTE, Luciana de Assis
GUIMARÃES, Sálua Domingos
MICCOLI, Suse Aparecida
ROCHA, Ana Maria Silva da
SOUZA, Bruna Pirani
Cimei ProfªThermutis Araújo Machado

Resumo. O presente texto apresenta o processo de (re)organização do parque do Cimei Profª Thermutis Araújo Machado, coordenado por uma comissão de educadores. Apresentaremos as origens do processo, nossos diálogos e reflexões com o coletivo e a nossa experiência de trabalho em comissão. O foco principal foi a experiência de gestão democrática durante o processo, que buscou a participação de todas os envolvidas.

Palavras-chave: brincadeiras na educação infantil; espaços; parque.

Origens do processo

Desde 2010, a equipe educacional vem estudando a organização dos espaços em nossa unidade educacional. Esse processo tem sido impulsionado, por um lado, pelo desenvolvimento da avaliação institucional na escola e, por outro, pelos encontros

temáticos organizados[31] pela equipe do Naed Sudoeste.

A comissão do parque foi formada na Reunião de Avaliação Institucional (RPAI) de abril de 2011, em que fazíamos a discussão do item "Espaços, Materiais e Mobiliários" do documento do MEC "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)." Nesse dia, várias comissões foram organizadas, mas a equipe do projeto de "Auto Avaliação Institucional", que coordena as comissões, optou por começar com apenas uma, a comissão do parque, a título de experiência do processo.

Essa equipe coordenadora elaborou um guia de orientações sobre como o trabalho deveria ser organizado, sugerindo os momentos em que poderiam acontecer (buscando aperfeiçoar os tempos de trabalho na escola), quais formas de registro, entre outros.

Diálogos e reflexões

No debate sobre o tema, apoiamo-nos na afirmação de Ana Lúcia Goulart de Faria (2003) de que o pressuposto da organização do espaço físico reflete as concepções pedagógicas daqueles que o utilizam, tendo como foco a criança e sua atividade fundamental: brincar.

Desse modo, o parque se torna lugar privilegiado dentro das unidades de educação infantil, no qual todas as crianças poderão e deverão ter oportunidades ricas e diversas de brincadeiras. De acordo com o documento do MEC, Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica (2012): "A criança é cidadã – poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um dos seus direitos como cidadã" (p.11).

O Referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) também nos trouxe contribuições significativas. O documento descreve "brincar" como uma linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança; dessa forma, quanto mais rico e desafiador for o ambiente, quanto maior for a diversidade de materiais e de relações interpessoais dentro da unidade escolar, maior será a ampliação da aprendizagem da criança

31 Mostras de trabalhos realizadas anualmente, seminário com a participação da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria.

em relação a si mesma, aos outros e ao meio em que vive.

Abramowicz e Wajskop (1995) trazem uma discussão rica sobre os espaços físicos e suas organizações, apontando que devemos propiciar ampla experiência sensorial, oferecendo objetos e instalações com cores, sons, luminosidade e texturas, além de garantir um espaço aberto e amplo para os jogos de futebol e outros.

Na busca por referências bibliográficas sobre espaços e ambientes externos, encontramos diversas, mas nos identificamos com as produções do Grupo Ambiente e Educação (GAE, vinculado à UERJ), nas quais encontramos ideias que fundamentam aquilo que defendíamos no Projeto Pedagógico.

Quando nos deparamos com a necessidade de planejar e de criar outros espaços e lugares, precisamos ampliar os diferentes "olhares sobre espaço/lugar visando construir ambiente físico à educação infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilitem a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente". (GAE, 2011, p. 5).

A partir dessa ampliação do olhar, buscamos realizar um projeto que favoreça o desenvolvimento dos pequenos. Para Ana Beatriz Goulart de Faria,

> Realizar um projeto de lugar é a possibilidade de juntar ciência e arte, pois exige raciocínio (tem que parar em pé) e criatividade (tem que ser bonito). É a amizade entre a mão e a mente, é um pensar fazendo, um fazer pensando, aproximando as fronteiras entre o possível e o impossível. (...) por intermédio de representações sensíveis dos lugares, de experimentos de lugares imprevistos, inusitados, nunca antes pensados, passaremos, possivelmente, a gostar dos lugares, dos nossos lugares, seja berço ou cabana, escola ou cidade, e de sentir-nos parte deles (FARIA, 2004, p. 67).

Na perspectiva de uma educação para todos, com ênfase no conceito de inclusão das crianças, cria-se um grande desafio de pensar formas que efetivem o acesso de todos os indivíduos aos conhecimentos, evidenciando sempre as singularidades de cada um.

Outro pressuposto, neste caso metodológico, é a garantia da participação de todos os envolvidos – educadores, famílias e crianças – de modos diferentes, em diversos momentos do processo.

Consideramos também o que é destacado no documento do

MEC "Parâmetros básicos de infraestrutura para educação infantil", que faz importantes apontamentos sobre a metodologia que deve ser adotada com o enfoque em equipes multidisciplinares e sobre a importância da troca de saberes. Sendo assim, para que a (re)organização do parque seja efetivada, precisaremos do apoio de outros profissionais, que contribuam para o projeto com seus diferentes olhares, pois "(...) para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade. (BRASIL, 2007, p.11).

E essa qualidade pode ser enriquecida com a visão e o conhecimento de outros profissionais, inclusive de outras áreas, aumentando as possibilidades de obtermos êxito em nosso projeto.

A experiência: o processo de planejamento

De modo geral, entre os educadores prevalece a ideia de que o parque infantil é um lugar de gangorra, balanço, gira-gira, ou seja, de equipamentos fixos. Exemplo disso é que, em nossa unidade educacional, há "três parques" e todos exibem os mesmos equipamentos, das mesmas cores e do mesmo tipo de material. O modo como esses equipamentos estão dispostos reflete muito mais a pedagogia do controle do que o estímulo à criatividade, à imaginação, o desenvolvimento de movimentos corporais, de interações e de relações.

Constatamos, então, a necessidade de estimular a ampliação de repertórios da equipe educacional sobre espaços e materiais. O primeiro encontro com esse objetivo foi realizado em uma Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, em julho de 2011, com visitas às escolas da rede pública e privada, localizadas em Campinas e em São Paulo, e ao Parque do Ibirapuera, na capital. As observações desses lugares foram orientadas por meio de roteiro planejado previamente. A equipe educacional foi dividida em pequenos grupos e cada um deles visitou um espaço, com exceção do que foi para São Paulo, que aproveitou a oportunidade para conhecer mais de um lugar.

Visitas foram relatadas por escrito e fotografadas, além de detalhadas aos participantes de uma reunião de Trabalho Docente

Coletivo (TDC) ampliado, quando também houve troca de impressões sobre o que foi visto.

Cada profissional teve a oportunidade de observar e/ou vivenciar intervenções pedagógicas que podem ser realizadas de acordo com a disposição dos equipamentos, o tipo de material com que são feitos e o uso que se faz deles.

Outro encontro com o mesmo objetivo ocorreu num TDC ampliado[32], cuja estratégia foi exibir fotos[33] de parques, de equipamentos e de materiais de vários lugares do Brasil e de outros países.

Acreditamos que criar espaços e ambientes com intencionalidade educativa leva tempo e necessita de estudo de referências que tratam dessa temática. Desse modo, a comissão do parque realizou um levantamento de referências bibliográficas que pudessem fundamentar nossas propostas de mudança, ampliar nossos conhecimentos e aprofundar nossas reflexões.

Após o estudo de textos, a comissão compartilhou com a equipe educacional suas sínteses, também em Trabalho Docente Coletivo (TDC) ampliado. Esses estudos contribuíram, em vários momentos, para legitimar as propostas de mudança, diante das resistências de alguns educadores que defendiam basicamente a pedagogia do controle.

Com base nesses estudos a equipe educacional elencou os princípios que deverão orientar o projeto arquitetônico de (re)organização do parque:

- Participação de todos os envolvidos: educador@s, funcionári@s, equipe gestora, pais, crianças e técnicos;
- Garantia de segurança das crianças, dos brinquedos e dos espaços (não lotar o parque de brinquedos e assegurar espaço suficiente entre eles);
- Diversidade de espaços e de materiais;
- Construção de zonas circunscritas fixas e flexíveis;
- Presença, diversidade e preservação dos vários elemen-

32 Chamamos Trabalho Docente Coletivo Ampliado quando, além das professoras, participam os monitores e os agentes de educação infantil.

33 Parte das imagens foi coletada por meio de pesquisas na internet e outra é do acervo pessoal de educadoras da escola.

tos da natureza;
- Garantia de que os espaços e materiais estimulem os vários sentidos;
- Existência de espaços de movimento, de expressão, de descanso, de observação e de contemplação;
- Desenvolvimento da autonomia das crianças no uso dos espaços e materiais;
- Manutenção e limpeza dos espaços e materiais com qualidade;
- Acessibilidade das crianças e dos adultos aos espaços e aos materiais;
- Sustentabilidade;
- Funcionalidade da execução do projeto.

Após a intervenção com os educadores a comissão partiu para uma conversa inicial com os pais, apresentando os princípios definidos pelo coletivo escolar. Na ocasião, foram exibidas imagens para ampliação de repertório dos pais sobre o tema. Apesar da baixa frequência (esse fato continua a ser um desafio para o grupo!) a conversa foi boa. Alguns familiares se envolveram no debate, apresentando sugestões. O diálogo com as famílias foi um exercício prazeroso. Pretendemos elaborar propostas que incluam atividades de participação direta da família com a criança na reformulação do parque.

Uma dificuldade que encontramos foi visualizar concretamente as mudanças pretendidas. Tentamos fazer um croqui do parque, mas o terreno é irregular e nossos conhecimentos técnicos sobre essa questão são limitados. Por isso, sentimos necessidade de buscar apoio de outros profissionais.

Entramos em contato com a Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE) e com a Comissão Permanente de Acessibilidade (CPA) de Campinas para pedir suporte. Fizemos contato com uma arquiteta do Parque do Ibirapuera, em São Paulo, que elaborou o projeto de um parque acessível em seu local de trabalho. A arquiteta demonstrou interesse em nos ajudar em outros momentos do nosso projeto.

Nos nossos planejamentos estão previstas atividades de formação dos educadores sobre a exploração do espaço e as brincadeiras que possibilitem o pleno desenvolvimento das capacidades dos pequenos.

O processo tem sido lento, como todo trabalho criterioso e que prima pela participação coletiva. Mas tem colaborado para o crescimento do grupo! Todos temos tomado mais consciência do tempo que as coisas levam para amadurecer. A experiência tem sido desafiadora, pois a todo momento precisamos retomar os nossos princípios e buscar a participação e o envolvimento de todos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. *Creches:* Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna: 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Brinquedos e brincadeiras de Creche:* Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil (p. 67-100) In: *Educação Infantil pós LDB:* Rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 48ª edição, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágios de pesquisa. Campinas/SP: Autores associados, 2011.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. *A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade*. In: *Caderno temático II:* Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo, PMC -São Paulo, 2004. (p. 61 a 68).

FILGUEIRAS, I. P.; FREYBERGER, A. Brincadeiras e jogos no parque. *Revista Avisa Lá,* São Paulo, Crecheplan, n.05, jan., p. 16-21, 2001.

GAE (Grupo Ambiente e Educação). *Padrões de Infraestrutura para o espaço físico destinado à Educação Infantil.* Disponível em: http://www.fau.ufrj.br/prolugar/arq_pdf/diversos/coedi_padroes_educ_infantil.pdf Acesso em: 22/04/2011.

SIAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos.* Bras lia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

18

O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECRIANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

ROMANO, Samanta
Cemei Dulcinéia Regina Bittencurt Alves

Resumo. Este trabalho apresenta uma experiência em processo de construção em uma sala de agrupamento II, com crianças de aproximadamente um ano e meio e três anos de idade, que frequentam a creche em período integral no Cemei Dulcinéia Regina B. Alves. Teve como objetivo mostrar a importância da organização dos espaços da educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças. Parte do pressuposto sócio-interacionista e afirma a influência do meio é de extrema importância para o desenvolvimento social, cognitivo, físico e motor da criança. A reorganização do espaço interno desta sala está sendo feita na forma de cantinhos ou zonas circunscritas. A experiência evidencia o quanto esta organização tem contribuído para o desenvolvimento de diferentes capacidades nas crianças; favorecendo a interação entre elas; além de permitir o trabalho em pequenos grupos e uma atenção mais individualizada e prolongada dos profissionais com as mesmas.

Palavras-chave: espaço; aprendizagem; interação; educação infantil.

> Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, tem ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino (FARIA, 2007, p. 101).

Este tema da V Mostra de trabalhos do ano de 2012, mais

especificamente, "a criança como o foco do trabalho educativo na educação infantil", nos leva a refletir sobre as nossas práticas pedagógicas enquanto professores e profissionais atuantes na educação infantil.

Refletir sobre a prática pedagógica inclui pensar em como estamos realizando e qual tem sido a nossa intencionalidade no planejamento do trabalho com as crianças pequenas.

Para relembrar, planejamento, na educação infantil, segundo Ostetto (2000, p. 193):

> (...) é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturem interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico.

Neste contexto, podemos dizer que proporcionar atividades e situações que sejam significativas e que viabilizem diferentes experiências pelas crianças inclui a forma como organizamos nosso espaço de trabalho.

A organização do espaço é assim, parte integrante da proposta pedagógica do professor de educação infantil, pois "(...) constitui em si só uma mensagem curricular, reflete nosso modelo de educação, nossa escolha conceitual sobre a infância, o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem" (PAOLILLO, 2011, p.51).

Em consonância com Horn (2004),

> As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala (...) (HORN, 2004, p. 61).

Dessa forma, podemos entender que ao entramos em um espaço conseguimos, através da observação minuciosa do ambiente,

reconhecer a metodologia de trabalho do respectivo professor. Observando a disposição dos móveis, cadeiras, materiais, brinquedos, atividades, etc., a maneira como estão dispostos nos fornecem de imediato uma ideia de como é o trabalho daquele professor; de como entende o trabalho com crianças pequenas; sua visão de criança; infância e educação infantil. Ou seja, podemos dizer que a maneira como organizamos os espaços reflete diretamente e indiretamente nossa metodologia de trabalho.

Refletindo sobre a organização do espaço, mais especificamente o espaço interno das salas das creches (com crianças de aproximadamente um ano e meio a três anos de idade), e tendo a criança como foco do trabalho pedagógico, iniciamos uma experiência de reorganização do espaço interno de uma sala de Agrupamento II da Cemei Dulcinéia R. B. Alves. Começamos este trabalho no início de 2012, o qual se encontra em processo de construção.

O espaço desta sala estava estruturado da seguinte forma: colchonetes, mesas, armários, prateleiras e brinquedos colocados próximos às paredes, deixando um espaço central livre, onde ocorriam as atividades programadas pelas educadoras e onde eram dispostos os colchonetes no momento do descanso das crianças.

Sobre isto, Rossetti-Ferreira (2007) aponta que, quando o educador(a) de educação infantil organiza sua sala em espaços vazios, com poucos móveis e objetos, está realizando um arranjo espacial aberto. Neste tipo de organização espacial, a maioria das crianças fica em volta do educador, solicitando sua atenção. Dessa forma, "(...) o educador acaba não tendo muita chance de manter um contato mais prolongado com nenhuma criança. Às vezes nem pode atender a todas, mesmo que rapidamente" (ROSSETTI-FERREIRA, 2007, p. 150).

Além disso, este ambiente, por mais que contemplasse a disposição de alguns materiais na altura das crianças, o que possibilitava o acesso das crianças aos mesmos, deixava implícito que o foco do trabalho pedagógico estava nos momentos das atividades dirigidas, ou seja, da famosa "hora da atividade" (atividades realizadas geralmente na mesa, envolvendo materiais específicos como papel, lápis, giz de cera, etc., e que resultam num produto "observável"). Podemos perceber isso pela quantidade de mesas que existiam próximas as paredes, pelo espaço central vazio, etc. As crianças não tinham

muita possiblidade de escolha, de exercer a autonomia, visto que tinham apenas alguns materiais a sua disposição (outros só seriam disponibilizados com a ajuda de algum educador).

Diante desta organização, alguns questionamentos permearam o início do trabalho: como organizar um espaço que contemple todas as necessidades das crianças incluindo o contato com as diversas linguagens e materiais; espaço para brincar; para escolher; desenvolver a autonomia; a iniciativa; para descobrir; explorar; jogar; interagir; ficar sozinha e descansar? Como organizar o espaço interno da sala de trabalho com crianças pequenas que ficam na creche o período integral? Onde colocar os colchonetes no momento do descanso?

Tomando como base estes questionamentos; observamos as brincadeiras que permeavam os interesses das crianças, a escolha que as mesmas faziam dos materiais, brinquedos e espaços, e optamos por reorganizar o espaço interno da sala na forma de "cantinhos" ou áreas de interesse.

Buscamos como referência para este trabalho o exemplo das escolas de educação infantil da Itália: Reggio Emilia e Espanha: Escolas Municipais de Barcelona, e alguns exemplos de estágio e pesquisa de Horn (2003); os quais desenvolveram propostas pedagógicas em relação à valorização dos espaços internos com crianças pequenas.

Visamos valorizar os espaços, assim como nos diz Loris Malaguzzi. Edwards (1999, p.157):

> (...) 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 atividades, e a seu potencial para iniciar toda 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.

Neste sentido, nosso objetivo de trabalho estava em experienciar uma forma de organização do espaço que favorecesse as diferentes interações entre as crianças e entre elas e as educadoras; a escolha dos parceiros, materiais, brinquedos; dando-lhes maior possibilidade de autonomia; criar um espaço atraente, convidativo

e aconchegante; um espaço coerente com a nossa visão de criança: "sujeito ativo, capaz de criar, transformar, expressar conhecimento, sentimento, individualidade" (THIAGO, 2000, p.57).

Com este objetivo, buscamos criar espaços diferenciados, estimulantes e atraentes para as crianças, que permitissem a existência de diferentes brincadeiras no mesmo local, dando a opção de escolha a cada uma delas. Um espaço condizente com sua fase do desenvolvimento, que incentivasse a exploração, a criatividade, o lúdico, o brincar, o descobrir; que auxiliasse na construção da sua identidade pessoal. Um espaço no qual as crianças possam interagir livremente uma com as outras, pois segundo Wallon e Vygotsky, "o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesmo enquanto sujeito" (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p.115).

Nesse intuito, dividimos o espaço da sala em áreas de interesse: cantinho da casinha; fantasia; história e descanso; atividades em pequenos grupos (como desenho, pintura, etc.) e outra área que varia de acordo com o interesse das crianças: área de jogos e construção, oficina, carrinhos, etc. (ver fotografias em anexo). Essas áreas são fixas por um determinado período, de acordo com as necessidades das crianças e podem ser trocados por outros de acordo com a necessidade e vontade do grupo. Nossa intenção é oferecer outros espaços, nos quais as crianças ampliem seu repertório cultural e possam viver e interpretar diferentes papéis sociais; construir diferentes conhecimentos e saberes.

Deixamos, na medida do possível (devido à quantidade de prateleiras), a maioria dos materiais visíveis e acessíveis às crianças, o que permite e facilita o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa das mesmas.

Nesta reorganização utilizamos os materiais já disponíveis na sala, adaptando alguns e construindo outros. Construímos, por exemplo, sofá, banco e mesinha com caixa de madeira e caixas de leite; construímos junto com as crianças baús para guardar alguns materiais; etc. Procuramos oferecer materiais diferentes e de qualidade: utilizamos alguns materiais comerciais; outros confeccionados; reutilizados; outros do próprio uso do mundo adulto (frascos de perfume, desodorante, roupas para fantasia; utensílios de cozinha, maquiagem, etc).

No final da brincadeira em sala, antes do horário do sono, organizamos a sala para colocar os colchonetes no vão e entre os cantinhos. Colocamos os objetos maiores encostados na parede. Depois do momento do descanso, voltamos a organizá-los na mesma posição. As crianças ajudam na arrumação.

Neste período de experiência, observamos que os espaços construídos enriqueceram os enredos e as brincadeiras das crianças, permitindo a vivência de diferentes papéis sociais. Contribuíram para a construção da identidade pessoal de cada criança, seja pela segurança e experiência com o meio (espaço), como na interação com o outro. Favoreceram a interação entre as crianças e a qualidade da mesma por meio da escolha dos parceiros; do diálogo; do compartilhamento de brinquedos; da sensação de proteção e privacidade. As crianças se envolveram e permaneceram mais nas atividades e brincadeiras; assim como passaram a exercer uma maior autonomia, tanto na escolha das áreas de interesse, quanto dos materiais utilizados, escolha dos parceiros, etc.

Neste sentido, as educadoras passaram a estar mais disponíveis para observar as ações das crianças nos espaços; para iniciar brincadeiras em pequenos grupos enquanto as demais se envolvem em outras atividades; para estabelecer um contato mais individualizado com algumas crianças; para conversar e mediar mais significamente os conflitos. Podemos dizer que o processo se descentralizou do adulto.

Dessa forma, o papel dos educadores nestes espaços é visto como o mediador entre o conhecido e o desconhecido. Enquanto mediadores organizam os espaços para que os mesmos possam ser desafiadores, estimulantes e atraentes para as crianças.

Neste intuito, é preciso tentar, criar, mudar, registrar, aprender. É preciso tomar o espaço enquanto parceiro de trabalho e fazer dele um lugar especial, que traga lembranças significativas as nossas crianças. É preciso lembrar que, de acordo com Ana Beatriz Goulart de Faria, em uma entrevista realizada por Paulo de Camargo,

> Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam de-

finitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele (CAMARGO, 2008, p.45).

Referências Bibliográficas

CAMARGO, P. Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia. *Revista Pátio Educação Infantil,* Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil:* muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do Lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. G.; et all. A.; *Territórios da Infância:* linguagens, tempos e relações para uma pedagogia das crianças pequenas. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

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

_____. *O papel do espaço na formação e transformação do educador infantil*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFRGS, 2003.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil:* partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAOLILLO, V. M. A gestão do cotidiano na educação infantil. In: MELLO, A. M. (org.). *O educador como gestor de espaços educacionais.* Bras lia:

GERDAU, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et all. (Org.). *Os fazeres na Educação Infantil.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil:* partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

Anexo

Visão geral dos “cantinhos” do Agrupamento II B no ano de 2012.

Cantinho da História (primeira à esquerda) e acima cantinho da Casinha; Jogos de construção/Carrinhos/Oficina (primeira à direita) e acima- atividades dirigidas em pequenos grupos.

TEMÁTICA X
CURRÍCULOS VIVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

19

REFLEXÕES COLETIVAS – CURRÍCULOS VIVIDOS: VISIBILIDADES PARA OS BEBÊS, SUAS FAMÍLIAS E SEUS EDUCADORES.

MELLO, Ana Maria
Professora na Faculdade de Educação da USP e na Escola de Aplicação da FEUSP.

Resumo. Apresento aqui a coordenação da apresentação de duas propostas de trabalhos realizadas por Unidades de Educação Infantil, uma com bebês e outra com crianças acima de três anos, para a qual fui chamada a debater e contribuir com reflexões a partir das propostas apresentadas, em especial as ações relacionadas aos bebês, apresentada pelo Cemei Dulcineia Regina Bittencourt Alves: "Sentidos e sensações na educação infantil".

Palavras-chave: educação infantil; educação de bebês; currículo para bebês.

Em novembro de 2012 fui convidada a participar de um evento pedagógico ligado à Secretária Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas. Conforme informações do grupo responsável pela organização da "V Mostra de trabalhos, foi uma ação conjunta, sob a responsabilidade da equipe de Coordenação Pedagógica e Orientação Pedagógica do Naed Sudoeste".

Para o formato desse evento a equipe organizou exposições de todas as unidades e várias palestras; com objetivo principal de promover reflexões coletivas e debater sobre a organização do trabalho

pedagógico das unidades da região. Nesse evento tive oportunidade de coordenar uma mesa onde foram apresentadas duas experiências de centros municipais de educação infantil, uma com bebês e outra com crianças acima de três anos.

Como minha tarefa foi desenvolver uma palestra – *Currículos vividos: visibilidades para os bebês, suas famílias e seus educadores,* cujo objetivo foi dar visibilidade às ações educativas dos bebês em condições de cuidado e educação coletiva, procurarei analisar e debater nesse artigo a experiência do Cemei Dulcinéia Regina Bittencourt Alves – Sentidos e sensações na educação infantil[34] .

Para palestra organizei aspectos do currículo apoiada nas observações de bebês, nas interações entre eles, suas famílias e seus educadores, apoiadas também nas diretrizes nacionais curriculares para educação infantil (CNE/MEC, 2010). A partir dessa proposta, conjuntamente analisamos cenas, situações educativas, como também concepções e princípios que permeiam os currículos apresentados, os projetos, os planos de ações, o foco formativo continuado de cada experiência. As imagens, os vídeos e os registros apresentados pelas professoras e por mim ilustraram nossas reflexões, colaborando com uma devolutiva, que me pareceu produtiva.

Peço ao leitor que considere todos os elogios que uma experiência como essa Mostra de Trabalhos merece. Organizar tarefas para educadores de toda uma região, como da cidade de Campinas para pensar a própria prática, trocar ideias, dar tratamento para registros, organizar o atendimento às crianças de zero a três anos e de serviços de apoio às suas famílias são tarefas complexas. Mas quero aqui aproveitar a oportunidade para analisar o trabalho "Sentidos e sensações na educação infantil" destacando as ações educativas que utilizam linguagens organizadas em uma estrutura marcada pelas datas comemorativas como: carnaval, páscoa, dias da mãe e do pai, primavera, natal etc.

Destacarei nesse artigo dois aspectos de nossas reflexões que mereceram mais debates.

Apenas para recordar, a educação infantil no Brasil é marcada historicamente por um caráter assistencialista, apoiado na concepção

34 Trabalho apresentado pelas Professoras: Lucilene Cristina Lima MATTOSO, Haryta Ramos de SENA Mattos, Gladys Aparecida ARAÚJO com a colaboração do coletivo do Cemei.

de que o cuidado e a socialização dos bebês seriam deveres das famílias e que apenas aquelas mais necessitadas receberiam atendimento público/filantrópico como alternativa.

A questão só se tornou foco de discussão da política educacional e não apenas assistencial e de saúde, como direito dos bebês e de suas famílias, a partir das recentes transformações nas formas de organização familiar, em especial, do grande aumento de participação das mulheres no mercado de trabalho, somado aos movimentos voltados à democratização do país após o período de ditadura, em especial, ao movimento feminista, que passou a reivindicar as obrigações do Estado para o atendimento infantil público e o apoio familiar.

Nas resoluções dos conselhos é sempre referida a importância da articulação das diferentes áreas no atendimento à criança pequena, entretanto na ação concreta essa articulação deixa muito a desejar, nas várias esferas de governo. O Ministério da Saúde, por meio de seu Sistema Único, atua na área materno-infantil, atendendo na rede pública de hospitais e postos de saúde às famílias de baixa renda, onde promove acompanhamento pré-natal, realiza os partos, acompanha os primeiros anos de vida da criança, monitorando seu crescimento e desenvolvimento, e orienta os pais sobre aleitamento, vacinação e prevenção de doenças na infância. Além disso, desenvolve alguns programas, em parceria com entidades não governamentais, com objetivos de reduzir os índices de mortalidade infantil e de levar às comunidades orientações sobre saúde preventiva, cuidados pré-natais, imunização, nutrição das crianças e tratamento das doenças mais comuns. O MEC e as secretarias estaduais e municipais assumem a responsabilidade de subsidiar a ação pedagógica das creches, tendo como meta a melhoria de sua qualidade.

O Conselho Nacional de Educação reeditou, em 2010, as diretrizes nacionais curriculares para a educação infantil que orientam as instituições de educação infantil quanto aos princípios, fundamentos e procedimentos na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Tais Diretrizes são baseadas na concepção de um atendimento que favoreça o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos e integre a função de promover a qualidade de vida dessas crianças e suas famílias.

A partir destas, os conselhos estaduais e municipais de educação, e técnicos ligados às secretarias de educação devem apreciar a documentação e, principalmente, a proposta pedagógica de cada instituição de educação infantil, para aprovar, ou não, seu funcionamento. Ainda não se tem notícias sobre o impacto que essas Diretrizes têm no dia a dia das creches brasileiras.

Portanto como primeiro aspecto há que se fazer uma análise das propostas pedagógicas, orientações curriculares, planos de ação de cada Unidade com o intuito de perceber qual a influência das estruturas que consideram passagens temporais com significados comerciais e muitas vezes distantes das interações que observamos entre as crianças. Na década de 90, por exemplo, analisamos dezenas de programas (COEDI/MEC) de diferentes abordagens, buscando encontrar conteúdos para as crianças abaixo de 3 anos, bem como a estrutura curricular organizada. Concluímos essa tarefa reconhecendo ausência de conteúdos para as crianças abaixo de 3 anos, como também o determinismo assistencialista sendo enfrentado pelo determinismo escolar. Ali anunciamos[35] que era urgente organizar conteúdos para essa faixa etária rejeitando os modelos assistencialista e escolar, como também a organização das linguagens em estruturas rígidas, segundo áreas de conhecimento e marcadas pelo "tempo escolar" brasileiro (NALINI, 1996).

É bom lembrar que o debate hegemônico da época era se deveríamos organizar ou não propostas pedagógicas para os bebês. Nossa experiência dizia que sim. Isso porque naquela oportunidade trabalhávamos em creches públicas, que funcionavam durante 11 meses por ano, 10 horas por dia! Como receber bebês, suas famílias e seus professores sem programas, projetos e planos de trabalho? Como articular formação continuada considerando as diferentes áreas para a educação e o cuidado dos menores de 3 anos? Como articular diferentes linguagens? Como organizar os ambientes reconhecendo suas dimensões espaciais, temporais, funcionais e interacionais? Sugerimos naquela oportunidade critérios e princípios, mas nos ocupamos de observar e sistematizar o que emergia das interações entre os bebês, o que davam sentido para elas na educação e no

35 Mello, Ana Maria. Histórias da Carochinha: Uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos. Dissertação – Mestrado em Psicologia, FFCLRP USP, 1996.

cuidado coletivo (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Um segundo aspecto que destacamos em nossos debates nessa oportunidade da V Mostra de Campinas, foi à formação previa e continuada dos professores que estão na ativa. Há consenso hoje entre os professores da educação infantil, sejam aqueles formados em educação média (magistério) ou aqueles formados em educação superior (pedagogia) que as formações previas e continuadas brasileiras não incluem os conteúdos das diferentes áreas para a faixa etária, como também não reconhecem, ainda, a necessidade de se organizar propostas pedagógicas para os bebês. Comentam as professoras presentes nessa mesa de trabalho, que os estágios não são focados nas observações entre as crianças abaixo de 3 anos, e que não há supervisão e debates sistemáticos sobre a matéria.

Destaquei que as observações trazidas por esses professores foram confirmadas no trabalho de Secanechia (2011) que analisou ementas e entrevistou professoras de cursos de pedagogia (privados) na cidade de São Paulo. Apresentando a ausência dos conteúdos para faixa etária de 0 a 3, como também as concepções de criança pequena para formação prévia dos pedagogos.

Vale considerar finalmente que ausência de orientação de conteúdos destinados às crianças abaixo de 3 anos, na formação prévia e continuada de professores não representa ausência de legislações brasileiras, pesquisas, números de revistas especializadas destinada a faixa etária etc. Há também iniciativas que começam a surgir, por exemplo, o Programa "Salto para o Futuro", TV Escola (2009). O MEC junto a Secretaria de Educação a Distância editou um Programa sobre educação de crianças em creches, posteriormente foi editada uma Revista. Em um dos artigos sobre desenvolvimento da criança abaixo de 3 anos em creches as autoras, Barbosa & Richter (2009), apresentam questões que me parecem bastante pertinente para o debate que fizemos na V Mostra de Campinas: A elaboração de um currículo para os bebês e as crianças pequenas é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. Afirmam ainda as pesquisadoras:

> (...) centramos o foco nas crianças e nas suas relações, o currículo emerge e concretiza aprendizagens, pois as experiências pedagó-

> gicas exigem a participação das crianças, são envolventes e constituem sentido permeado pela vida. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Elaborar um currículo como construção, articulação e produção cultural de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade (grifo nosso, p. 30).

As creches públicas brasileiras apoiadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais devem tomar essa decisão política. Os bebês, as crianças, seus pais e seus professores terão, com certeza, dias melhores.

Esse é também nosso desejo.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? Ano XIX, Nº 15, outubro/2009. *Salto para o Futuro:* http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro PDF

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELLO, Ana Maria Araujo. *História da carochinha:* uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. O que um professor precisa saber para educar e cuidar bebês em espaços coletivos? *Revista Pátio Educação Infantil,* Porto Alegre: ArtMed, maio 2012.

MELLO, Ana Maria, CORREA, Cristina Mara; VIEIRA, Flaviana; BORTOLACI, Natalia; FLAUZINO, Rodrigo e SOBRAL, Vivian e colaboradores. *O dia a dia das creches e pré-escolas* – Crônicas Brasileiras. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2010.

NALINI, Denise. *Reflexões sobre a construção de um marco educativo para a creche*. Dissertação de Mestrado: Universidade de São Paulo, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de S.; SILVA, Ana Paula S. da; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, MELLO, Ana Maria, GOSUEN, Adriano, VITORIA, Telma e CHAGURI, Ana Cecília – coordenadoras. *Os Fazeres na Educação Infantil*, 12. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SECANECHIA, Lourdes P. Queiroz. *Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captado em cursos de Pedagogia da cidade de SP*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia: PUC SP, 2011.

20

SENTIDOS E SENSAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MATTOSO, Lucilene Cristina Lima
MATTOS, Haryta Ramos de
Cemei Dulcinéia Regina Bittencourt Alves

Resumo. Com a intenção de colaborar com as crianças de 0 a 24 meses no descobrimento do próprio corpo e descoberta dos sentidos e sensações, procuramos planejar um trabalho pedagógico onde tais descobertas além de prazerosas pudessem gerar registros visuais de forma a contribuir para a memória dos pequenos e também para mostrar à comunidade escolar como os nossos bebês aprendem na creche (e não simplesmente são cuidados). Auxiliando os bebês a explorarem seus cinco sentidos, muitas atividades foram planejadas com o intuito de promover a curiosidade dos pequeninos. Os espaços foram organizados de forma a aguçar os sentidos. Assim, desenvolvemos algumas experimentações artísticas que propiciassem que os bebês explorassem as atividades de costume por meio do corpo e dos sentidos e com a arte final deles fizemos uso para demais atividades, presentes na educação infantil.

Palavras-chave: atividades na educação infantil; bebês; sensações; sentidos.

Acreditando que o ambiente, o lúdico e a relação com o mundo são fatores primordiais para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem para a criança desde o seu nascimento, o espaço educativo das instituições de educação infantil têm papel fundamental na contribuição de tal processo. Assim, concordamos com o apontamento de Oliveira *et al* (2009) ao considerar que a riqueza de experiências, de forma a favorecer e oportunizar a exploração ativa

de forma compartilhada entre as crianças e adultos, promovendo o diálogo como forma de construção do conhecimento.

Sabendo do entendimento equivocado de muitas pessoas de que a creche existe apenas para o cuidar – isso infelizmente ainda é uma tradição cultural – procuramos mostrar que a educação infantil é muito mais do que isso. Assim, buscamos realizar um trabalho com um olhar diferenciado e intencional com as crianças do Agrupamento I.

Segundo Freire (1996) a construção do corpo se dá em conjunto com os sentidos e a personalidade, considerando tal embasamento estamos desenvolvendo o Projeto Sensações com o Agrupamento I (crianças de 4 a 24 meses). Esse projeto parte do princípio de que através da exploração de diferentes materiais, as potencialidades infantis são estimuladas, auxiliando no processo de aprendizagem, contribuindo para que desenvolvam algumas capacidades indispensáveis para a compreensão do mundo em que vivem, como a capacidade de expressar-se, de descobrir seu próprio corpo, seus sentidos, suas sensações e emoções.

É através do corpo, do movimento e dos sentidos que a criança percebe o mundo que a cerca, interagindo e o transformando. Assim, é interessante oportunizar diferentes ações que permitam que a criança perceba o mundo não só através do tato e/ou dos estímulos para coordenação motora, mas também incentivando-as a utilizarem todas as possibilidades sensoriais para compreendê-lo.

Segundo Piaget (1978), uma das características do período sensório-motor é a construção do "eu", onde a criança explora o mundo de diferentes maneiras, formando a base do seu autoconceito. Assim, como nossas crianças se encontram nesse período, fundamentamos nossas ações ao realizar essas atividades lúdicas, garantindo a exploração e percepção do mundo por meio dos sentidos.

Desta forma, para o ano de 2012 fizemos um planejamento que priorizasse as descobertas, a curiosidade, o bem-estar da criança, o lúdico e o prazeroso. Mas, também tínhamos a tarefa de organizar atividades, produções artísticas que contemplassem algumas datas comemorativas elencadas no Projeto Político Pedagógico da unidade.

Assim percebemos a possibilidade de utilizar tais momentos para expor as produções artísticas que nossos pequenos conseguiam realizar, se divertindo sem terem a precoce imposição de terem que

fazer algo padronizado.

Dessa forma, foram utilizados vários tipos de suporte como papel cartão, papel kraft, papel manilha, tecido, dentre outros onde as crianças pisaram, escorregaram, esfregaram as mãos ora com tinta, ora com gelatina, ora com mistura de texturas coloridas, ora com o apoio de outros materiais para imprimirem outros tipos de marcas e, em tais suportes surgiram estampas únicas e repletas de significados para nós, educadores e, principalmente, para os pequenos artistas (que adoram ver, reconhecer, lembrar sua arte exposta!).

Abaixo segue uma lista de algumas das atividades desenvolvidas durante o ano de 2012:

- Nariz do Palhaço – No mês de março mostramos a vida no circo através de diferentes recursos como fotos, filmes, músicas e brincadeiras. No "Dia do Circo" fizemos a pintura facial nas crianças em frente ao espelho. Pintamos o nariz delas com tinta facial na cor vermelha, a fim de que se familiarizassem com o personagem palhaço.

- Rastro do Coelho – Em abril, brincamos de "caça ao tesouro". Fizemos pegadas de coelhos com papel sulfite até o esconderijo, onde escondemos um ovo de chocolate embaixo de uma mesa coberta com tecido. As crianças foram seguindo as pegadas até encontrarem o tesouro: o ovo de chocolate. Esse suspense foi muito divertido! Quando o encontraram todos queriam pegá-lo. Alguns não queriam nem soltá-lo.... Depois sentaram todos juntos e se deliciaram com o ovo.

- Pintura com Bolinha de Gude – Para lembrancinha do "Dia das Mães", fizemos um livro de receitas, sendo que na capa utilizamos essa técnica. Pintamos a folha de sulfite 40 com bolinhas de gude e cola colorida. Pingamos diferentes cores de cola no papel que estava fixado numa forma de alumínio, as crianças seguraram a forma com as bolinhas e a mexiam com diferentes movimentos, fazendo a bolinha "dançar" de um lado para outro. Alguns cantavam para as bolinhas, outros prestavam atenção no

barulhinho que elas faziam na forma.

- Casal Caipira – Em comemoração à Festa Junina, decoramos nossa sala com um casal caipira em volta da fogueira. No menino caipira colamos tecido em suas roupas, na menina colamos bolinhas de papel crepom e pintamos a fogueira com guache e brocha nº 0.

- Pintura com Gelatina – Fizemos a gelatina, deixamos que eles a explorassem, tocando, cheirando e experimentando. Primeiro foram só com os dedos, depois com as mãos e alguns até entraram na bacia para poder brincar com a gelatina. Durante essa brincadeira, as crianças eram incentivadas a pegarem a gelatina vermelha e desenharem no papel manilha que estava pendurado na parede.

- Pintura Esponjada – Como lembrança do "Dia dos Pais", realizamos essa atividade, onde as crianças pintaram um sapato desenhado no papel sulfite 40 com esponja e tinta guache. Nossa turma adora a música "Pipoquinha", então para que eles carimbassem a esponja no papel, cantávamos essa música como se a esponja fosse a "pipoquinha".

- Escorregador Colorido – Colocamos tinta guache de diferentes cores para que as crianças escorregassem e aterrissassem em papel fixado no chão, nesse caso, utilizamos a cartolina. Dessa forma, surgia no suporte uma pintura diferenciada com a mistura das cores utilizadas.

- Animais Coloridos – Como realizamos um estudo do meio no Zoológico de Americana, resolvemos pintar alguns animais que encontramos no local. Nessa atividade pintamos desenhos desses animais com giz de lousa molhado na água gelada. Assim, as crianças também perceberam a diferença de temperatura da água.

- Pintura Coletiva – Com o papel kraft preso no chão, de-

senhamos livremente com os dedos, utilizando tinta guache misturada com areia. Inicialmente, essa textura na tinta causou estranheza nas crianças, o que depois foi superado.

- Natureza – Como não podíamos deixar de trabalhar com os elementos da natureza, explorando folhas secas, os troncos das árvores, a areia, as flores e os animais que encontramos pela escola, como cigarras, formigas, passarinhos e besouros.

- Com as folhas secas brincamos de pisar descalços sobre elas, o barulhinho e sensação nos pés é uma delícia; com os troncos observamos sua textura ao subir nas árvores; com a areia brincamos com baldinhos e panelinhas; com as flores gostamos de cheirá-las e manipulá-las e com os animais gostamos de observá-los e escutar seus sons, como o passarinho e a cigarra.

- Carimbo com legumes e frutas – Para a Festa da Família do Cemei, confeccionamos um convite personalizado da turma. Cada criança fez o seu desenho com a técnica de carimbo com legumes e frutas. Utilizando batata, cenoura e maçã (cortadas em diferentes formatos) os pequenos colocavam os pedaços na tinta guache e depois o pressionavam no papel sulfite 40 em posição livre. Depois de a tinta secar, fizemos com caneta hidrocor alguns detalhes para destacar a forma dos carimbos e assim surgiram borboletas, sol, flores.

- Sachês Perfumados – Perduramos pela sala alguns sachês com diferentes perfumes e cores, com o objetivo de trabalhar o olfato e a visão.

As atividades foram planejadas pensando na segurança das crianças e também foram realizadas de uma forma lúdica, para que o aprendizado fosse mais prazeroso e assim, mais significativo, contribuindo para o desenvolvimento do período sensório-motor,

conforme estudado por Piaget (1978).

As contribuições e resultados superaram nossas expectativas. A cada atividade realizada víamos que os pequenos tinham possibilidades que às vezes menosprezamos. Assim, para a próxima etapa do projeto, procurávamos incluir algo mais desafiante para eles, considerando as particularidades da turma e também o desenvolvimento da anterior. No entanto, o desafio maior acabava sendo para nós, adultos e mediadores das atividades. A fala, a atenção e, sobretudo, a diversão e alegria dessa turma de 2012 é um processo muito visível para todos da escola.

Referências Bibliográficas

ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea Editora, 2010. p.208.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. p.85-112.

FARIA, Anália Rodrigues de. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo* PIAGET. 3. ed. Ática, 3º edição, 1995.

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

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon:* Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. *Creches:* crianças, faz de conta & cia. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

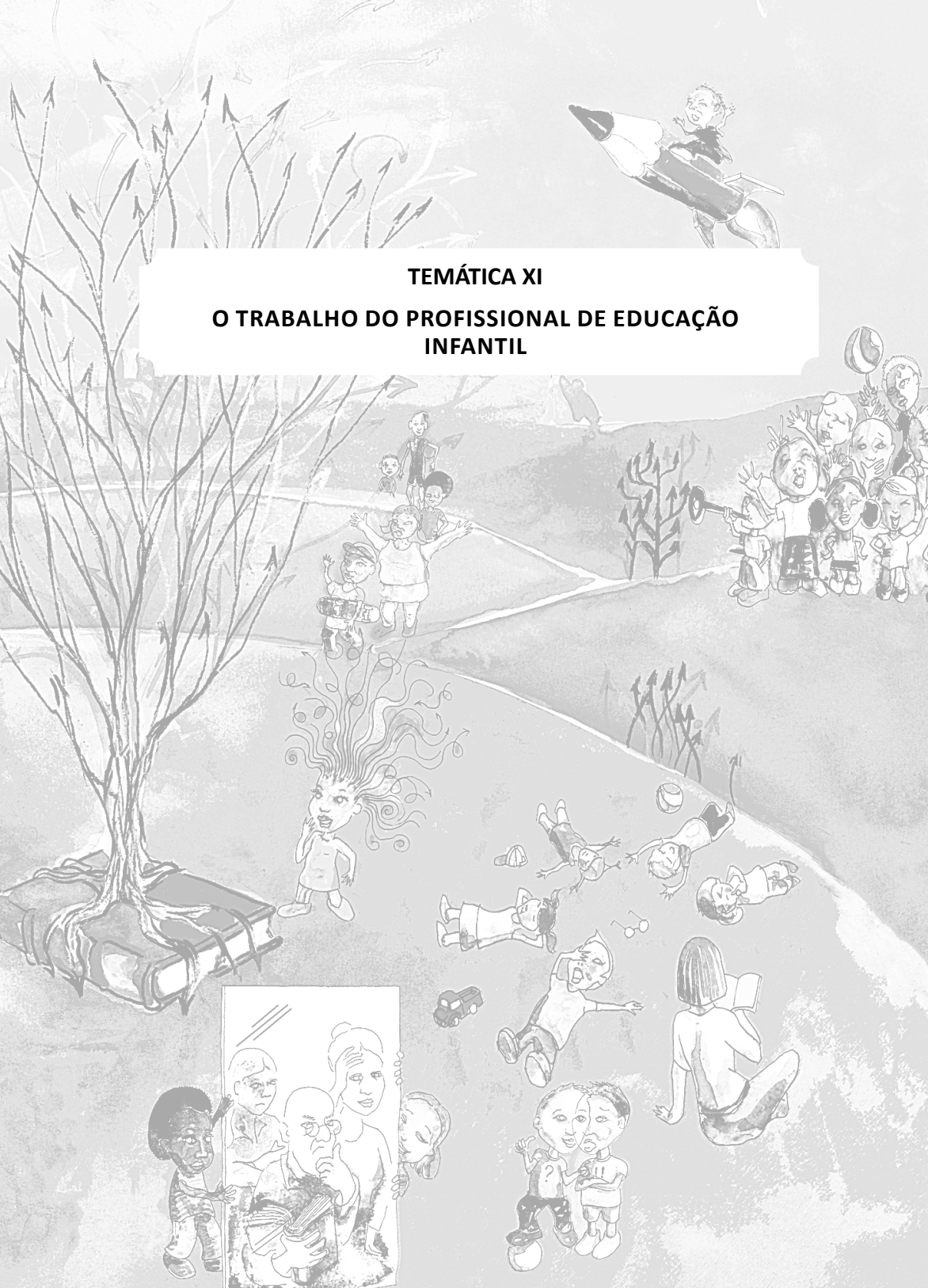
PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:* a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

REILY, Lucia Helena. *Atividades de Artes Plásticas na Escola*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

TRINDADE, André. *Gestos de cuidado, gestos de amor:* orientações sobre o desenvolvimento dos bebês. São Paulo: Summus, 2007.

VILA, Berta e CARDO, Cristina. *Material sensorial 0 a 3 años:* manipulación y experimentación. Barcelona: Editora Graó, 2005.



TEMÁTICA XI

O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

21

A CRECHE COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA E INTERAÇÃO

PREBELLI, Aline Crepaldi
ROSA, Juliana Pereira
Cemei Maria José Gonçalves

Resumo. O homem é um ser social, que se constitui na interação humana e em situações concretas de vida. Assim, este trabalho propõe pensar sobre as possibilidades de interação na creche, com crianças organizadas em agrupamentos, de diferentes idades, com experiências de vida distintas, em situações cotidianas e com a mediação do adulto.

Palavras-chave: interação social; crianças pequenas; desenvolvimento infantil.

Neste trabalho, nos propomos a pensar sobre a importância das interações sociais no trabalho com crianças de zero a seis anos, bem como nas outras possibilidades de relações existentes no espaço da educação infantil. Para este fim temos como referencial os pressupostos básicos do pensamento de Vygotsky.

O homem é um ser eminentemente social, que se constitui na e pela interação humana, em situações concretas de vida (VIGOTSKY, 1998). E assim, podemos afirmar que a constituição do ser humano implica no relacionamento com o outro, uma vez que são as interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Essas interações, como explica Valniser (apud PALMIERI; BRANCO, 2007), são a base fundamental para o desenvolvimento humano e atuam como mediações constitutivas da linguagem, da emoção, da cognição, do conhecimento, enfim, do sujeito.

A diversidade constituída em um espaço educativo com crianças, desde as menores aos adultos, como é o nosso, apresenta variadas possibilidades de criar, de fazer, de aprender e trocar, uma vez que cada sujeito traz consigo uma bagagem histórica e cultural. Nas palavras de Abramowicz (1995, p. 39): "A creche é um espaço de socialização de vivências e interações". Neste espaço as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras crianças sob a orientação de um adulto (professor/e ou educador).

A partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de desenvolvimento infantil, é possível o professor e demais profissionais da educação infantil redimensionem a sua prática pedagógica e deem novo significado ao papel da interação na educação, para serem trabalhadas com os grupos.

No Cemei Maria José Gonçalves existe o cuidado do grupo de profissionais em planejar vivências que contemplem as interações entre os agrupamentos, entre os adultos, dos diversos segmentos e famílias. E de acordo com os indicadores de qualidade da educação infantil (BRASIL, 2009, p. 45):

> A instituição de educação infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias.

Portanto, é fundamental as crianças serem observadas nos momentos de brincadeira, bem como a participação e intervenção do adulto, a fim de solucionar conflitos, agir em momentos mais

tensos, ao se deparar com situações de violência, preconceito e outros.

De forma mais concreta, planejamos e executamos algumas atividades no decorrer do ano de 2012 que permitiram muitas interações e, portanto, a oportunidade de vivências ricas em relações humanas, cujo objetivo principal foi desprendermos de práticas do passado, nas quais não havia espaço para estar com o outro e com o diferente.

Algumas das experiências vividas pela equipe no Cemei nas quais as interações podem ser destacadas foram a presença da família junto da criança nos primeiros dias de adaptação: experiência nova ao grupo que embora tenha encontrado resistência, trouxe benefícios; a gincana, que contemplou todos os agrupamentos, de forma misturada, numa espécie de rodízio por diferentes espaços da unidade; a culinária, planejada mensalmente, com integração entre adultos dos segmentos da alimentação, educadores e crianças; as festas de aniversário, cujo intuito maior de interação entre todos era atendido nas comemorações mensais, num formato reestruturado pela equipe, a fim de que as crianças se sentissem mais à vontade nesse momento.

Pensando nas relações entre os adultos da equipe e na necessidade de comunicação, um dos pontos a serem trabalhados segundo a opinião de todos, foram criados alguns canais para facilitar e aprimorar as interações adulto-adulto, que se desgastam por acontecimentos do cotidiano. Para isso, foi criado um perfil numa rede social, onde ocorrem discussões, exposições de opiniões, sugestões, dicas culturais etc; há também um endereço de e-mail (grupo) para os mesmos fins e recentemente foi formada uma equipe que criou um jornal do Cemei, este divulgado não só na unidade, mas também para os familiares.

Contudo, promover interações é muito mais do que aproximar fisicamente as crianças, muito mais do que a organização do ambiente, é necessário uma equipe de profissionais conscientes das premissas básicas da teoria do desenvolvimento infantil, e em razão disso, se reconheçam como os membros mais experientes de um grupo cujas funções são a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. *Creche:* atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. In: *Psicol. Esc. Educ.,* Campinas, v. 11, n. 2, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

22

AS SUAS, AS MINHAS, AS NOSSAS CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS COLABORATIVAS

IAFIGLIOLA, Flávia Fernandes
PAULA, Maria Lúcia Lanza de
TIBÚRCIO, Carmen Silvia Lau
Emei Marilene Cabral

"o tempo de aprendizagem do trabalho
confunde-se muitas vezes com o tempo da vida"
(Tardif, 2002, p.52 apud Santos, Antunes e Bernardi, 2008).

Resumo. Este relato de experiência tem por intenção compartilhar a possibilidade de organização do trabalho pedagógico na educação infantil, tendo como princípio o trabalho colaborativo. O trabalho entendido dessa forma conduziu as professoras a assumirem a responsabilidade dos fazeres pedagógicos de forma compartilhada. A afinidade profissional e pessoal entre elas propiciou abertura para o diálogo e, consequentemente para uma troca que se revelou enriquecedora para os envolvidos diretamente nesse processo: crianças e professoras.

Palavras-chave: trabalho colaborativo; educação infantil; reflexão; práticas inclusivas.

Onde tudo começa?

Toda história tem um ponto de partida e esta teve início no

ano de 2010.

A entrada de uma criança que aparentava ser público-alvo da educação especial numa turma de Agrupamento III oportunizou a aproximação entre a professora da turma e a professora de educação especial.

As atividades desenvolvidas, a observação das habilidades da criança e o planejamento eram discutidos e repensados no espaço destinado ao Trabalho Docente Individual (TDI). Ações foram articuladas com a equipe do Centro de Saúde de referência da família para encaminhamento da criança aos serviços especializados.

O percurso desde a acolhida da família até o início dos atendimentos foi mais longo do que o esperado e exigiu das professoras, tanto da turma quanto da professora de Educação Especial, planejamento, práticas e discurso afinados. Foi necessário um intenso trabalho de sensibilização da família quanto à importância do trabalho em parceria com a Unidade Educacional, da estimulação e dos atendimentos terapêuticos.

Durante esse trajeto a utilização de um instrumento (Inventário Portage Operacionalizado)[36] para identificação das habilidades e comportamentos já adquiridos pela criança contribuiu para um trabalho mais direcionado. Possibilitou a identificação quantitativa e qualitativa das necessidades da criança e forneceu dados de referência para organização do trabalho.

Ao refazer a avaliação, em meados de março de 2011, mais uma professora – cuja turma partilhava horários de lanche e parque – timidamente começou a se envolver nas atividades. Em pouco tempo, passou a colaborar ativamente na discussão das observações e intervenções nos espaços em comum, trazendo para interlocução o olhar

36 Inventario Portage Operacionalizado: guia para pais e educadores. AIELLO, Ana Lúcia Rossito; WILLIANS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Editora Memnon, 2001.

sob outro prisma, afinal, muitas vezes, como diz a canção de Carlos Caetano, "vê melhor quem vê de fora"[37].

Segundo Longhi e Bento (2006, p. 176) "o olhar que vem de fora proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daquele que convive diariamente naquele espaço".

Além disso, a partilha de experiência entre professores pode favorecer o desenvolvimento da habilidade para análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões.

Os tempos e espaços pedagógicos compartilhados pelas duas turmas, e a afinidade entre as três profissionais propiciaram abertura para o diálogo e, consequentemente para uma troca que se revelou enriquecedora para os envolvidos diretamente nesse processo: crianças e professoras.

Vale ressaltar que o estreitamento das relações, o "afinamento" de práticas e conversas não ocorreram de modo intencional, planejado a priori, mas foi o que permitiu perceber que o trabalho em conjunto já estava posto. Entretanto, essa consciência emergiu ao revisitarem as atitudes das crianças em relação às duas turmas e aos adultos refletidas no registro, afinal, "As formas como as crianças expressam o que pensam são muito diversas das formas que os adultos utilizam. Adultos falam e escrevem, basicamente. Crianças exteriorizam por meio das notas, do empenho, da alegria (ou não) de estarem na sala… (Longhi e Bento, ibidem, p.175)".

Nesse sentido o registro revelou-se um grande aliado como pode ser observado em um recorte das memórias de uma das professoras:

> *Era o tão esperado dia da caça ao tesouro. E, embora tivesse planejado a atividade com a Malu para que acontecesse depois do lanche, na hora da roda da conversa a ansiedade e a necessidade das crianças em falar sobre o assunto mudou o esquema. Logo de cara o João Pedro perguntou se era o dia da caça ao tesouro. Eu confirmei e questionei como faríamos para encontrá-lo. O Gabriel Henrique disse que precisávamos de um mapa, respondi que não tínhamos e perguntei como faríamos então. O João Pedro imediatamente sugeriu perguntarmos para a Malu se a turma dela tinha o tal mapa. Fomos lá e causamos, pois a turma da Malu ainda não*

37 Carlos Caetano. Quem vê de fora.

> *tinha dado início a essa conversa e aí a coisa pegou fogo. O mais legal disso foi que só de olhar para a Malu ela entendeu o que estava escrito no meu balão e incorporou uma vovozinha e dali saiu uma história que levou a uma outra caçada: a busca pelo mapa. O baú "escondido" na estante foi descoberto pelo Caique e, encontrar o mapa deixou as crianças em polvorosa. Fizemos uma grande roda envolvendo as duas turmas. Pena que não tínhamos máquina para fotografar a cara das crianças fazendo a leitura do mapa enquanto este circulava pela roda. Pareciam estar desvendando um enigma, eram verdadeiros cartógrafos ainda que por poucos instantes.*

As crianças, ao trabalharem juntas dão orientação, apoio, respostas, avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, adquirindo e exercendo posturas e gêneros discursivos semelhantes ao do professor. Este ocupa importante papel na formação da criança, não só por transmitir e auxiliar na construção do conhecimento, mas também pela forma como o faz e pela relação que estabelece com o saber (CROCHÍK et al 2009). A concretização de tais fatos fica evidenciada em diferentes momentos, tais como: uma criança apresenta várias possibilidades de manusear, brincar e explorar um brinquedo; a iniciativa e o apoio na conquista da autonomia no uso do banheiro, na higiene e por vezes na retirada de fralda; o incentivo à comunicação por meio da linguagem oral, interação, socialização e em alguns casos nota-se a preocupação de algumas crianças em auxiliarem as menores e/ou as que apresentam deficiência.

A esse respeito, Jeong e Chi (1197 apud DAMIANI, 2008, p. 217) sugerem que: "(...) as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos, ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto. Dessa forma atingem significados e representações comuns, possivelmente mais complexos e ricos do que aqueles elaborados individualmente".

A tomada de consciência permitiu ressignificar a dinâmica de trabalho mas, segundo Raush e Schlindweim (2001 apud DAMIANI, 2008), para que essa ressignificação aconteça é preciso que os professores teorizem sobre suas práticas. E, nesse exercício de buscar a teoria, as professoras compreenderam que a concepção de trabalho estava, de algum modo, baseada no estudo de Gerosa, Fuks e Lucena (2003) que explicitam três preceitos que as profissionais consideram

como básicos para essa ação em parceria: comunicação, coordenação e cooperação, onde "se comunicar é dialogar, coordenar-se é estar em sintonia com os outros participantes, e cooperar é operar em conjunto no espaço compartilhado".

O caminho de pesquisa, de busca pelo conhecimento levou a perceber que o trabalho desenvolvido é colaborativo, e partindo da ideia de apoio mútuo, as professoras organizam e realizam "os fazeres" levando em conta as habilidades de cada uma, para que os objetivos sejam atingidos de forma mais prazerosa para todos.

As professoras utilizavam o tempo pedagógico do TDI para discutir a sistematização das atividades/ações a serem desenvolvidas ao longo da semana, mas, com o passar do tempo, identificaram que essas conversas se ampliaram e extrapolaram os limites do espaço educacional. A interpessoalidade levou-as a buscar outros tempos e espaços que não são formalmente reconhecidos, mas são em essência, legítimos, tais como: encontros para almoço, jantares, cafés da tarde, happy-hours. Até mesmo as famílias foram envolvidas e passaram a fazer parte.

Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 50) afirmam que a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores é imprescindível para que estes "possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes".

A vivência do trabalho colaborativo tem oportunizado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o fazer coletivo e individual. Nota-se que esse movimento dialógico, por vezes, traz mudanças não só profissionais como pessoais.

O comportamento das professoras, a forma como se relacionam entre si, com as crianças e o modo como desenvolvem os fazeres têm refletido positivamente nas turmas e, por conseguinte, nas famílias.

Nas crianças observa-se, além do vínculo com as três professoras, o reconhecimento das mesmas como referências, atitudes generosas e colaborativas com os colegas, a percepção de que as duas turmas na verdade são (podem ser) uma.

Em relação às famílias, vê-se que a confiança depositada inicialmente apenas na professora responsável pela turma, estendeu-se às outras e isso é notável na forma como as relações se estabelecem,

de modo mais estreito, pelos corredores da Unidade.

O trabalho colaborativo trouxe em seu bojo a ideia de responsabilidade compartilhada, onde as suas crianças são minhas, as minhas são suas e todas são nossas. De forma que aquilo que chama a atenção, se sobressai ou mesmo que inquieta, não só no comportamento e na fala, mas considerando a criança como um todo, seja ponto de discussão entre as professoras em questão, para que novas estratégias possam ser encontradas e diferentes caminhos trilhados.

Esse tipo de trabalho favorece um olhar sobre a criança considerando sua individualidade, subjetividade de modo integrado, uma vez que se passa a ter sobre um mesmo indivíduo diferentes olhares e percepções, o que nos leva a promoção de práticas inclusivas.

Entende-se por práticas inclusivas aquelas que contemplam e atendem as necessidades de todas as crianças, uma vez que há possibilidade de acompanhamento mais individualizado de cada uma.

O impacto desse tipo de prática na autoestima dos envolvidos fortalece vínculos, aumenta a confiança, abre espaço para o diálogo, permite identificações e favorece o estreitamento das relações interpessoais.

A reflexão e teorização das práticas, necessárias ao exercício de escrever esse relato, abre janelas para a visualização do quanto pode ser desenvolvido e conquistado junto às/com crianças, professoras e famílias.

É evidente que o caminho percorrido conduz a práticas de sucesso com crianças felizes e professoras realizadas. Ao mesmo tempo desafia e convida todos a ir mais longe, pois se acredita que, como dita nas palavras de Torres, Alcântara e Irala (2004) a colaboração pode ser entendida como filosofia de vida e, que "É o conjunto de saberes únicos de cada professor que fundamentará o seu ato de ensinar, revelando o ser humano que é" (SANTOS, ANTUNES; BERNARDI, 2008, p. 47).

Referências Bibliográficas

CAETANO, Carlos. *Quem vê de fora*. Disponível em <http://letras.mus.br/carlos-caetano/1709282/>. Acesso em 07 nov 2012.

CROCHIK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 29, n. 1, 2009. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arrtext&pid=S1414-98932009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Nov. 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educ. rev., Curitiba, n. 31, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de nov 2012.

GEROSA, Marco Aurélio; FUKS, Hugo; LUCENA, Carlos José Pereira de. Suporte à percepção em ambientes de aprendizagem colaborativa. *Revista Brasileira de Informática na Educação.* Vol. 11 n. 2, 2003. Disponivel em <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/11/2/002.pdf>. Acesso em 01 de nov 2012.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.* Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/2pppumaconstrucaocoletiva.pdf>. Acesso em 07 nov 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Revista Educação,* Porto Alegre. V. 31, n. 1 - jan./abr. 2008 Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2757/2104>. Acesso em 01 de nov 2012.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *Revista diálogo educacional.* Curitiba, V. 4, n. 13, p. 129 – 145, 2004. Disponível em http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=766&dd99=view. Acesso em 07 nov 2012.

SINOPSE

Este livro apresenta as comunicações e relatos de práticas apresentados durante a V MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE - O currículo vivido: compartilhando o cotidiano – a criança como foco do trabalho educativo na Educação Infantil, realizada em 29 de novembro de 2012.

AUTORES

Adriana Aparecida M. Macedo
Aline Crepaldi Prebelli
Aline Tatiana R. Venerando
Ana Carolina P. dos Santos Taccini
Ana Lídia Alves F. de Favari
Ana Maria Mello
Ana Maria Silva da Rocha
Ana Paula Carra
Angela Ferraz
Bruna Pirani Souza
Carmen Silvia Lau Tibúrcio
Caroline Felipe Jango Feitosa
Daniela Cristina Viani
Débora Barbosa da S. Sanchez
Denise Nalini
Elaine Ferraresi Serediuk
Eliana Cunha
Elisabete Fernandes Pêra
Elise Helena Batista Moura
Ester Alves Lemos
Fabiana Stella Eufrosino Lima
Flávia Fernandes Iafigliola
Fernanda Theodoro Roveri
Gabriela Caldeira Aranha
Geiza Duarte dos Santos
Gislaine Cristina Bonalumi
Giselle A. Marchi
Guilherme do Val Toledo Prado
Haryta Ramos de Mattos
Heloísa Helena Dias M. Proença
Izabelle Oliveira P. Dornelles
Jane Gerodo Garcia
Juliana Pereira Rosa
Luana Romero Lopes
Luciana de Assis Duarte
Luciana Saldini
Lucilene Cristina L. Mattoso
Marcia Aparecida Gobbi
Maria José P. de Carvalho
Maria Lúcia Lanza de Paula
Marta Lima Jardim
Patrícia M. Y. Scabello
Rose Meire M. de Almeida
Sálua Domingos Guimarães
Samanta Romano
Sueli Helena de Camargo Palmen
Suse Aparecida Miccoli
Renata Karla Barbizan Alves
Rita de Cássia Vital Gimenes
Tathiane Rubin Rodrigues Cuesta
Valéria Aroeira Garcia

ISBN: 978-65-992507-2-9
CBL
9 786599 250729