PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

IV MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE

Organizadoras:
Valéria Aroeira Garcia
Débora Barbosa da Silva Sanchez

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
Secretaria de Educação

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

IV MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE

ORGANIZAÇÃO

Valéria Aroeira Garcia
Débora Barbosa da Silva Sanchez

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS - 2013

Projeto Gráfico
LCT Tecnologia e Serviços

Capa
Ciro Yoshiyasse

Diagramação e Editoração
Hide Butkeraitis
Osmar Ferreira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Profissionais da Educação Infantil: A prática pedagógica e a construção do conhecimento – IV Mostra de trabalhos do NAED Sudoeste : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Organizadoras : Valéria Aroeira Garcia e Débora Barbosa da Silva Sanchez. – Campinas, SP, 2013

ISBN 978-85-86223-12-9

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Currículo de educação infantil. 4. Práticas de educadores. 5. Formação de professores. I. Prefeitura Municipal de Campinas (SP), Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico II. Garcia, Valéria Aroeira. III. Sanchez, Débora Barbosa da Silva. IV. Título

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação infantil
2. Creche
3. Currículo de educação infantil
4. Práticas de educadores
5. Formação de professores

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que seja citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

PREFEITO
Jonas Donizetti

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Solange Villon Kohn Pelicer

DIRETORA DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
Helena Costa Lopes de Freitas

COORDENADORA SETORIAL DE FORMAÇÃO – CEFORTEPE
Miriam Benedita de Castro Camargo

NUCLEO DE MEMÓRIA, PESQUISA E PUBLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Sueli Aparecida Gonçalves

NUCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADO SUDOESTE
Representante Regional – Isabel Passos de Oliveira Santos

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
Angela Ferraz
Eliana Briense Jorge Cunha
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
Lindaurea de Souza Câmera
Sandro Ricardo Coelho de Moraes
Valéria Aroeira Garcia

PREFEITURA MUNICIPAL
DE CAMPINAS

PREFÁCIO

Prefaciar uma obra desse porte nos remete a lisonja, orgulho e extrema responsabilidade de fazê-lo. A lisonja surge junto a alegria de (re)conhecer um trabalho desse alcance produzido na Rede Municipal de Ensino de Campinas, que historicamente implementa um trabalho pedagógico de vanguarda em suas Unidades Educacionais.

O alcance e o valor desta obra devem-se ao fato de dar visibilidade ao que é realizado em cada Unidade Educacional, por aqueles que o fazem. Percebe-se as crianças, as famílias, os docentes, gestores, os funcionários de cada agrupamento, por aqueles que conduzem os processos com intencionalidade, conhecimento e total envolvimento. A literatura infantil, o ambiente, os processos de construção da identidade e afetividade, os tempos e espaços das brincadeiras, as múltiplas linguagens, a integração das crianças e famílias, o planejamento e avaliação, dão conta de evidenciar a amplitude da Educação Infantil abordada neste volume.

A publicação que veicula aquilo que professores, monitores e agentes de educação infantil elegeram para "mostrar", exigiu de cada autor tomar criticamente seu trabalho, refletir sobre as bases teóricas que o orientam, dialogar com muitas referências, no movimento de realiza-lo e avalia-lo. Escrever sobre seu próprio trabalho, para comunicar aos pares e à múltiplos leitores, não é tarefa fácil, ao contrário é exigente de esforços e de condições de fazê-lo.

Todos os profissionais envolvidos – desde os que atuam diretamente com as crianças aos que dão apoio e suporte para que o trabalho aconteça a cada dia, se envolvem na empreitada de culminar um ciclo, com essa obra elaborada a muitas mãos. Do trabalho cotidiano, planejado realizado e avaliado à Mostra daquilo que é mais significativo para dar a ver, a reflexão e estudo demandado em todas as etapas, e o fechamento com essa publicação, nos possibilitam compreender a inteireza de um processo coletivo, de um trabalho que assume assim uma concretude dos que demonstram compromisso político, ético e competente com a Educação Infantil de qualidade.

A autoria dos profissionais ao escrever sobre suas práticas e publicizar tais escritos é um exercício tão grandioso que os coloca na plenitude da realização de sua profissionalização. São autores, produzem teoria pedagógica que sai da prática e a ela retorna, refeita a revigorá-la.

Aos leitores dessa obra caberá um pensamento constante: é possível!

Solange Villon Kohn Pelicer – Secretária Municipal de Educação
Eliana Aparecida Pires da Costa – Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresento à comunidade educacional de Campinas esta publicação, que culmina a realização da IV Mostra de Trabalhos do NAED Sudoeste – O currículo vivido: compartilhando o cotidiano e a organização do trabalho pedagógico nas Unidades de Educação Infantil, ocorrida em 2011.

Esta Mostra de trabalhos foi realizada num esforço conjunto entre os diferentes atores do processo educacional da região e vem a reforçar o compromisso político do NAED Sudoeste com a valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos seus profissionais e com a construção de um projeto democrático e emancipatório de educação.

Enquanto pertencente à Rede Pública de Educação do Município de Campinas, partilhamos da Política Nacional de Educação Infantil e, desta forma, não vislumbramos uma instituição de educação infantil preocupada apenas com os cuidados que são necessários às crianças, mas consideramos que as crianças são sujeitos históricos e de direitos e, pautados em uma pedagogia da educação infantil que respeita os direitos da infância, acreditamos que as crianças podem e devem participar ativamente deste processo de descobertas, no qual produzem cultura na medida em que questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade. Portanto, educação e cuidado estão presentes neste contexto, cabendo aos educadores, aqui compreendidos como todos os profissionais que interagem com as crianças, a partir da escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses destas, à organização dos tempos e dos espaços das instituições para que as crianças tenham experiências significativas com o mundo da cultura.

Os textos aqui reunidos dialogam entre si e contemplam algumas práticas cotidianas das escolas de educação infantil de nossa região, retratando as experiências de trabalho de professores, monitores e agentes de educação infantil. E, neste contexto, vale destacar o papel das equipes gestoras e demais profissionais para a efetivação do trabalho desenvolvido.

Considero que iniciativas como estas contribuem para que os educadores reflitam sobre os seus fazeres, encontrando similitudes e contradições com as práticas que desenvolvem, e é neste embate que começam a teorizar sobre as suas ações e a buscar caminhos que conversem com as atuais teorias e contribuições para o fazer pedagógico da área, ressignificando e transformando assim o trabalho desenvolvido para e com as crianças.

Esperamos que este documento e a forma como ele foi produzido, sirvam de referência para que os educadores da infância sejam despertados para a reflexão e o compartilhamento das práticas que ocorrem nas instituições de educação infantil que contribuem para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido junto às nossas crianças.

Isabel Passos de Oliveira Santos
Representante Regional – NAED Sudoeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO
A formação das/os educadoras/es no NAED Sudoeste: contextos e percursos 11

01 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
A MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE 19

02 PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO 25

Parte I – O universo da literatura infantil

03 CONTO QUE ENCANTA EM TODOS OS CANTOS
CEMEI Dulcinéia Regina Bittencourt Alves 37

04 INFÂNCIA COM A TURMA DA MÔNICA:
DOS QUADRINHOS AO COTIDIANO INFANTIL
EMEI Curumins 43

05 DERRUBANDO MUROS E, PELAS HISTÓRIAS – CONTADAS E
VIVIDAS – RECONSTRUIR A NOSSA TRAJETÓRIA DE TRABALHO
CIMEI Marilene Cabral 47

06 OS BICHOS ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS
CEMEI Prof. Zeferino Vaz – CAIC 51

07 HISTORIAR E CANTAR É SÓ COMEÇAR! DIALOGANDO
SOBRE OS ASPECTOS DO UNIVERSO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS
CEMEI Manoel Alves Silva 53

Parte II – Conversando com o meio ambiente

08 PROJETO VAI VIRAR SABÃO
CEMEI Orlando Ferreira da Costa 61

09 PROJETO MEIO AMBIENTE: "NA MINHA ESCOLA TEM CORUJAS"
CEMEI Matilde Azevedo Setúbal 67

10 OS SERES HUMANOS E O MEIO AMBIENTE
EMEI Maria Odete de Souza Motta 69

11 ANIMAIS: PONTO DE PARTIDA PARA PESQUISAR E CONHECER O MEIO AMBIENTE
CEMEI Maria Batrum Cury 73

12 PROJETO PLANTANDO CONHECIMENTO
CIMEI Prof. Helena Novaes Rodrigues 77

13 PROJETO HORTA NA ESCOLA
EMEI Estrelinha 83

Parte III – O processo de construção da identidade e a afetividade

14 O ESPAÇO EXPLORADO ATRAVÉS DOS TEMAS: IDENTIDADES, ARTES E MEIO AMBIENTE
CEMEI Matilde Azevedo Setúbal 89

15 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E O COTIDIANO ESCOLAR
CIMEI Prof. Helena Novaes Rodrigues 95

16 O TRABALHO COM PROJETOS ARTE E IDENTIDADE
CEMEI Matilde Azevedo Setúbal 99

17 MEMÓRIA E AFETIVIDADE
CIMEI Prof. Helena Novaes Rodrigues 105

18 PROJETO IDENTIDADE: "EU E VOCÊ"
CEMEI Matilde Azevedo Setúbal 109

19 PROJETO IDENTIDADE: "SOMOS TODOS DIFERENTES"
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado 113

20 A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EMEI Maria Odete de Souza Motta 121

Parte IV – Tempo e espaço para as brincadeiras

21 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES
EMEI Amapat 131

22 BRINQUE COM A GENTE: REPENSANDO O BRINCAR
E AS RELAÇÕES QUE DELE FAZEM PARTE
CEMEI Corujinha 139

23 BELEZA, SURPRESAS E DIVERTIMENTO:
A ALEGRIA DAS DESCOBERTAS POR MEIO DAS ARTES,
CIÊNCIAS E BRINCADEIRAS
EMEI Curumins 147

Parte V – O trabalho com diferentes linguagens

24 MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CEMEI Margarida Maria Alves 155

25 RODA DE CONVERSA, UM OLHAR ALÉM DO ÓBVIO
CEMEI Manoel Alves da Silva 159

26 QUANDO OS BEBÊS DIZEM: ESTE LUGAR TAMBÉM É NOSSO!
CEMEI Prof Zeferino Vaz 163

27 ARTE NO AZULEJO: A EDUCAÇÃO INFANTIL
E O RESPEITO ÀS POSSIBILIDADES CRIATIVAS
EMEI Gente Amiga 171

28 ESSE BONECO SÓ FALTA FALAR
CIMEI Marilene Cabral, ... 177

29 PROJETO ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado 181

Parte VI – Avançando nos processos de integração

30 CONSTRUINDO VÍNCULOS: CRIANÇA – FAMÍLIA – EDUCADORES
CEMEI Manoel Alves da Silva 189

31 PROJETO TEMÁTICO:
UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO COLETIVA
CEMEI Manoel Alves da Silva 195

32 PROJETO: BOM DIA! BOA TARDE!
UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO
EMEI Criança Esperança 201

33 INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL
CEMEI Margarida Maria Alves 207

34 PROJETO TODA SEXTA É DEZ!
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado 211

Parte VII – Planejamento e avaliação institucional

35 PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL INTEGRADO
CEMEI Maria José Gonçalves 219

36 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REFLETINDO SOBRE O
TRABALHO DE UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL?
CEMEI Maria José Gonçalves 223

37 COMO TORNAR POSSÍVEL A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado 229

38 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS.
CEMEI Margarida Maria Alves 233

INTRODUÇÃO

Valéria Aroeira Garcia[1]
Débora Barbosa da Silva Sanchez[2]

Com o objetivo de publicizar análises e reflexões elaboradas por professoras/es e monitoras/res – agentes de educação infantil que discutem a prática cotidiana de várias escolas de educação infantil vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Campinas é que foi organizada esta publicação, que apresenta algumas das práticas educativas socializadas na IV Mostra de Trabalhos do NAED Sudoeste "O Currículo vivido: compartilhando o cotidiano – a organização do trabalho pedagógico das Unidades de Educação Infantil".

Compreendemos o coletivo de educadores como mais do que participantes do processo de educação das crianças pequenas, como profissionais, militantes responsáveis pela construção e desconstrução das práticas e saberes da educação infantil. Desta forma, acreditamos que os profissionais que compartilham o cotidiano das Unidades de Educação Infantil são produtores da e sobre a cultura da infância no ambiente educacional.

Essas/es profissionais, em sua maioria mulheres, inventam, recriam, transformam os fazeres e saberes do universo da educação infantil cotidianamente. É certo que ainda temos muito que aprender, uma vez que a educação infantil institucionalizada como direito de todas as crianças ainda é recente em nosso país, mas o município de Campinas – SP vem avançando bastante, tanto no que diz respeito às práticas da educação infantil, quanto à organização dos espaços e das turmas.

É nessa perspectiva que apresentamos os textos e relatos que compõem essa publicação, valorizando e potencializando a importância de todas/os as/os educadoras/es, professoras/es e profissionais que atuam na educação infantil. Para tanto, inicialmente apresentaremos a estrutura da educação infantil no município e após, a organização desta publicação.

---

1 Pedagoga, Doutora em Educação pela UNICAMP e Supervisora Educacional do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

2 Pedagoga, Mestre em Educação pela UNESP e Supervisora Educacional do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

Atualmente a educação infantil em Campinas não segue mais a estrutura de seriação, na qual as crianças são organizadas em grupos por idade anual, como zero a um (0 a 1), um a dois (1 a 2), dois a três (2 a 3), por exemplo, organização esta pautada no modelo escolar do ensino fundamental, que pressupõe uma preparação, uma prontidão para a aprendizagem de aspectos diversos, em função da diferença da idade cronológica.

Historicamente a prática de atuações na educação infantil partia de uma concepção de que a criança ainda não era um ser cultural e, portanto precisava ser preparada para receber informações, cultura, sociabilidade, conhecimento etc, e não percebíamos a criança como produtora de conhecimentos e de cultura.

Nossas turmas estão estruturadas por agrupamentos multietários, a partir da seguinte organização[3]: Agrupamento I (AG I) – crianças de 0 meses a 1 ano e 5 meses, Agrupamento II (AG II) – crianças de 1 ano e seis meses a 2 anos e 11 meses e Agrupamento III (AG III) – crianças de 3 anos a 6 anos. Além desta organização mais comum a todas as Unidades, temos em algumas Unidades o atendimento ao AG II parcial.

Essa organização chegou ao município nos anos de 2002, 2003, definida pela Resolução SME n°. 23/2002, que propunha a reorganização dos agrupamentos e das turmas ou salas por faixas etárias aproximadas, causando muita desconstrução em relação às práticas existentes tradicionalmente na educação infantil. As reações foram as mais diversas, muitos se sentiram provocados pela mudança, se lançando a estudos e pesquisas na tentativa de experimentar e criar o diferente, muitos outros se sentiram desconfortáveis, até mesmo afrontados, discordando e questionando a nova organização.

Com relação às nomenclaturas que as Unidades de Educação Infantil recebem, destacamos que temos as EMEI(s) – *Escolas Municipais de Educação Infantil*, que oferecem atendimento parcial às crianças na faixa etária de AG III e, em algumas Unidades, de AG II parcial, os CEMEI(s) – *Centros Municipais de Educação Infantil*, que atendem crianças de AG I e AG II em período integral e AG III, ou AG II em período parcial, os CIMEI(s) – *Centros Integrados de Educação Infantil*, que constituem-se de Unidades que nem sempre compartilham o mesmo espaço físico; e ainda os CEIs – *Centro de Educação Infantil Nave-Mãe* –, que correspondem à parceria entre instituições do terceiro setor e a Prefeitura Municipal de Campinas na gestão e atendimento à comunidade, através do PAEEI -Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil.

O fato é que passados aproximadamente dez anos, muito ainda temos para fazer, mas também muito já foi criado no que diz respeito à educação infantil, estruturada por agrupamentos multietários, que é inclusive temática e campo de pesquisas que foram e vem sendo realizadas na área.

Assim, a educação infantil pública no município de Campinas vem encarando, desde 2003, o desafio de organizar as crianças a partir de diferentes critérios, inclusive etários, e com isso, vem construindo uma história diferente e inovadora no que diz res-

3 Resolução SME 09/2011

peito às formas mais tradicionais de atuar na educação infantil, avançando em relação às teorias do desenvolvimento que focam em uma única possibilidade de organizar as turmas, e de realização das práticas pedagógicas com as crianças dessa faixa etária.

Neste processo, os educadores vêm se formando, revendo suas práticas, discutindo coletivamente os avanços, as dificuldades, as novas ideias e produzindo novos saberes e fazeres na educação infantil. Tudo isso não acontece sem conflitos, desencontros, desacertos e incômodos, pois assim é nosso processo formativo – aprendemos e, por vezes há a necessidade de desconstruirmos algumas práticas. Isto acontece em um processo onde a ação é a base para a reflexão, e a partir deste movimento há a produção e a criação de novas maneiras de nos organizarmos e organizarmos o cotidiano, os espaços, as propostas educacionais no processo pedagógico da educação. Dessa forma, é acreditando que é também no dia a dia, na interação entre o coletivo de profissionais, por meio da prática, que a formação também se faz. Assim os educadores produzem, criam e recriam as mais diferentes pedagogias da infância, muitas vezes transformando práticas, organizações, estruturas, espaços, relações e cotidianos. Pois não esqueçamos que nosso conhecimento científico – ou seja, o que aprendemos como certo e como errado, é datado historicamente e, portanto sujeito a mudanças, avanços, superações de tempos em tempos.

A mostra de trabalhos da educação infantil, que terá seu percurso detalhado no próximo artigo escrito pelas coordenadoras pedagógicas do NAED[4] Sudoeste, que originou os artigos apresentados neste livro, acontece exatamente com a intenção de evidenciarmos as produções e criações de culturas da infância no ambiente da educação infantil pelos educadores que nele atuam.

Nesta publicação, o leitor terá a oportunidade de conhecer, em vários dos textos e relatos aqui apresentados, as práticas, saberes, fazeres e reflexões dos educadores que atuam na educação infantil de Campinas, nos contando aspectos dessa construção cotidiana, em uma atuação, que considera a criança como um ser que *já é*, já se constitui como cidadão, e não como um ser *que será*, que está permanentemente se preparando para um vir a ser.

Essa concepção de criança, assim como a compreensão de educação infantil que compartilhamos aqui, ainda é processo na Rede Municipal de Educação Infantil, dessa forma estamos, cotidianamente construindo, experenciando e criando diferentes práticas junto com as crianças, buscando mudanças de posturas e crenças sobre a pedagogia da educação infantil. O educador, para tal, precisa desconfiar do seu fazer, refletir sobre ele, se fazendo um educador pesquisador de sua própria prática e cotidiano. O Trabalho Docente Coletivo – TDC[5], assim como o horário destinado à

4 NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizado. É uma extensão da Secretaria Municipal de Educação, e tem a função de acompanhar, descentralizadamente, os processos que se desenvolvem nas escolas do município. Em Campinas existem cinco NAEDs, localizados nas regiões: sudoeste, sul, noroeste, norte e leste, que foram criados a partir do Decreto nº 14.460, de 30/09/03.

5 De acordo com a Lei nº 12.987, de 28/06/2007, o TDC é "espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação";

formação[6] de monitoras(es)/agentes de educação infantil são de extrema importância para a constituição da/o educador(a)/professor(a) pesquisador(a), pois os relatos, as conversas, as reflexões que se fazem no coletivo têm papel fundamental tanto para que as análises sobre a prática se fundamentem, como para que a sistematização da mesma possa ser realizada.

Portanto, muitos dos relatos aqui apresentados, antes de se efetivarem como práticas foram discutidos, pensados, debatidos em momentos coletivos entre os profissionais que fazem parte de cada Unidade Educacional. Esse é o processo de construção analítica que se efetiva semanalmente nas escolas de educação infantil com a participação de vários profissionais: professoras/es; monitores/as e agentes de educação infantil; orientadoras/es pedagógicos; diretoras/es e vice-diretoras/es e que, em processos de idas e vindas, dialogando com saberes acadêmicos, travando um diálogo entre o *cotidiano vivido;* os saberes advindos da observação constante da prática; e a contribuição das pesquisas acadêmicas vem construindo e criando diferentes fazeres na educação infantil, relatados nesta publicação.

Para destacar a importância desta construção/reconstrução dos saberes a partir da análise e reflexão da prática, temos como texto de abertura o artigo "Produção de sentidos no trabalho dos profissionais da educação em espaços coletivos de formação", que exatamente trata da importância da reflexão que se produz nos espaços coletivos de formação e que surge como culminância de um trabalho que vem sendo realizado entre as Coordenadoras Pedagógicas e Orientadores Pedagógicos da nossa região, que se desdobra tanto nas ações formativas realizadas nas Unidades Educacionais como nas ações e práticas de professoras/es e monitoras/es – agentes de educação infantil.

Apresentamos os textos produzidos pelas/os professoras/es e monitoras/es – agentes de educação infantil organizados em sete partes que abordam temáticas específicas, sendo elas: *o universo da literatura infantil; conversando com o meio ambiente; o processo de construção da identidade e a afetividade; tempo e espaço para as brincadeiras; o trabalho com diferentes linguagens; avançando nos processos de integração e planejamento* e *avaliação institucional*. As temáticas não foram preestabelecidas pelo NAED, mas surgiram dos interesses apresentados pelas/os próprias/os educadoras/es, e refletem muito dos interesses e construções dessas/es mesmas/os educadoras/es e nos mostram características, formas da organização, avanços, assim como necessidades da educação infantil no município. O fato de termos muitas Universidades e Faculdades em Campinas, algumas de renome internacional, como a Unicamp e a Puccamp, faz diferença na formação de nossos profissionais e favorece a articulação entre a prática que se realiza nas Unidades de Educação Infantil e as pesquisas, teorias construções conceituais engendradas nas Universidades. Essa articulação se dá, tanto pelos caminhos individuais de vários profissionais, como por meio da própria Secretaria Municipal de Educação, que vem, ao longo de anos, viabilizando uma série

6 De acordo com a Lei nº 12.985, de 28/06/2007, das 32 horas de jornada dos monitores, 30 devem ser cumpridas em serviço e 2 em formação.

de encontros formativos, assessorias e cursos de extensão que buscam e promovem a articulação entre os saberes construídos na prática e os saberes produzidos pelas pesquisas acadêmicas, oportunizando a criação de pedagogias da educação infantil que avancem, extrapolando as práticas que compreendem a educação infantil como um tempo que antecede o tempo do conhecimento, da aprendizagem e da produção de cultura, preparatória para os conteúdos escolares.

Na parte um, o *universo da literatura infantil*, apresentamos cinco textos que nos levam a conhecer propostas educacionais realizadas tendo como ponto de partida histórias das mais diferentes, tanto na sua constituição, como na maneira de trabalhar com e a partir das histórias, vendo nelas diversos modos de vivenciar a infância, a possibilidade de ser integradora no processo de formação e maturação do grupo, tanto de crianças, como de adultos.

A parte dois, *conversando com o meio ambiente*, conta com seis textos discutindo vários aspectos e possibilidades de trabalhos com a temática do meio ambiente, tão em voga nos últimos anos, e por isso mesmo tão difícil de ser abordada. Os relatos apresentam experiências de intervenções na organização das Unidades, provocando alterações em seus cotidianos, vislumbrando diferentes possibilidades e atuações para as famílias envolvidas, modificando hábitos e comportamentos, provocando a curiosidade das crianças e adultos, a interação entre as crianças, adultos e o meio ambiente, estimulando diferentes relações com os animais, plantas e com o entorno da escola.

Na terceira parte, *o processo de construção da identidade e a afetividade*, os sete textos apresentados nos falam de propostas de trabalho que discutem o processo de construção da identidade a partir de diferentes referenciais, considerando o outro adulto, o outro criança, assim como o espaço da escola de educação infantil como um outro lugar, no qual as crianças interagem com diferentes e diferenças de suas interações familiares. Assim, o espaço, como as relações que nele acontecem, são concebidos nestes textos, como constituintes do processo de formação da identidade e da afetividade das crianças e dos adultos em suas especificidades.

A temática *tempo e espaço para as brincadeiras* compõe a parte quatro desse livro e embora estejam separadas como tema, as brincadeiras aparecem em todas as demais, uma vez que são parte integrante do universo da educação infantil. A separação desses três textos se deve pelos detalhes e pela especificidade dos trabalhos aqui apresentados, focando nas brincadeiras como pesquisa, envolvendo familiares no resgate e valorização das brincadeiras, construindo conhecimento junto com as crianças a partir de brincadeiras.

Na parte cinco desta publicação, temos a temática *o trabalho com diferentes linguagens*, que aborda discussões frequentes no universo da educação infantil. Os seis relatos aqui trazidos nos chamam a atenção para o fato de que os educadores que atuam na educação infantil apresentam uma grande flexibilidade ao lidar com o conhecimento e produção de cultura nas relações com as crianças pequenas, passando pela música, não a compreendendo como mera repetição e cópia, mas como

produção, incluindo as crianças na organização da rotina do dia, fazendo da roda, um momento de combinados, trazendo discussões a respeito da inclusão de todos na rotina de uma escola de educação infantil, alterando espaços e organizações e propiciando que as crianças se expressem e criem conhecimento utilizando-se dos mais diferentes suportes, explorando espaços diferenciados e contando com diversidades em suas relações.

A temática que compõe a parte seis, *avançando nos processos de integração* nos traz discussões que vem extrapolando a organização e estrutura tradicionalmente constituída em relação ao tempo e espaço nas Unidades de Educação Infantil tanto entre as crianças como entre os educadores, pois nos contam práticas que vem sendo realizadas, nas quais as crianças, em algumas situações, são colocadas a experimentarem estar juntas, se socializando, rompendo com a estrutura de turma – professor – sala. Em algumas propostas todas as crianças da Unidade Educacional, em outras duas ou três turmas, experimentam estar juntas. As mudanças que essas propostas provocam interferem em vários aspectos da organização da Unidade Educacional, desde o planejamento pedagógico, as relações com a equipe gestora e famílias, pois em algumas situações, toda a rotina e organização da escola são alteradas em função da proposta e as famílias participam dos projetos.

E por fim, a sétima parte com a temática intitulada *planejamento e avaliação institucional* nos apresenta experiências que caminham no sentido de buscar uma maior democratização do planejamento e gestão da escola de educação infantil, discutindo desde a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico até sua implementação cotidiana, ampliando as questões relativas ao planejamento pedagógico para a apropriação de seus significados por toda a comunidade educacional, incluindo inclusive as crianças pequenas. Dessa forma os momentos de planejamento e de discussão não ficam restritos às RPAIs[7], mas extrapolam para a rotina da Unidade Educacional, partindo do planejado e adentrando as práticas com as crianças, os funcionários, as famílias.

Assim, pretendemos com esse livro, além de divulgar as práticas que vem sendo construídas cotidianamente nas Unidades de Educação Infantil do município de Campinas, dividir com um público mais amplo, algumas conquistas e desafios que se dão no pequenino cotidiano de cada escola. Mas mais do que isso, provocar nas educadoras/educadores que atuam na educação infantil, mais questionamentos sobre suas práticas, sobre as práticas realizadas nas Unidades Educacionais, sobre o que significa ser educadoras/educadores, professoras/professores para crianças pequenas em espaços institucionais na sociedade atual. Isto para que todos nós, que estamos dia a dia convivendo e estabelecendo relações com essas crianças possamos contribuir na construção de relações inovadoras nos espaços educacionais, atuando criticamente para o estabelecimento de relações democráticas com as crianças, potencializando e fortalecendo a formação de cidadãos mais justos, vislumbrando uma sociedade mais igualitária.

7 RPAI – Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, previstas em calendário.

Por fim, agradecemos o envolvimento de vários profissionais que possibilitaram a efetivação dessa proposta, desde o apoio institucional para que pudéssemos dedicar parte de nosso tempo de trabalho para a organização dos textos aqui apresentados, aos colegas de trabalho, supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos que dividem o cotidiano no NAED, a participação dos professores Guilherme Val Toledo, Cláudia Roberta Ferreira e Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e a valiosíssima participação das orientadoras pedagógicas e professoras coordenadoras de cada Unidade Educacional, que tiveram uma atuação relevante para a efetivação desta publicação, pois a partir de nosso trabalho inicial de leituras de cada texto com sinalização de comentários e elaboração de um parecer, indicando as necessárias modificações e reformulações para oportunizar a publicação, as orientadoras pedagógicas e professoras coordenadoras acompanharam de perto a maturação dos textos aqui apresentados. E em especial, agradecemos o trabalho das Coordenadoras Pedagógicas, que vem incessantemente organizando e estruturando as Mostras de Trabalhos, e desta forma, valorizando e evidenciando as ações pedagógicas que acontecem nas Unidades Educacionais de nossa região.

Campinas, outubro de 2012

1

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: A MOSTRA DE TRABALHOS DO NAED SUDOESTE

FERRAZ, Angela[1]
CUNHA, Eliana Briense Jorge[2]
MARCHI, Giselle Alessandra[3]
GARCIA, Jane Gerodo[4]

O presente livro, cujo objetivo é apresentar os textos que os profissionais – professoras[5], agentes e monitoras da Educação Infantil da região Sudoeste – elaboraram sobre sua prática docente e educacional visando à socialização dos saberes e conhecimentos produzidos nas práticas cotidianas da/na escola, por ocasião da IV Mostra de Trabalhos do NAED Sudoeste significa, para a equipe da Coordenação Pedagógica, um marco importante, porque traduz os princípios que dão base ao trabalho de Formação Continuada desenvolvido para os profissionais das escolas de educação infantil da região.

Esta publicação é fruto de um trabalho parceiro entre a equipe de Coordenadoras Pedagógicas, Orientadoras Pedagógicas, professoras e profissionais da escola em uma perspectiva de horizontalidade. A parceria horizontal pressupõe o respeito pelas experiências de todos e de cada um, onde cada sujeito assume a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional, inseridos em um contexto de formação coletivo, visando à melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças. Estes princípios estão presentes na organização de todo o trabalho formativo e, neste caso específico, no que diz respeito ao movimento de cada profissional na preparação e participação em cada uma das Mostras de Trabalho realizadas pelo NAED Sudoeste, desde 2008.

---

1 Pedagoga, Mestre em Educação em Políticas de Formação, Especialista em Formação de Professores e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

2 Pedagoga, Especialista em Formação de Professores e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

3 Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

4 Pedagoga, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do NAED Sudoeste da Secretaria de Educação de Campinas – SP.

5 Neste texto, optou-se por fazer a flexão de gênero para o feminino nas denominações dos cargos dos profissionais da SME, uma vez que a grande maioria dos profissionais da educação é composta por mulheres.

A Coordenação Pedagógica da Educação Infantil do NAED Sudoeste vem, nos últimos dez anos, investindo em práticas formativas com o intuito de criar condições para que os profissionais da educação infantil desenvolvam uma atitude reflexiva – buscando as bases teóricas de seu fazer – e produtora de conhecimento sobre o seu trabalho, assumindo uma postura de pesquisadores sobre a prática docente/educacional e seu papel social, inserindo-se em parcerias horizontais de trabalho e de formação.

Assim, o trabalho formativo, iniciado em 2002[6], se organiza considerando a escola como centro deste processo, por compreendê-la como lugar do trabalho pedagógico e o cotidiano ali vivido a referência para a ação da Coordenação Pedagógica.

A cada ano, a Coordenação Pedagógica[7] propõe, em seu plano de trabalho, ações que consideram a diversidade de concepções dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, aglutinando o que é comum no trabalho pedagógico da região, buscando romper com as experiências fragmentadas baseadas na rigidez que muitas vezes rege as relações profissionais daqueles envolvidos nos processos pedagógicos, possibilitando a integração entre os grupos de profissionais e abrindo caminhos para a ampliação da qualidade do trabalho.

Deste modo, as ações formativas se estruturam a partir do acompanhamento dos processos das Unidades Educacionais, da atuação junto aos Orientadores Pedagógicos e demais profissionais através de um diálogo constante sobre o seu fazer e tendo o Projeto Pedagógico das Unidades – em suas dimensões de planejamento, implementação e avaliação – como a fonte primeira de alimentação das ações coordenativas, articuladas às diretrizes da SME.

O pressuposto de que escola é *locus* privilegiado de formação e de construção da identidade profissional dos educadores origina trabalhos formativos estruturados para a escola e no interior da escola, considerando seus projetos pedagógicos como ponto de partida para análises críticas e interpretação do trabalho coletivo ali realizado e os profissionais envolvidos como protagonistas e produtores de conhecimentos sobre a prática educativa na educação infantil.

A escola, nesta perspectiva, é local de experienciar, de vivenciar a relação educativa; lugar de formação dos profissionais que nela atuam. É também espaço do coletivo, tanto de adultos como de crianças, espaço privilegiado da produção de conhecimento sobre ela própria, sobre as práticas profissionais e sobre como as crianças aprendem. É a partir dela e nela que o planejamento das ações formativas e a produção de saberes e conhecimento são organizados. Estas ações representam uma possibilidade dos profissionais aprenderem com a própria experiência, inter-

6 A partir de 2002 ocorre na Secretaria Municipal de Educação a descentralização de algumas ações, desde então, os Supervisores Educacionais, assim como os Coordenadores Pedagógicos que atuavam centralizadamente, passam a integrar a equipe educativa dos NAEDs.

7 A equipe de Coordenadoras Pedagógicas, por ocasião da I Mostra, em 2008, era composta por profissionais oriundos de processo seletivo para substituição de cargos; alguns desses profissionais faziam parte da própria Rede Municipal. A partir de 2009, o quadro de coordenadoras pedagógicas passou a contar com profissionais efetivos.

rogando o vivido, confrontando posições, refletindo sobre as práticas na escola e articulando saberes de ação e saberes teóricos[8].

Desta forma, pautada nos princípios apresentados, a equipe de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil do NAED Sudoeste, é convicta,

> (...) de que o diálogo é imprescindível nos espaços humanos, fundamental nos espaços educativos e na busca de uma melhor qualidade do ensino, que é inerente ao trabalho coletivo, e que o mesmo possibilita a revisão constante do pensamento e das ações pedagógicas dos educadores (BAIRD et al, 2008[9].

Assim, vem promovendo anualmente, desde 2008, Mostras de Trabalhos dos profissionais da Educação Infantil da região.

Com a coordenação conjunta das equipes de Coordenação Pedagógica e Orientação Pedagógica da Educação Infantil, este trabalho vem possibilitando o compartilhar de experiências inovadoras e/ou bem-sucedidas entre os atores envolvidos no processo da educação infantil, permitindo visualizar a identidade das escolas e dos sujeitos que nelas atuam ao "tornar conhecido o universo de linguagens trabalhadas no dia a dia com as crianças e subsidiar reflexões coletivas, debates e ações nas Unidades Educacionais da região" (BAIRD, et al, 2008).

Em cada Mostra de Trabalhos são envolvidos todos os profissionais da Educação Infantil da região Sudoeste, o que significa uma média de 1200 profissionais, entre professoras, agentes de educação infantil, monitoras, diretoras, vice-diretoras, orientadoras pedagógicas, coordenadoras pedagógicas, supervisoras educacionais, agentes de apoio operacional, cozinheiras e serventes.

Embora com o mesmo objetivo e com a mesma temática central – "O currículo vivido: compartilhando o cotidiano" – cada uma das Mostras de Trabalhos realizadas teve focos de discussão específicos e formatos diferenciados, privilegiando a construção de conhecimento sobre o fazer docente e de gestão, articulados às mais recentes produções teóricas da área de educação infantil buscando, assim, avanços nas práticas educativas com as crianças.

Na primeira Mostra, realizada em 2008, foram apresentadas, por profissionais das Unidades Educacionais da região, aproximadamente sessenta comunicações, distribuídas em onze salas. As temáticas abordadas nas comunicações foram as diferentes linguagens, a cultura infantil, a adequação e utilização dos espaços físicos e a relação entre comunidade e escola. Nesta primeira experiência, organizada pelo NAED Sudoeste, a participação se deu a partir de convite, uma vez que a presença no dia do evento dependia do interesse e das condições de cada profissional. Várias Unidades, interessadas na participação coletiva de seus profissionais, utilizaram um dia de formação, constante em calendário, para proporcionar a participação de todos.

---

8 CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas*: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. Campinas, SP: 2006.

9 BAIRD, Eliana C. A. et al. *O currículo vivido: compartilhando o cotidiano*. Texto conclusivo da I Mostra Educação Infantil do NAED Sudoeste (mimeo, 2008).

Em 2010, por ocasião da II Mostra, a partir da avaliação positiva das Unidades e do movimento já iniciado, a equipe do NAED solicitou que todas as Unidades Educacionais da região reservassem para a participação na Mostra um dos dias destinados em calendário para a Formação Continuada de seus profissionais. Essa organização representou um avanço nas condições de participação e permitiu uma maior aproximação aos objetivos do evento. Cada Unidade foi orientada a apresentar pelo menos duas comunicações, escolhidas coletivamente, sobre o trabalho realizado com as crianças. A partir dos trabalhos inscritos, organizaram-se salas temáticas, com temas envolvendo o trabalho com projetos, as formas de registro, o trabalho com artes plásticas, a afetividade, a educação alimentar, as múltiplas linguagens, entre outras.

Ainda em 2010, ao final do ano, realizou-se a III Mostra de Trabalhos. Desta vez, a discussão curricular a partir do cotidiano educativo foi focada na temática da organização dos espaços nas Unidades de Educação Infantil da região. O evento contou com duas formas de abordagem do tema: mesas de debates e exposição de pôsteres.

As mesas de debates foram compostas por pesquisador da área da educação abordando a constituição da "forma escola" ao longo do tempo, por pesquisadora da área de arquitetura, com produção de conhecimento voltada para o projeto de espaços educativos que contemplem a Pedagogia da Infância, por representantes das equipes da Coordenadoria de Arquitetura Escolar e da Coordenadoria de Nutrição da SME, que têm no cerne de suas atribuições a proposição e o apoio para a organização espacial das Unidades de Educação Infantil da SME e por professoras da própria Rede Municipal que desenvolveram projetos de pesquisa com a temática da organização do espaço educativo a partir de seus locais de trabalho. Todas as Unidades da região expuseram pôsteres que apresentaram os princípios e processos de organização de seus espaços educativos.

A IV Mostra de Trabalhos, realizada em 2011 e da qual se origina esta publicação, teve por tema central a organização do trabalho pedagógico. Mais uma vez organizada em salas temáticas, cada Unidade foi chamada a apresentar comunicação(ões) sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. As comunicações inscritas, divididas, deram origem a salas com nomes sugestivos, como "O real e o imaginário: as histórias na educação infantil", "Comunicação: para além de ouvir, falar e escrever", "Qual a forma que te forma?", "As crianças bem pequenas falam. E nós ouvimos?", entre outras.

Para o final de 2012 está prevista a V Mostra de Trabalhos do NAED Sudoeste. Buscando-se avançar na produção de conhecimento na área da educação infantil, esta Mostra contará com doze pesquisadores da área, compondo mesas de debates com professoras da região, que apresentarão relatos de experiência. Também está prevista exposição de pôsteres sobre a organização do trabalho pedagógico de cada Unidade.

Apesar dos formatos diversos, todas as Mostras propuseram o exercício da escrita como estratégia reflexiva e/ou comunicativa. Inicialmente, nas Mostras de 2008 e na primeira de 2010, a escrita se deu através da apresentação de ementas e resumos

das apresentações e, nas Mostras posteriores, através de textos sobre os trabalhos apresentados, visando à publicação dos mesmos.

Este processo de publicização da *praxis* que os profissionais vêm traçando permite a ampliação da participação coletiva na discussão dos processos educativos. Assim, as ações pensadas e decididas pelo coletivo de cada Unidade, registradas em seus Projetos Pedagógicos podem ser (re)tomadas e (re)vistas pelos profissionais da própria Unidade e das outras Unidades da região. Mostrar o que se faz reforça o pensamento reflexivo e a criticidade com o que fazemos.

Ao chamarmos os educadores para escreverem textos sobre seu trabalho, intencionamos colocá-los em outro movimento em relação às suas experiências formativas, no qual a reflexividade resultante desta escrita é instrumento de construção de conhecimento. Nessa perspectiva

> (...) o professor é compreendido como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e comprometida. (SADALLA, 2006, apud MARÇAL, 2009)

Assim, a escrita representa o registro do que se está vivenciando e revela o olhar que o profissional tem sobre sua prática naquele momento, além de permitir o compartilhamento dessas experiências com seus leitores.

Escrever sobre o que se faz é, ao mesmo tempo, desafiador e prazeroso. Desafiador, pois nos nossos processos de reflexividade a escrita pouco é usada como recurso, por ser este movimento de escrever sobre o nosso fazer uma atividade a que pouco recorremos. O processo de escrita, em seu início, é sempre doloroso, difícil e seu potencial como instrumento de reflexão e construção de conhecimento custa a ser percebido.

Por outro lado, o prazer do processo de escrita reside na possibilidade de se refazer o caminho percorrido de um outro lugar, do lugar de quem olha com tempo, problematizando, criticando, reformulando ideias, chegando a outras conclusões, inventando novos caminhos para seguir – o olhar perscrutador[10], em busca do avanço da qualidade do trabalho desenvolvido.

Esperamos que este prazer possa ser compartilhado pelos leitores deste livro ao encontrarem nos textos escritos pelos profissionais da região, os diferentes cenários que estes organizam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico das diversas Unidades Educacionais. Ao mesmo tempo, esperamos que a experiência aqui apresentada enriqueça o debate sobre novas possibilidades formativas no contexto da educação infantil.

10 MARTINS, Miriam Celeste. *O sensível olhar-pensante*: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAIRD, Eliana C. A. et al. *O currículo vivido: compartilhando o cotidiano*. Texto conclusivo da I Mostra Educação Infantil do NAED Sudoeste (mimeo, 2008).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

MARÇAL, M. et al. Escritas de Professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador. In: *Olhar de Professor,* Ponta Grossa, 12(1): 75-94,2009. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../1208>. Acesso em: 18 de set. 2012.

MARTINS, M. C. *O sensível olhar-pensante*: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

PRADO, G.V.T; SOLIGO, R.A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T; SOLIGO, R.A.(Org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas – SP: Alínea, 2007, v. 1, pp 47-62.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1992, pp. 77-91.

2

PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO

PRADO, Guilherme do Val Toledo[1]
FERREIRA, Cláudia Roberta[2]
CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo[3]
UNICAMP

RESUMO. A pretensão deste texto é apresentar alguns apontamentos acerca da formação de orientadores e coordenadores pedagógicos, considerando a escola de Educação Infantil como espaço-tempo desta formação e o TDC (Trabalho Docente Coletivo, instituído na rede municipal de Campinas) como lócus privilegiado e espaço de interlocução na produção de sentidos do trabalho dos profissionais da educação. Essa reflexão foi motivada pela participação na formação proposta por coordenadoras para as orientadoras pedagógicas, iniciado em 2011, quando pudemos discutir a importância da interação e socialização dos saberes e conhecimentos produzidos nas práticas cotidianas da/na escola de educação infantil nos TDCs como fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade e pessoalidade docente relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Esse movimento reflexivo também está amparado em saberes e fazeres re-construídos em encontros e diálogos e nas produções escritas do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

PALAVRAS-CHAVE: formação de formadores, formação de professores, trabalho coletivo, profissionalidade docente, coordenação pedagógica.

---

1 Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e Coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

2 Coordenadora Pedagógica do Colégio de Aplicação PIOXII da PUCCAMP e doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

Introdução

Desde o final do século XX a temática "formação de professores" tem sido foco de inúmeros estudos e pesquisas, nas mais variadas áreas do conhecimento, em análises socioeconômicas e inúmeras discussões públicas, gerando intervenções das mais diversas ordens no que se refere às políticas públicas.

No cerne desta questão está o conceito de formação, de natureza polissêmica, situado em um entrecruzamento de campos científicos das mais diversas ordens, apontando-nos sua natureza complexa, chegando até a constituir-se por pressupostos opostos e até, muitas vezes, contraditórios.

Por formação estamos entendendo, a partir das contribuições de Bakhtin (2003), Benjamin (1996), Freire (2001) e Larrosa (1998), que é uma transformação pessoal, íntima, ligada à experiência de cada sujeito que, de algum modo, muda a partir dos conhecimentos e saberes construídos nessa caminhada, nesse processo de experienciar e experienciar-se a partir da relação com os outros (e a si mesmo como outro). Nesta perspectiva, a formação é realizada, de algum modo e de alguma forma, pelo próprio sujeito que se forma dada a inconclusão do seu acabamento, da sua inconclusibilidade, como nos alerta Bakhtin (2003). Embora formação pareça ser um acontecimento da ordem privada, individual, Freire (2001) nos ensina que ninguém se forma sozinho, formamo-nos na relação, na interação com o(s) outro(s).

Ao nos voltarmos para um dos espaços de atuação profissional dos profissionais da educação – a escola de educação infantil – assumimos uma concepção de formação que abarca as demandas da prática cotidiana e as necessidades desses profissionais, a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, favorecidos pelos processos formativos. Circunscreve-se em um processo que marca e é marcado pela profissionalidade e pessoalidade dos sujeitos envolvidos.

Cabe salientar que nos últimos vinte anos, nas investigações em educação de cunho qualitativo, há inúmeros estudos que fundamentam a relevância de pesquisas sobre a prática dos profissionais em educação, especialmente os professores, tomando-a como objeto e tema de estudo, com apontamentos sobre a contribuição destas para a formação desses profissionais (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; STENHOUSE, 1985; SCHÖN, 2000; ELLIOT, 1998; ZEICHNER, 1993; PRADO e CUNHA, 2007). São propostas que assumem o professor (e também o professor-formador, como o orientador pedagógico) como sujeito ativo, como autor de suas práticas, como produtor de saberes e conhecimentos que se dão a partir da atitude de interrogar sua prática – concebida por Freire (2001) como atitude investigativa – que está circunscrita, fundamentalmente, na necessidade de resolução de conflitos e problemas/dilemas do cotidiano. Reconhece-se o pensamento do profissional como fonte de conhecimento e de saber sobre o ensino e sobre a profissão docente, uma vez que "os professores [e também os orientadores e coordenadores pedagógicos] elaboram teorias que sustentam a sua prática e constroem práticas que embasam teorias" (PRADO e CUNHA, 2007, p. 55, acréscimo nosso).

Essas práticas-teorias-práticas acontecem na escola que é viva, mutante, ambígua, contraditória e, por isto, pensar a formação dos profissionais da educação a partir deste lugar implica anunciar as dores e as delícias que isso acarreta, expor o verso e o reverso, o conflito, a contradição, as ambiguidades e as experiências bem sucedidas como constituintes deste cotidiano, a fim de que sejam assumidas como conteúdos da formação.

Esse modo de entender a escola como um lugar propulsor do desenvolvimento profissional docente está relacionado com a ideia de que a instituição educativa é um espaço privilegiado para que o mesmo aconteça, sendo uma oportunidade de aprendizagem também para todos os profissionais, principalmente nos "espaços coletivos" que ali existem.

São esses sentidos expostos acerca da formação que vão nos auxiliar a tratar da temática "formação dos profissionais" na escola e a partir dela.

Passamos a apresentar algumas ideias para fomentar o diálogo potencializador de uma formação em um espaço de interlocução que proporcione a produção de sentidos acerca do trabalho dos profissionais da educação e a constituição de uma profissionalidade docente pelos próprios sujeitos que as constituem.

Um primeiro ponto diz respeito ao exercício reflexivo que é necessário instaurar, indo além do pensamento dicotômico que inscreve em um lugar o aprender a profissão e em outro o agir profissional. É necessário, pois, assumir a escola como o *lócus* privilegiado em que se aprende a profissão e, por isso, é imprescindível que determinadas situações de trabalho transformem-se em situações formativas, em situações de aprendizado.

Outro ponto, no contexto da profissionalidade, refere-se ao exercício de perceber esta experiência singular do trabalho como potencializadora de uma dupla dimensão: ao mesmo tempo ser permanência e ruptura. Permanência enquanto princípio que sustenta-nos para novas e outras experiências na profissão. Ruptura, como frestas que se inscrevem nas experiências vividas e se constituem como trampolim para outras e novas experiências profissionais. É nestas experiências que a vivência com o(s) outro(s), enquanto legítimo(s) outro(s) (MATURANA, 2001), constitui novos horizontes de possibilidades no que se refere à profissionalidade desses profissionais.

Ponto outro, talvez o mais relevante, seria a ideia de colocar o sujeito aprendente – as crianças – no foco central das reflexões profissionais de todos os envolvidos no trabalho de educar/cuidar. Esta ideia decorre da assunção de que a formação de todos os profissionais da escola, "no fim das contas", precisa contribuir para a melhor aprendizagem possível de todas as crianças, considerando que deste compromisso social não se pode declinar.

Sendo o TDC o *lócus* privilegiado e espaço de interlocução na produção de sentidos do trabalho dos profissionais da educação e consequente constituição de sua profissionalidade, tematizar as práticas, saberes e conhecimentos que são mobilizados no cotidiano com estes sujeitos – as crianças –, torna-se a tônica do movimento reflexivo instaurado para o aprimoramento do trabalho pedagógico e educativo das/nas escolas de educação infantil.

Breve apontamento sobre interação

Se por formação entendemos as transformações pessoais relativas às experiências que os sujeitos têm consigo mesmo e a partir dos outros, numa perspectiva inconclusa e inacabada, como nos indica Freire (2001) e Bakhtin (2003), são os processos de interação entre o eu e o(s) outro(s) dinâmicas importantes para compreendermos o alcance e a profundidade destas transformações.

Para dialogar acerca do processo de interação remetemo-nos a Bakhtin (1999). Segundo o autor, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo é materializada a partir de um auditório social. É a partir desse auditório social que construímos nossas deduções interiores, nossas motivações, apreciações etc. Isso supõe pensar que a palavra comporta duas faces:

> Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (p. 113).

Bakhtin (1999) aponta que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (p. 113). Assim, qualquer que seja a enunciação considerada, a mesma é socialmente dirigida. Isso significa que ela é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato de fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa. A situação dá forma à enunciação, "impondo-lhe esta ressonância em vez daquela (...). A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação" (p. 114).

Nesse sentido, tanto o meio social como as relações estabelecidas determinam a estrutura da nossa consciência e conduzem a atividade mental de forma que, através dela, seja dada uma resposta por meio de signos. Quando tomamos consciência da situação em que estamos na relação com os outros, reagimos dando uma determinada enunciação a partir da situação social em que estamos. E é justamente essa resposta que gera "modelos e formas de enunciação" específicas: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular dada pelo sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social.

Como aponta Bakhtin (1999), o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra:

> Na realidade, não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 95).

O processo de compreensão, sob uma perspectiva bakhtiniana, implica contrapor a cada palavra do locutor uma contrapalavra, uma réplica. Quais são as contrapalavras geradas pela palavra do interlocutor? Quais foram as enunciações a partir das palavras dos locutores quando atribuíam determinados lugares?

A partir da discussão sobre o processo de interação entre os sujeitos da escola foi possível ampliar a compreensão dos aportes de Bakhtin (1999).

Importa lembrar que tanto como falantes como ouvintes, estamos em interação e que os lugares que nos são atribuídos pelo outro(s) independem de nós, ou seja, o outro nos atribui algum lugar e, a partir disso, podemos nos perguntar: quais os sentidos que produzimos nesse lugar que nos atribuem? Por outro lado, o lugar no qual estamos sendo postos não é necessariamente aquele em que queremos estar. No processo de interação, tanto como falantes como ouvintes, criamos imagens acerca do outro e essas imagens não são fixas, já que, no processo de interlocução, essas imagens do outro transformam-se.

A questão fundamental, ao pensar no processo de interação, é que "não é o lugar que define o lugar do falante, mas o modo como o sujeito ocupa esse lugar", ou seja, não são aqueles lugares que nos foram atribuídos na escola os que definiram nosso lugar, mas este esteve definido pelos modos em que exercemos, pelas formas que criamos enquanto professores e professoras, enquanto profissionais da educação, para estar nos lugares que efetivamente ocupamos na escola, modos próprios que dão outros sentidos aos papeis e/ou lugares sociais.

Compreender esse processo de interação entre falantes e ouvintes é perceber a nós mesmos como sujeitos não mais assujeitados a um lugar social. É compreendermo-nos como sujeitos produtores de um lugar social, certa profissionalidade docente, a partir da interação entre diversos e diferentes professores e professoras e profissionais da educação, em um determinado espaço coletivo chamado escola.

É, portanto, nos compreendermos como sujeitos afetados por experiências, consigo mesmo e com os outros, fomentados pelas nossas ações e pelas ações com os outros, que em interação e diálogo, constituímos nossos processos formativos e também afetamos outros processos formativos nos quais participamos enquanto sujeitos em interação, seja no âmbito verbal entre dois interlocutores, seja no âmbito social enquanto sujeitos coletivos.

A escola como o lócus privilegiado em que se aprende a profissão

Assumindo como pressuposto que os professores e professoras e profissionais da educação constituem-se profissionalmente – e no âmbito da pessoalidade – através do trabalho, então, um conjunto de ações da formação continuada precisa ser concebido a partir deste espaço coletivo. E se a escola é um lugar privilegiado de aprendizado da profissão é também *lócus* de socialização desta, é ambiente potente para as ações de formação.

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 a partir da escola e das práticas profissionais.

Nesta formação há assunção do contexto de trabalho como ambiente formativo e de formação em que se valorizam as noções de sujeito, experiência e contexto: atribui-se papel central ao sujeito que aprende (em vez de se atribuir à figura do formador) reconhecendo a relevância dos saberes e fazeres profissionais construídos por via experiencial; foca-se a experiência que, para de fato ser formadora, precisa passar pelo crivo da reflexão crítica; e, assim, a "valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, os estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí têm lugar" (CANÁRIO, 2001, p. 12). Portanto, pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos e das instituições e a articulação da formação e do trabalho.

Novos horizontes de possibilidades no que se refere à profissionalidade docente

Ao buscarmos a raiz da palavra 'experiência', encontramos sua base no latim [*experiri*], que nos traz os sentidos de provar e experimentar. Deste modo, a experiência pode ser, apoiada em Larrosa (2001, p. 6), "um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" e, para que isto seja possível, é necessário que o sujeito se exponha ao encontro, à relação. Ao expor-se, ele lança-se ao desconhecido, ao indeterminado, percorrendo um caminho onde há inúmeras possibilidades de que algo lhe aconteça, lhe toque. Para cada sujeito, lançamento e acontecimento ocorrem diferentemente, dada a singularidade de cada um circunscrita em sua profissionalidade e sua pessoalidade.

A experiência é, então, assumida como:

> (...) a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar

> para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2000, p. 5).

Assim, cada sujeito da experiência pode ser compreendido como um 'território de passagem', em que "algo se passa, acontece e afeta inscrevendo marcas, vestígios e efeitos" (FERREIRA, 2004, p. 72-73). Nesta 'experiência', produzem-se sentidos e significados que se amalgamam na constituição da profissionalidade e pessoalidade deste sujeito.

Ao considerarmos a experiência como algo pessoal, ela é, portanto, vivida singularmente pelo sujeito. Em sua potencialidade e seu limite. Nesta atividade que realizamos (in)conscientemente, fortalecemos em nós uma dupla dimensão da experiência: ser abertura e estabilização, ao mesmo tempo. Estabilização como apoio e abertura como possibilidade (LARROSA, 2010).

Diante das múltiplas e diversas experiências que vivenciamos e dos saberes-fazeres dos nossos aprendizados, construímos alguns lugares de suporte a partir dos quais e nos quais nos apoiamos. E buscamos esta fixidez justamente porque temos necessidade de ter onde pisar, onde permanecer e nos apoiarmos em velhos-novos saberes-fazeres.

Ao mesmo tempo em que nos apoiamos neste lugar podemos, por causa disto, nos lançarmos a outras possibilidades. Podemos arriscar porque também do risco vivenciamos saberes-fazeres novos-velhos, o que nos abre a um horizonte outro e, por isto, podemos ir além.

Neste incessante movimento, vivendo experiências, podemos exercitar olhar-e-sentir-e-pensar sobre elas, nos conscientizando de que aprendemos algo porque vivemos, conhecemos, refletimos, aprendemos e formamo-nos. No cotidiano do trabalho na escola, sabemos das infinitas situações que suscitam e provocam nossos saberes-e-fazeres. Assim, criar dinâmicas formativas que favoreçam a transformação das experiências vividas neste cotidiano, em um processo autoformativo, de aprendizagem, pode representar tanto uma alternativa para termos dados e materiais que são tomados como suporte como, por outro lado, servir de conteúdo para as ações da formação contínua dos profissionais da educação a partir da escola.

Entretanto, não nos esqueçamos de que nestes contextos, lidamos com sujeitos em suas singularidades, trazendo marcas de suas histórias de vida, de sua trajetória de constituição da sua profissionalidade, nas quais há princípios que sustentam e delineiam os saberes-e-fazeres. O que trazem os sujeitos pode, ao mesmo tempo, servir como possibilidade de experiências formativas e como obstáculo para desenvolvimento do próprio sujeito e do coletivo no qual está inserido. Desafios para as ações da formação contínua a partir da escola.

A melhor experiência possível a todos/as os/as crianças

Quando os sujeitos, professores e professoras e profissionais da educação, atuam profissionalmente, na escola de educação infantil, vão se formando a partir das experiências vivenciadas e refletidas. O propósito de estarem e atuarem, para além da compreensão do que os formam e os desenvolvem nas dimensões da pessoalidade e da profissionalidade docente, está diretamente relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Com base neste referente, uma formação dos profissionais da educação a partir da escola, ou seja, que a assuma como espaço-tempo de articulação entre trabalho e formação, precisa contribuir, 'ao fim e ao cabo' para a melhor aprendizagem possível de todas as suas crianças. Isto porque compreendemos que se espera obter, direta ou indiretamente, que os profissionais, seja através das situações didáticas que promovem, das intervenções que realizam e, de algum modo, da própria atividade organizativa da escola, algum efeito e produção de sentido na melhoria das aprendizagens de cada uma das crianças por eles atendidas.

Neste lugar profissional, pensamos que é preciso ser, a partir dos próprios profissionais, responsavelmente participantes e por isso mesmo, implicados com e pelo outro. Um outro representado pelos pares, mas, fundamentalmente, por cada uma das crianças, que nos desafiam cotidianamente a buscar as formas mais ajustadas às necessidades que apresentam – e se não as têm, que busquem desafios que os estimulem a avançar – para que possam, cada um a seu modo e em seu tempo, também se desenvolver e se formar.

Implicados e assumindo uma atitude responsavelmente participante (Bakhtin, 2003), neste lugar profissional, pode-se (ou, no limite, não se pode) potencializar aprendizagens e favorecer processos (auto)formativos.

Tal como nos dizia Paulo Freire (2002, p. 51), "(...) não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético".

Por isto, ao colocarmos a criança no centro das reflexões-ações dimensionando os saberes-e-fazeres dos profissionais da educação envolvidos no trabalho na Educação Infantil, outras possibilidades podem surgir no horizonte futuro, favorecendo o desenvolvimento de todas e cada uma delas.

Para finalizar o texto, mas não nossas elaborações...

Apoiados nas breves elaborações anteriores, buscamos outros diálogos que se entrecruzem, fixem e abram caminhos prenhes de pluralidade-possibilidade e imprevisibilidade-complexidade, no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação, em especial nos "espaços coletivos" e nas interações em uma perspectiva experiencial. Acreditamos que é em momentos coletivos, em que diferentes profissionais da escola se encontram para a socialização de suas experiências, que fundamentalmente aprende-se a profissão.

Portanto, compreendida a escola de educação infantil neste contexto formativo, defendemos haver espaço-tempo para fomentar a interlocução baseada na partilha e no diálogo profissional aos pares e/ou em redes de trabalho coletivo; haver situações em que se promova a reflexão sobre o que se faz, o que se pensa, o que se deseja fazer-pensar; haver estudo de casos concretos em que se pensa na ampliação do repertório experiencial das crianças; promover situações de formação-em-pares em que aqueles profissionais mais experientes exercem papel central na formação dos profissionais menos experientes; haver momentos de parada em que se olha para o trabalho de forma distanciada, avaliando-o, com o intuito de alinhar a direção e ajustar as ações ao que se deseja; haver especial atenção à dimensão da pessoalidade de cada sujeito que integra a equipe escolar, pois precisamos desenvolver nossa capacidade de nos relacionarmos e nos comunicarmos com o(s) outro(s), característica de nossa humanidade; haver mobilização de nossos saberes-e-fazeres em favor do desenvolvimento das crianças e, em meio a este intenso movimento, a escola, enquanto organização aprendente, também ensina, porque aprende, mesmo que isso implique em buscar ajuda externa.

Desejamos buscar muitos diálogos na escola, sobre a escola e por causa da escola. E desejamos isto para que ainda haja deslumbramento com tantas aprendizagens possíveis na escola, por causa dela e com ela.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CANÁRIO, R.. A prática profissional na formação de professores. In CAMPOS, B. P. (Org.*). Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001.

ELLIOTT, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 1993.

_____. Re-colocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente.* Professor(a)--pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FERREIRA, C. R. *Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola.* 2004. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A.. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente.* Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Jornal Leituras*, Secretaria Municipal Educação de Campinas, Campinas, jul. 2001. n. 4, p. 1-9.

_____. *Nietzsche e a educação*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores & Educação, 2).

_____. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000..

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. (Educa. Fora de Coleção).

_____. *Pedagogia:* a terceira margem do rio. Lisboa, 2010. Documento não publicado.

PRADO, G. V. T; CUNHA, R. C. O. B. *Percursos de autoria*: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

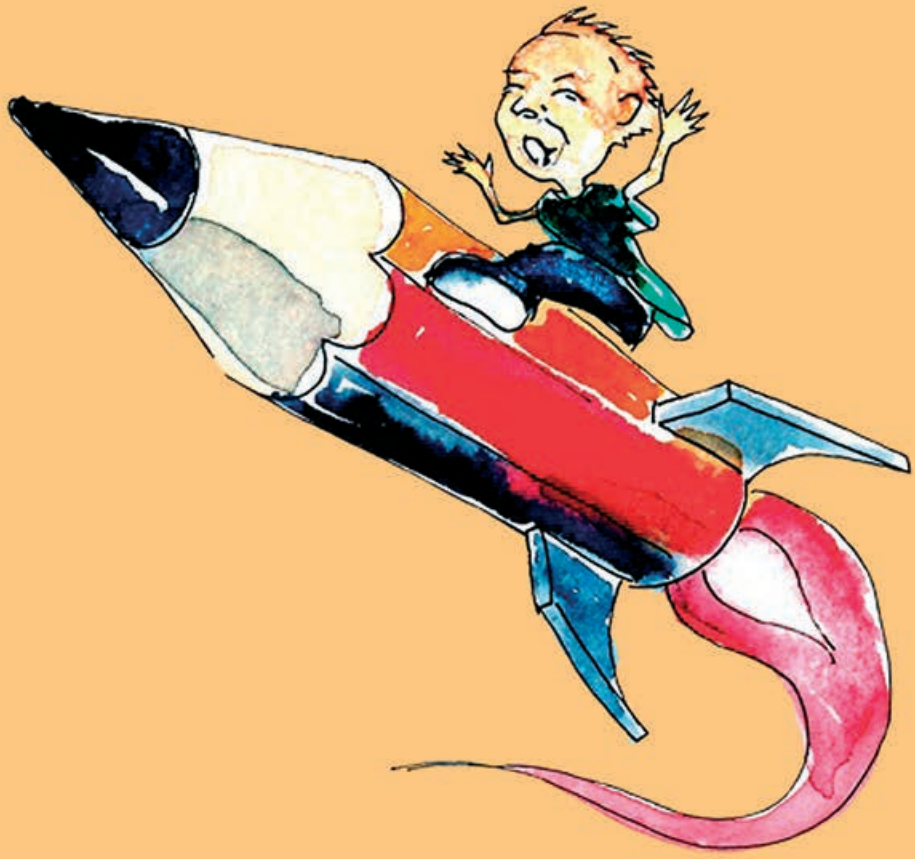
SCHON, Donald. *Educando o professor reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza.* 2ª ed. Madrid: Morata, 1985.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professor(a)es*: ideias e práticas, Lisboa: Educa--Professor(a)es, 1993.

Parte I

O universo da literatura infantil



3

O CONTO QUE ENCANTA EM TODOS OS CANTOS

CHAGAS, Cláudia Patrícia Ribeiro das[1]
PEREIRA, Elany Domingues[2]
SANTOS, Elisângela dos[3]
et al[4]
CEMEI Dulcinéia Regina B. Alves

RESUMO. A contação de histórias contribui para aquisição da linguagem, o desenvolvimento do raciocínio e principalmente da imaginação. Além disso, quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida das crianças, maiores as chances delas gostarem de ler. Nesta perspectiva, este trabalho tem o objetivo de demonstrar como a contação de histórias ocorre em diferentes ambientes, dentro e fora da nossa Unidade Educacional, através de narrativas, caixas de histórias, aventais pedagógicos, empréstimo de livros, teatro e cantinho da leitura. O processo de avaliação é contínuo, onde o educador observa o desenvolvimento da oralidade, das diferentes linguagens e o prazer da leitura, acreditando que a criança estabelece neste universo sua identidade, compreende melhor as relações (adulto/criança e criança/criança) tornando-se assim um verdadeiro leitor.

PALAVRAS-CHAVE: criança; imaginação; letramento; oralidade; literatura infantil.

A Educação Infantil é uma etapa importante na vida das crianças, tendo seu reconhecimento através de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n° 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece na Seção II, artº 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica de uma criança. Isto demonstra uma preocupação com a educação na infância, tendo como eixo primordial o educar e o cuidar, pois a

1 Professora do Agrupamento III B

2 Professora do Agrupamento III E

3 Professora do Agrupamento III A

4 MATTOS, Haryta Ramos de – Professora do AG III H; CORREIA, Mara Keila de Brito – Professor Adjunto I; LIMA, Maria Lúcia – Professora do AG III F; SANTOS, Rosângela Cristina Rodrigues dos – Professora do AG II G; SANTOS, Roseneide Aparecida dos – Professor Adjunto I; PEREIRA, Solange Cunha – Professora do AG III C.

"primeira infância é o momento em que as estruturas fundamentais da pessoa são organizadas" (PERRENOUD, 2003, p. 20).

Nas instituições de educação infantil, as crianças conquistam um espaço para interagir com sujeitos diferentes do ambiente familiar, sendo despertadas para o seu crescimento e desenvolvimento, através do contato com os conhecimentos e aprendizagens que são construídos num contexto de curiosidade e experimentação.

> Parte-se do indicativo de que a Educação Infantil é o tempo e o espaço para a criança interagir num outro segmento do mundo em que vive, o espaço público. Afastada do espaço privado, cujo núcleo principal é, em geral, a família, a criança é confiada pelos pais à escola, que atualmente representa uma – não a única – das instancias socializadoras da/para criança. Esses pais compartilham com a equipe educativa da escola os cuidados e a educação de seus filhos, na expectativa de que, nesse novo espaço e tempo em que a escola se situa em suas vidas, eles possam vivenciar experiências que beneficiem sua formação enquanto sujeitos na sociedade e na cultura letrada em que vivem (CAMPINAS, 2008, p. 28).

Nesta fase, a criança apresenta curiosidades, anseia por novas descobertas e deseja realizar suas próprias produções, sendo assim, cabe ao educador procurar despertar nas crianças a fantasia, a imaginação, a criatividade, favorecendo a aquisição de linguagem e de novas aprendizagens. Para alcançar esse objetivo, a formação profissional torna-se algo importante, pois é com o conhecimento teórico e prático, que se consegue planejar e preparar um bom trabalho que oportunize o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos por parte das crianças, dentro de um espaço democrático e interativo.

> A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 21)

Segundo Oliveira (2005), desde os primórdios da civilização o homem na sua comunicação utiliza-se da narração de histórias, usando-a como instrumento de transmissão de aprendizados, conhecimentos, tradições e fatos, de gerações para gerações ou simplesmente, com a intenção de encantar com lendas, fantasias e poesia.

O início da Literatura infantil denominada "clássica", em termos históricos, está na Novelística Popular Medieval, com origem na Índia; foi quando se descobriu o poder grande e mágico da palavra. O homem entende que com a palavra ele pode encantar, manipular, conscientizar, ameaçar, construir ou destruir (OLIVEIRA, 2005).

Mas é somente no século XVIII que a Literatura Infantil se constitui como gênero, impulsionada pelas mudanças da sociedade com a ascensão da burguesia. A família burguesa impõe uma nova condição à infância, tanto na sociedade como

também na escola. As crianças deixam de ser consideradas "meras miniaturas humanas" e passam a ter status de seres pensantes, que no futuro serão a nova geração (OLIVEIRA, 2005).

Albino (2010) afirma que os livros para crianças no Brasil começaram a ser editados em 1808 com a Imprensa Régia, com uma circulação precária e irregular de edições portuguesas, com algumas traduções nacionais. A literatura destinada ao público infantil brasileiro se consolida somente nos arredores da Proclamação da República.

O segundo período da literatura infantil brasileira (1920 – 1945) acontece com a consolidação da classe média compradora e com a preocupação crescente da escola em modernizar-se, integrando a literatura infantil ao seu contexto, iniciando-se o aumento do fluxo da produção literária. As editoras começam a prestigiar o gênero, sentindo o início de um mercado lucrativo. Mas, apesar das inovações, não se via nenhum novo talento nacional. (ALBINO, 2010)

Em 1921, com a publicação de Narizinho arrebitado, Monteiro Lobato inaugura uma nova estética da literatura infantil no país, concebendo-a como arte capaz de modificar a percepção de mundo e emancipar seus leitores, com a atitude nacionalista, poderosa e revigorada, com a valorização do meio rural, das histórias e lendas brasileiras (ALBINO, 2010).

Nesta perspectiva, o trabalho com a linguagem oral e escrita desponta como um dos eixos básicos da educação infantil, dada a sua importância para o desenvolvimento da criança e por favorecer sua inserção e participação nas diversas práticas sociais.

De acordo com Alves (2004, p. 41):

> A leitura e a escrita começam quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Pois não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer... ( ) Acho que escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo.

A importância de ler ou contar histórias para as crianças na educação infantil vai muito além de um entretenimento lúdico e prazeroso, como aponta Kato (1997,p. 41):

> (…) ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequencia do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta.

A leitura amplia o universo imaginário e cultural das crianças porque possibilita o contato com situações desconhecidas, adquirindo informações que ajudarão na construção do seu conhecimento.

Nessa fase, o que importa na leitura é deixar-se levar pelas histórias sem nenhuma preocupação em "ensinar literatura". Ler para os pequenos e comentar a obra com eles é fundamental para começar a desenvolver os chamados comportamentos leitores.

Assim, "para que uma história realmente prenda a atenção da criança, a mesma deve entretê-la e despertar sua curiosidade" (BETTELHEIM, 1998, p. 11). As histórias devem estimular a imaginação das crianças, ajudando-as em seu desenvolvimento intelectual, propiciando-lhes mais clareza em seu universo afetivo, auxiliando-as a reconhecer, mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhes perspectivas de soluções, mesmo que provisórias. (SILVA, 2002)

Portanto, as histórias infantis vivenciadas durante a infância auxiliam as crianças em seu desenvolvimento psicológico e emocional. O conteúdo mítico, as ações praticadas pelos personagens, os valores morais implícitos na narrativa, permitem projeções que facilitam a elaboração de questões emocionais, muitas vezes expressas como sintomas que se apresentam na aprendizagem. O mais importante nesta fase não é ensinar literatura e sim incentivar os comportamentos leitores. Em síntese, podemos dizer que ler ou contar histórias enriquece a vida da criança, estimula sua criatividade e imaginação.

Acreditamos que o melhor momento para se iniciar a formação do leitor é na infância, pois, quanto mais contato a criança tiver com as histórias, maior será a possibilidade de ser leitora.

Nessa perspectiva, por diversas razões, a prática da leitura em voz alta para crianças da educação infantil é fundamental, pois, além de favorecer o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao livro, a leitura em voz alta oferecida pelo educador ou pelos pais estimula a habilidade da audição, favorece a criação de imagens mentais, enriquecendo as habilidades simbólicas, que a criança constrói progressivamente (BOSCO, 2005).

A leitura de viva voz considera "o valor das pausas, da alteração da voz, do jogo do ritmo e das sensações que esses elementos poderão provocar no corpo da criança que ouve" (RICHTER e FRONCKOWIAK , 2009, p. 101).

Sabe-se que, em geral, os educadores têm atenção para a literatura, acreditando que através da leitura as crianças se transportam para o mundo da imaginação, criando e recriando sua própria história, de uma forma lúdica e prazerosa. Assim, no cotidiano da nossa Unidade Educacional, acordamos para diferentes práticas de leitura, pois acreditamos que:

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

Nesse contexto realizamos e registramos as seguintes práticas de leituras com as crianças de todos os agrupamentos (I, II e III)

- **Narrativas:** as histórias são contadas de diferentes formas, simples narrativas, com o auxílio do livro, apresentação em mídia, apoio de fantoches, uso de tecidos e interferência do leitor, uso de gravuras. Busca-se variar os espaços da escola, sendo estas salas durante as rodas de conversa, no pátio em momentos coletivos, ao ar livre. Valoriza-se muito a participação do ouvinte em questionamentos e levantamento de hipóteses.
- **Caixa de história:** criada com o auxílio das crianças, consiste num cenário onde se passa a história, utilizando diversos materiais, como: sucata, cola, barbante, guache entre outros. A caixa é aberta revelando o cenário, e de acordo com o desenrolar da história as personagens são incluídas. Após a contação a caixa fica a disposição para exploração das crianças.
- **Avental pedagógico:** o avental confeccionado com o cenário da história, permite a utilização de diferentes materiais para compor os personagens, como por exemplo, dedoches (fantoche de dedo), fantoches, bonecos de tecidos entre outros. As crianças também utilizam o avental, o que possibilita a vivência do jogo simbólico enquanto contam e recontam as histórias. O avental pode ser utilizado em vários ambientes internos e externos da unidade educativa.
- **Cantinho da leitura:** Os educadores possuem caixas ou cestas com livros nas salas de aula, as quais as crianças podem manusear, lendo e aprendendo a cuidar dos livros. Nestes momentos, são disponibilizados almofadas ou mesinhas onde as crianças manipulam e descobrem o mundo através da literatura.
- **Empréstimo de livros:** ampliamos o contato das crianças e suas famílias com o livro através do projeto biblioteca, no qual cada criança realiza o empréstimo de um exemplar de sua preferência e permanece com ele por quatro dias. Ao retornar, pede-se a criança que reconte a história lida.
- **Teatro:** outra forma de ampliar o contato com o universo das histórias infantis realizado por professores, monitores e com as próprias crianças da unidade escolar e os grupos teatrais convidados em datas comemorativas.

Por fim, considera-se que o processo de avaliação das crianças nas atividades propostas deve ser realizado de forma contínua, onde o educador observa o desenvolvimento da oralidade, das diferentes linguagens e o prazer da leitura, acreditando também que através das histórias a criança constrói sua identidade, compreende melhor as relações (adulto/criança e criança/criança) tornando-se assim um verdadeiro leitor.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:* gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALBINO, L.C.D. *A literatura infantil no Brasil*: origem, tendências e ensino. 2010. Ourinhos: Artigo disponível na internet via http://www.litteratu.com/mestres.html

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica.* 5. ed. Campinas: Editora Papirus, 2004.

_____. *Gaiolas ou Asas: A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender.* Porto, edições Asa, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas.* São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BOSCO, Z. *A criança na linguagem*: a fala, o desenho e a escrita. Coleção Linguagem e Letramento em Foco, UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9394, 1996.

BRASIL, SEF/MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília, DF: SEF/MEC, 1998, vol. 1,2 e 3.

CAMPINAS, SE/DEPE. *Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com a Leitura e Escrita na Educação Infantil.* Campinas (SP), 2008.

KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. *Estudos em alfabetização.* Campinas, Edusf/Pontes, 1997.

OLIVEIRA, C. M. *"A Literatura Infantil"* [online] Disponível na internet via www url: http://graudez.com.br/litinf/origens.htm Acesso em 08 de setembro 2011.

PERRENOUD, P. O bom senso não basta para educar crianças pequenas. Em: *Revista Pátio:* Educação Infantil, Artmed, nº2, Agosto/Novembro 2003.

RICHTER, Sandra; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *Imaginação poética e linguagens na educação da infância.* Relatórios de Pesquisa, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.

SILVA, C. M. C. *A importância de se contar histórias para crianças*. disponível em <http//:www.profala.com/artigopsicop2edagogia5.htm> Acesso em 11 de setembro 2011.

4

A INFÂNCIA COM A TURMA DA MÔNICA: DOS QUADRINHOS AO COTIDIANO INFANTIL

PETERNELLA, Adriana Carnielli de Lima[1]
LIMA, Luciana Patrícia da Rocha[2]
AVILÉS, Paula Liger Palermo[3]
EMEI Curumins

RESUMO. A turma da Mônica é um desenho em quadrinhos idealizado pelo cartunista Maurício de Sousa. Nas diversas páginas dos gibis encontramos "infâncias" vividas por diferentes crianças. Pensando na riqueza de conteúdos e possibilidades de se trabalhar temas diversos do universo infantil, propôs-se aos Agrupamentos III A, B e C, um projeto a partir dos personagens e histórias vividas por eles nas páginas dos gibis, tendo por objetivo resgatar os valores sociais. Os personagens auxiliam na aprendizagem e reflexão de diversos temas presentes no cotidiano infantil. De maneira lúdica transitamos pelas temáticas que envolvem os direitos das crianças, além de vivê-los no dia a dia. Trabalhar com "projetos" permite às crianças analisar problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto imaginário – no caso a Turma da Mônica – e generalizá-los para o seu dia a dia – contexto real –, utilizando-se de seus conhecimentos, experiências e pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: turma da Mônica; trabalho com projetos; projetos na educação infantil.

Introdução

O cotidiano nas escolas de educação infantil se apresenta de modo desafiador e complexo. Em meio a crianças, brincadeiras, tintas e papéis ocorrem intensas reflexões sobre a prática pedagógica docente. Apoiado em referenciais teóricos, o

---

1 Professora do Agrupamento III no CEI Curumins. Pedagoga e mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – e pós-graduada em artes visuais pela Faculdade de Artes da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. adrianacarnielli@gmail.com

2 Professora do Agrupamento III no CEI Curumins. Pedagoga pela Faculdade de Educação do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUNSP – e pós-graduada em psicopedagogia pela Faculdade São Luís de Jaboticabal. lucianaboy@hotmail.com

3 Professora do Agrupamento III no CEI Curumins. Pedagoga pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC – e pós-graduada em educação social pela Universidade Salesiana – UNISAL. paulinhapalermo@hotmail.com

professor constrói e embasa sua concepção de infância, criança e educação, além de fundamentar e auxiliar o planejamento, a organização e a execução do trabalho diário com as crianças.

No meio educacional há diferentes propostas de se organizar o trabalho pedagógico. Entre elas, trabalhar com projetos.

Antes de partirmos para uma definição e reflexão sobre a pedagogia de projetos, vale ressaltar que para além de ensinar conteúdos, as instituições de educação infantil constituem-se em espaços de diversidade cultural que primam pelas relações e trocas entre os que nela estão envolvidos. Assim, trabalhar com projetos, mais do que uma opção metodológica, é uma forma de conceber e concretizar a educação na qual se acredita.

Entende-se projeto como uma proposta educativa de intervenção pedagógica que,

> (...) dá a atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagens afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagens ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social (LEITE, 1996, p. 28).

A partir disso, pode-se constatar que o projeto respeita e valoriza as particularidades e individualidades características de cada educando[4]. Assim, a pedagogia de projetos pode ser proposta aos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior (BARBOSA e HORN, 1999).

Segundo Leite (1996), a pedagogia de projetos se mostra como um caminho no sentido da transformação do espaço escolar em um lugar aberto à construção de aprendizagens significativas e trocas de experiências envolvendo a participação de todos nesse processo.

De acordo com Alvarez (1996), a pedagogia de projetos se apresenta de maneira globalizante no momento em que permite aos educandos analisar problemas, situações e acontecimentos a partir de diferentes contextos, utilizando de suas experiências, vivências e conhecimentos. Sobre isto, Hernández salienta que (1998b, p. 31),

> Nessa concepção considera-se que, na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que o indivíduo possa compreender o mundo no qual vive é que saiba como acessar, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a escola infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse processo (que começa e nunca termina), pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. E isso nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos.

A pedagogia de projetos pode ser uma possibilidade interessante de organização pedagógica que contemple essa visão multidisciplinar. Todo projeto é um processo criativo para educandos e professores, o qual permite ricas relações de trocas que

4 Optou-se pela utilização do vocábulo "educando", pois se acredita que a definição e concepção de "pedagogia de projetos" estende-se a toda forma de educação e não somente às crianças da educação infantil.

favorecem a aprendizagem. Sobretudo, pressupõe uma concepção de aprendizagens globalizadoras e, neste sentido, Fréber (*apud* Hernández, 1998b, p. 112) aponta algumas considerações importantes,

> Às vezes, uma boa vontade globalizadora nos faz pensar que temos que encontrar um tema que nos permita relacionar os conteúdos de todas as matérias. Força-se, então que todas as áreas do programa sejam privilegiadas. Aí o docente se transforma em alquimista da realidade: transforma a paixão por descobrir, aprender e seguir um fio trançado de surpresas e passa a reduzir sua atividade de exploração e criação num marco de conteúdos prefixados.

Trabalhar com projetos se apresenta como um ganho aos educandos, que se sentem atraídos e motivados a participar das atividades, ao compreenderem sua finalidade e relacioná-las com aquilo que já conhecem.

Para Hernandez (1998a), a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos no que se refere ao tratamento da informação; e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos educandos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes em conhecimentos próprios.

Sendo assim, o trabalho com projetos constitui-se em excelente situação de uso social dos conhecimentos, que são desenvolvidos de forma significativa. Os projetos favorecem o aprendizado já que seu objetivo é compartilhado desde o início e há um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, por meio da participação e contribuição de todos.

Projeto Turma da Mônica

A escolha por trabalhar com projetos nos Agrupamentos III "A", "B" e "C" da EMEI Curumins partiu de reflexões do trabalho cotidiano e das experiências que cada professora trazia consigo.

A ideia de trabalhar com a "Turma da Mônica" no ano de 2011 surgiu após um especial trabalho desenvolvido em 2010 com os personagens do "Sítio do Pica Pau Amarelo". Durante o ano de 2010 percebeu-se a riqueza de possibilidades e diversidades que a temática do "Sítio do Pica Pau Amarelo" trouxe ao trabalho com as crianças por meio de propostas diversificadas. A partir das experiências e reflexões obtidas no ano anterior, as professoras dos Agrupamentos III "A", "B" e "C" da EMEI Curumins visualizaram um novo projeto a ser trabalho em 2011 a partir da "Turma da Mônica".

A turma da Mônica é um desenho em quadrinhos idealizado pelo cartunista Maurício de Sousa. É o maior dos grupos (chamados de "turmas") de personagens criados pelo cartunista, possuindo ainda uma série de minigrupos, nos quais as personagens passam por várias peripécias cotidianas.

Nas diversas páginas dos gibis encontramos "infâncias" vividas por diferentes crianças o que nos oportuniza conhecer melhor o universo infantil, com suas brincadeiras, invenções e fantasias.

Este projeto visou resgatar os valores sociais como o respeito, a solidariedade, a amizade, a responsabilidade etc. Por meio de brincadeiras, músicas, danças, contos,

advinhas, conversas, culinária, atividades dirigidas etc... Passeamos por diversos temas de forma lúdica; com a Turma da Mônica, trabalhamos a alimentação saudável e a culinária, os animais (de estimação, selvagens, domésticos), os meios de transporte, os meios de comunicação, os meios rural, urbano e indígena, as moradias, as famílias, a diversidade, o meio ambiente etc.

Os principais objetivos desse projeto foram: (i) criar oportunidades de conhecer um Brasil infantil rico em diversidade cultural; (ii) ampliar a visão e observação do mundo a nossa volta; (iii) possibilitar o uso de diferentes materiais, fazendo com que estes sejam percebidos em sua diversidade, manipulados e transformados com cuidado e responsabilidade; (iv) desenvolver atitudes de colaboração e respeito compartilhando as ideias e vivências;

Como metodologia optou-se por estudar as personagens das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e suas características comparando com as vivências e experiências de cada criança. Fizemos isso por meio de (i) conversas; (ii) pesquisa em fontes diversificadas: livros, internet, famílias etc. e; (iii) utilização de diversos materiais: gibis, passatempos, CD's, DVD's etc;

O principal foco do projeto foi a questão da identidade e autonomia das crianças, voltado a construção de sua identidade social e cultural, e ao respeito à diversidade, por meio do conhecimento de si e dos outros através do nome próprio, do seu corpo, dos valores éticos e combinados sociais do grupo, visando enriquecer suas experiências infantis.

Além disso, o cotidiano na escola repleto de músicas infantis, parlendas, poesias, trava-línguas, histórias, lendas, contos e fábulas, propiciou o viver imaginário, ampliando o vocabulário e favorecendo o senso-crítico e a oralidade das crianças. Com isso objetivou-se ampliar o contato com a cultura popular brasileira, contribuindo para a formação integral da criança. Também, os problemas e curiosidades ligados a Turma da Mônica possibilitaram às crianças se envolverem no fazer matemático e científico, por meio de experiências, investigações e pesquisas, compreendendo as diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural. A linguagem artística e as brincadeiras foram constantes no cotidiano pedagógico desse projeto.

A avaliação se deu de maneira contínua e diária, por meio de registros coletivos e individuais, relatos das crianças, fotos, filmagens e relatórios. Isto contribuiu para a orientação da prática educativa do professor e para a visualização do processo de aprendizagem da criança como um todo.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. *Pedagogia de projetos:* intervenção no presente. Revista Presença Pedagógica. V.2, nº 8, mar./abr, 1996.

BARBOSA, M. Carmen S. e HORN, M. da Graça S. Por uma pedagogia de projetos na educação infantil. *Revista Pátio.* Ano 2, nº 7, nov. 1998/jan, 1999.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

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

5

DERRUBANDO MUROS E, PELAS HISTÓRIAS – CONTADAS E VIVIDAS – RECONSTRUIR A NOSSA TRAJETÓRIA DE TRABALHO

SANTOS, Enilda Alexandra dos Reis[1]
PAULA, Maria Lúcia Lanza de[2]
CAMPOS, Silvia de Souza Freitas [3]
et al[4]
CIMEI Marilene Cabral

RESUMO. Este relato apresenta a experiência vivenciada por professoras de educação infantil de agrupamento III que, tendo como ponto de partida – e de encontro – a paixão pelas histórias infantis, se viram diante do desafio de dar um novo significado à prática pedagógica. A destruição do espaço, causada por um grande temporal, que ocasionou o alagamento e suspensão do atendimento às crianças da unidade, aproximou e estreitou relações. O caminho a ser percorrido não foi fácil e nem tampouco conhecido, afinal, como desenvolver os fazeres pedagógicos sem as crianças na Unidade Educacional? As atividades realizadas e a elaboração do Projeto Pedagógico proporcionaram contextualizar as dimensões sobre práticas educacionais com crianças de diversas idades. A partir deste marco e de tantos diálogos e reflexões reconstruiu-se a cada dia os saberes, refinando o olhar da sensibilidade sobre as relações pessoais e interpessoais. Com isso, construiu-se uma relação de qualidade, respeitando as divergências e opiniões, promovendo espaços/ tempo educacionais com menos fronteiras. Esse processo tem refletido nas relações de todos os personagens que constroem a história da unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo; coletividade; educação infantil; histórias.

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginação? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (Ítalo Calvino)

1 Professora do AG III E.
2 Professora do AG III F.
3 Professora do AG III D.
4 TIBÚRCIO, Carmen Silvia Lau – Professora do AG III G; FERNANDES, Flávia – Professora de Educação Especial.

Numa escola de Educação Infantil do município de Campinas trabalhavam oito professoras, sendo que cinco estavam juntas há dez anos. Cada uma trazia consigo uma visão de mundo, valores sociais, bagagem cultural e interesses diferentes, mas tinham em comum a paixão de serem professoras. Em comum também tinham a escolha de permanecer naquela unidade, pois encontraram ali prazeres e desprazeres em sua profissão que contribuíam para o crescimento profissional e pessoal, possibilitando criar e inovar sua prática. Ao longo dos anos ocorreram algumas variações, que por vezes trouxeram divergências e causaram incômodos. Apesar desse sentimento o grupo continuava engessado, sem buscar mudanças nas relações.

A chegada de novos integrantes ao grupo abriu a possibilidade de enxergar, sob outra perspectiva, a forma como as relações e os fazeres pedagógicos estavam constituídos.

Foi assim que, com ousadia e coragem, os "novos e velhos" de casa se permitiram seduzir e serem seduzidos, buscando formatar um novo grupo.

Até que um dia aconteceu...

Em uma noite escura, assustadora e de muita chuva houve enchente e destruição. O muro caiu, a escola foi invadida pelas águas e várias salas foram alagadas. Nelas só havia lama, pedras, estilhaços dos vidros depredados e mau cheiro, causando a suspensão das atividades.

Imobilizadas e assustadas com o poder de destruição das forças da natureza o que nos restava era apenas esperar. Porém, esperar é algo que o grupo não sabia (e continua não sabendo) fazer. Mesmo não sendo possível atender as crianças, o horário de trabalho tinha que ser cumprido. Tínhamos a tarefa de contribuir para a construção do Projeto Pedagógico de 2011, o que provocou muitas discussões a respeito das práticas e das concepções pedagógicas. Para tornar este momento mais prazeroso nos organizamos em atividades como café da manhã, sessão cinema, troca de experiências, que nos proporcionaram conhecermos os gostos e sabores de cada um, levando-nos a um constante pensar no outro.

A queda do muro possibilitou também a queda de muros existentes nas relações e na afetividade do grupo, não apenas como profissionais, mas também enquanto pessoas plenas e completas, pois "a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substancia social" (HELLER, 1992, p. 20 apud FARIA et al, 2005, p. 95). Para nós a história não é só aquela da vida real, mas também a do mundo da fantasia e do imaginário, pois segundo Abramovich (1995, p. 17) estas são:

> (...) uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo).

Encontramos nas histórias infantis um elo que nos une, nos atrai, nos apaixona e que norteia nosso trabalho.

Assim como na história dos três ursos (WRIGHT, 2007), foi a destruição causada por uma tempestade e a necessidade de um novo recomeço que nos uniu. A história nos mostra que devemos enxergar além de uma única perspectiva e crença, pois podemos interpretar a ação do outro de modo errôneo.

Isso também acontece nas ações profissionais, que são fruto de uma formação advinda de uma sociedade capitalista, individualista, competitiva, desconfiada, pouco ou nada receptiva a críticas, raramente sensível à dificuldade do outro, inibidora de iniciativas, com dificuldades de admiração e apreço ao trabalho do outro, egoísta e tantas outras coisas que dificilmente assumimos, por não considerá-las admiráveis, mas que estão impregnadas na nossa formação humana, por estarmos incluídos nesta sociedade.

Apesar das paredes sociais parecerem rígidas, nada como uma tempestade para quebrar muros. Mas quebrar só não adianta, é preciso ter coragem e não reconstruir as paredes que separam e distanciam os seres humanos uns dos outros.

O diálogo então é a melhor arma para a resolução dos conflitos. Isso não significa que seja apenas um simples falar e ouvir, mas sim o de poder perceber na fala do outro, as minhas dúvidas, as minhas angústias, meus anseios, e assim em parcerias refletir, construir e reconstruir hipóteses e possibilidades de olhar a infância e o espaço educacional enquanto produtores de conhecimento não só do universo infantil, mas também de adultos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo.

Quando abrimos a possibilidade de olhar a partir da ótica do outro estamos também abrindo outros olhares possíveis sobre a infância e em especial sobre o nosso trabalho com crianças pequenas.

Encontramos este olhar em Mello e Faria (2007) que nos possibilitam e instigam aprofundarmos e tornarmo-nos também pesquisadoras e construtoras de novos saberes, deixando de nos apoiarmos somente no senso comum. Saberes estes que acreditamos serem construídos a partir de diálogos, discussões, estudos, práticas conjuntas, trocas de experiências, somatória de iniciativas, questionamentos e intervenções, construindo um coletivo profissional.

Refletir sobre o nosso fazer pedagógico exige olhar para a infância e para o espaço ocupado pelas crianças na coletividade da educação infantil com desprendimento das características diferenciadas das que fomos formadas, tanto academicamente como nas trajetórias pessoais.

Como exemplo disso, citamos Costa (2009, p. 47) que afirma que "um pedagogo da infância é um estudioso (...) e um profissional comprometido com os desafios de seu tempo (...)"

Nosso desafio é romper com esta postura de educador detentor do saber e do poder e nos transformarmos naqueles que buscam fazer parte de um grupo com suas características adultas, que respeita, indaga, instiga, questiona, motiva, interage, que adentra no círculo mágico do universo infantil.

O livro Pequeno príncipe (2000) ilustra, com sua simplicidade, a dificuldade de um adulto em perceber e enxergar com os olhos de criança, sugerindo que o tempo cristaliza o modo como vemos, atuamos e nos manifestamos no mundo.

É nesta perspectiva e neste olhar que nos deixamos cativar pelas crianças, pelos adultos e principalmente por uma de nossas maiores paixões – a Literatura Infantil. Paixão esta que nos indaga, desconcerta, exige, reprime, seduz, propõe o inusitado, cria possibilidades, infiltra, descobre soluções, interage, expressa, surpreende, é ingênua, mas também cruel, têm compaixão, e tantas outras características, que por vezes permanecem adormecidas e que necessitam de uma tempestade para se aflorarem.

Assim como na história de Romeu e Julieta (ROCHA, 2003) e em tantas outras foi preciso um episódio triste para emergir sentimentos que buscassem superar o individualismo, romper barreiras e encontrar novos caminhos.

A nossa história não foi diferente. Precisamos da ajuda da natureza para conseguirmos olhar uns aos outros de uma ótica diferente. E foi neste emaranhado de olhares, descobertas, encantamento, afloramento que encontramos caminhos para remover barreiras, construir e constituir novas histórias, que não pertencem só a nós, mas também às nossas crianças.

Com isso, construímos uma relação de qualidade, respeitando nossas divergências e opiniões, promovendo espaços/ tempo educacionais com menos fronteiras, em que "as minhas crianças são suas e todas as crianças são nossas". Esse processo tem refletido nas relações de todos os personagens que constroem a história da nossa Unidade, ressignificando assim, as delicitudes do trabalho com crianças pequenas.

Referências Bibliográficas

ABROMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:* gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

AMBROGI, Ingrid Hotte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. In CAMPINAS, Universidade Estadual Faculdade de Educação. *Pró-posições.* Campinas, SP: Unicamp, 2011.

CALVINO, Italo. Multiplicidade. In: *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.138.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli Amaral, organizadoras. *Territórios da infância:* linguagens, tempos e reações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, S. P. Junqueira & Marim, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli Amaral, organizadoras. *Territórios da infância:* linguagens, tempos e reações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, S. P. Junqueira & Marim, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias, organizadoras. *Por uma cultura da infância:* metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli Amaral, organizadoras. *O mundo da escrita no universo da pequena infância:* polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

ROCHA, Ruth. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O pequeno príncipe*. Editora Agir, 2000.

VIEIRA, Kathia. *Era uma vez... e conte outra vez:* a arte de contar histórias e valores humanos. Campinas, SP: Editora Komedi, 2008.

WRIGHT, Cliff. *Três ursos.* São Paulo: Brinque-book, 2007.

6

OS BICHOS ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS INFANTIS

D'ÁVILA, Renata Costa Ramirez[1]
CEMEI "Prof. Zeferino Vaz"

RESUMO. Este texto é resultado de um trabalho desenvolvido no agrupamento II, com crianças de 2 anos, com o objetivo de conhecer alguns animais de uma maneira lúdica, prazerosa, pertinente ao mundo da criança: as histórias infantis. Através das histórias, pudemos viajar num mundo imaginário e nos envolver com os diferentes personagens (imitando, questionando, reproduzindo fala e/ou comportamento), como também constatar diferenças entre a fantasia e a realidade desses animais utilizando como instrumento a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; bichos; fantasia.

A partir da decisão da equipe escolar de que o tema do Projeto Pedagógico para o ano letivo de 2011 seria "Bicharada", procurei desenvolver um projeto que fosse lúdico, interessante e prazeroso para uma turminha de 15 crianças de dois anos (média de idade em fevereiro, no início do ano letivo). Como era a primeira vez que trabalharia sozinha com crianças dessa faixa etária, por ser um agrupamento II de período parcial, eu precisava de um projeto que além de contemplar o Projeto Pedagógico, fosse possível, e tivesse significado para os pequenos, pois o cuidar-educar tornou-se minha total responsabilidade (cumprimento de rotinas como banho, quando necessário, horário da troca de fraldas e roupas).

A ideia de trabalhar os bichos através da literatura infantil "casou" com o meu prazer de contar, inventar e dramatizar... Segundo Abramovich (1997), o ouvir histórias leva a criança a se envolver e a ser transportada para um mundo imaginário, cheio de sonhos e fantasias, possibilitando o seu desenvolvimento para formação de indivíduos com competências de entendimento e expressão em situações reais, assim também, Zilberman (2003), entre outros autores, incentiva o contato com a literatura infantil desde os primeiros anos de vida – e o nosso projeto começou...

1 Professora do Agrupamento II D.

"A Arca de Noé", de Ruth Rocha, foi o primeiro livro explorado, o qual trouxe muitas possibilidades de escolha de bichos para serem conhecidos ou reconhecidos. Sempre em parceria com as famílias que enviaram muitos recortes/fotos de bichos comuns e raros, conseguimos escolher um para ser objeto de estudo do ano todo: o sapo. Cururu, como assim passou a ser chamado o nosso mascote de pano, foi adquirido e era levado para casa pelas crianças com um caderno onde relatávamos as pesquisas, fotos da visita e curiosidades sobre os sapos.

Paralelo ao sapo, outros animais foram surgindo como foco (que apareceram de uma criança, de um grupo ou de uma situação), e um de cada vez foram identificados em vários livros, pesquisados e compunham a produção de um livrão onde os personagens viravam brinquedos, fantoches ou jogos. Com a história dos "Três porquinhos", por exemplo, produzimos um cenário com as casas de palha, madeira e tijolo e os personagens feitos de fantoche de vara para a criança poder contar a história como quisesse e movimentar seus bonecos; o estudo de alguns mamíferos deu origem ao jogo da memória.

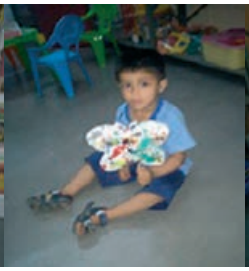
O tempo de pesquisa sobre cada bicho acompanhou o interesse das crianças. Aliada à fantasia das histórias infantis, alguns aspectos reais do animal foram estudados: onde vive, o que come, qual o seu predador, como é seu corpo, os sons que reproduz, se é nocivo e, ao menos um aspecto foi aprofundado. Pude observar ao longo do projeto, que as crianças passaram a recontar histórias e incluir aspectos verdadeiros nos personagens, ou inventar outra história com o mesmo livrinho. A avaliação foi realizada junto às famílias em reuniões e através dos resultados do caderno de pesquisa. Constatamos aumento de vocabulário, criatividade na contação de história e, principalmente alegria e prazer das crianças no ambiente escolar.

Produção dos bichos de interesse da turma no Livro-Brinquedo:

Exemplos:

Pato vira fantoche de meia

Sapo vira máscara



Borboleta – Fantoche de vara

Mamíferos – Jogo da memória

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:* Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ROCHA, Rute. *A arca de Noé*. São Paulo: Ática, 1996.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1994.

7

HISTORIAR E CANTAR É SÓ COMEÇAR! DIALOGANDO SOBRE OS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO DO UNIVERSO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS.

FONSECA, Bruna Rodrigues do Nascimento[1]
OLIVEIRA, Fátima Maria Marques de[2]
RIBEIRO, Mariluce de Alencar Gonçalves[3]
et al[4]
CEMEI Manoel Alves da Silva

RESUMO. O presente grupo de estudo é desenvolvido na Unidade Educacional, com os Monitores e Agentes de Educação Infantil e está sendo uma experiência muito significativa, valiosa e de ampliação de conhecimentos. Pois, este espaço de estudo e formação, tem sido importante para socialização e aprendizagem não somente para as monitoras/agentes de educação infantil, mas também para as professoras. O objetivo, além da socialização, é trabalhar assuntos relacionados ao desenvolvimento e formação de crianças de 15 a 36 meses na linha sociointeracionista, na qual elas aprendem por meio da interação com outro, com a música, com histórias e brincadeiras. Para este trabalho, houve a articulação entre três projetos com a fundamentação teórica a respeito do universo das crianças de 0 a 3 anos, a aquisição de novos conhecimentos e contribuição no trabalho com as crianças através de: textos, conversas, vídeos e trocas de experiências para a ampliação do repertório de histórias e brincadeiras cantadas para a linguagem musical na educação Infantil, com a iniciação à flauta.

PALAVRAS-CHAVE: historiar; música; desenvolvimento infantil; formação; socialização.

A Educação Infantil, na concepção sóciointeracionista, parte do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento, na estruturação

1 Agente de Educação Infantil, Graduada em Pedagogia pela FAC. Pós Graduação em LIBRAS na FAJ Faculdade de Jaguariúna clavebruna@hotmail.com .

2 Agente de Educação Infantil, Graduada em Pedagogia na UNIB – São Paulo/Capital, Pós graduada em Educação Infantil Faculdade Aldeia de Carapicuíba, fabarata@hotmail.com .

3 Agente de Educação Infantil, Graduada em pedagogia na UNICAMP, Pós Graduada em Educação Infantil Faculdade Aldeia de Carapicuíba, mariluga@hotmail.com;

4 LIMA, Eliane de Ávila, Agente de Educação Infantil, cursando pedagogia na PUC Campinas, chateliane@msn.com.br .

de sua inteligência, que aprende a partir de suas ações e reflexões, em interação com o adulto, com outras crianças e o ambiente, e que deve ser respeitada como um ser que tem o direito de viver o seu próprio tempo. Com isto, nossa ação educativa é comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, não excludente. Promove assim, o convívio com a diversidade, no sentido de cultura, hábitos, costumes e também quanto às competências e particularidades de cada um, visando a uma prática educacional para atender a todos e propiciar o progresso das crianças em função de suas possibilidades e diferenças individuais.

> (...) como tem sido organizado o cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil? Em que medida as crianças pequenas participam das rotinas, alteram e transformam as regras, os tempos e espaços instituídos? Que espaços e tempos se abrem para as manifestações infantis, consideradas as diferenças que existem entre as crianças das diferentes faixas etárias da educação infantil? Os professores exercem uma escuta sensível e um olhar atento a essas manifestações? Quais são as práticas culturais que as crianças vivenciam nessas instituições? Que elaborações acontecem entre as culturas das crianças, as culturas dos adultos, as culturas infantis e institucionais? O que as crianças produzem nas ações e interações que ali ocorrem? Qual é o lugar da brincadeira e das diferentes linguagens e expressões artístico-culturais das crianças? (CORSINO, 2009, p. 10).

Principalmente no que se refere aos primeiros anos de vida, a educação infantil incorpora de maneira integrada as funções de educar e cuidar, oportunizando vivências desafiadoras, que levem a criança ao avanço. Assim, buscando atender às crianças em seus desejos e necessidades, temos como eixos prioritários a curiosidade, a ludicidade, a fantasia, a música e a imaginação, em todas as suas formas e infinitas possibilidades de expressão e linguagem.

Portanto, através da aquisição de novos conhecimentos podemos melhorar e ampliar o ambiente de educação infantil para o acolhimento nesta faixa etária, trazendo experiências e uma construção de um olhar global sobre a criança, respeitando suas diferenças. Durante uma reflexão surgiram muitas indagações e curiosidades, dialogamos com Freud (apud Bessa) sobre "sexualidade infantil[5]", o que contribuiu com o debate ampliando os conhecimentos sobre o assunto e quebrando "tabus".

Assim, o nosso objetivo foi estabelecer um diálogo com a contribuição teórica na linha sociointeracionista e trabalhar assuntos relacionados ao universo infantil das histórias e brincadeiras (esta última com maior enfoque), para isso, utilizamos textos, vídeos, filmes e troca de experiências entres os pares (Monitores e Agentes de Educação Infantil), durante os encontros de formação, vivenciamos atividades relacionadas aos temas; foi possível resgatar o imaginário, a fantasia e o lúdico dos participantes. Foi discutida a importância do brincar, e que desta maneira (o brincar pelo brincar) a criança aprende

5 Para Sigmund Freud, todas as crianças passam por fases distintas durante o seu desenvolvimento.
Como cada um experiencia a passagem por essas fases será significativo para a formação da personalidade adulta.
São quatro, as fase do desenvolvimento psicossexual:
FASE ORAL – de zero a dezoito meses / dois anos aproximadamente;
FASE ANAL – de dois anos a três / quatro anos aproximadamente;
FASE FÁLICA – de quatro anos a cinco / sete anos aproximadamente;
FASE GENITAL – fase adulta

a se relacionar com os colegas e descobre o mundo a sua volta. Sendo assim, o nosso papel como educadora é o de garantir espaços e tempos para as atividades lúdicas, seja dentro ou fora da sala, uma vez que a criança pequena brinca a todo o momento, quando corre, quando imagina, quando imita, quando faz de conta e quando canta.

Entre as discussões surgiu no grupo observações sobre a relação entre brincar, ouvir histórias e imaginar, e o quanto se faz necessário oferecer aos pequenos, oportunidades de relacionarem-se nos momentos em que estes elementos se concretizam. Segundo Prado (2005, p. 98):

> Uma vez que a apropriação e construção da cultura pelo homem concretiza-se na e pela interação de uns com os outros, numa elaboração conjunta de significados sociais, (...) sua vinculação às mudanças de caráter social, histórico e cultural e, mais ainda, que considere a criança, como ser social que é, alguém que, neste movimento, também se apropria e constrói cultura.

Ainda dialogando com Prado (2005, p. 99) concordamos que "a creche deve ser concebida não como campo de aplicações simplesmente, mas como campo de produção de conhecimentos sobre a infância".

Mas cabe a nós educadores estarmos atentos a cada instante que a criança brinca e saber lidar com esta atitude tão pessoal e característica deste pequeno ser. Observando atentamente o que ela nos diz através das ações que realiza, pois a criança fala com o corpo, com os olhos e com os movimentos. É importante sabermos detectar e inferir para que possamos entender o que ela está querendo descobrir através da brincadeira, essa atenção nos permitirá fazer que ela se desenvolva cada vez mais, ou ainda mais sério, podemos interromper ou bloquear um processo tão rico nessa fase do desenvolvimento de 15 meses e por volta dos 36 meses, idade que se encontram sob nossos olhares.

Nos encontros de formação com as monitoras e agentes de educação infantil, discutimos e aprendemos um pouco mais sobre a utilização dos fantoches como recurso no processo imaginativo, jogo este, que é explorado durante as contações de histórias. Vimos à importância das brincadeiras cantadas e como elas contribuem para a educação integral da criança, tanto no aspecto físico, psicológico e social, reunindo os elementos fundamentais e expressivos da música como melodia, ritmo, harmonia, tempo e dinâmica, possibilitando unir a música à ação, utilizando movimentos que implicam no uso de grandes músculos e requerem alto grau de coordenação.

Por representar as vantagens da associação do jogo ao canto coletivo, os brinquedos cantados visam estimular o aparelho motor da criança em sua necessidade de movimentar-se através de harmoniosos movimentos da cabeça, dos braços, das mãos, bem como as batidas de mãos e pés, firmando a voz, desenvolvendo a acuidade auditiva, ajudando na evolução do esquema corporal, promovendo o conhecimento intelectual das partes do corpo. Nessas brincadeiras cantadas, há uma representação de papéis, assim como no jogo dramático e constitui-se em uma forma de aliviar ansiedades e aumentar as habilidades relacionadas à integração com o grupo e interação interpessoal, proporcionando o aumento de experiências importantes para a aquisição do respeito mutuo. Pois através destas brincadeiras, as crianças ampliam o humano, aprendendo o significado de papéis e de atividades organizadas grupalmente.

> Dando oportunidades aos tímidos de superar a sua inibição, encorajando-os e conduzindo-os à liderança, controlando os desejos dos prepotentes, ensinando-lhes a necessidade de união e respeito aos direitos dos outros, o brinquedo de roda integra ao grupo, preparando-o para viver em sociedade (NOVAES, 1983, p. 9).

Enfim os brinquedos cantados e ou brincadeiras cantadas, sendo elas de rodas, conforme citação acima, ou quando organizadas de forma diferente, têm como objetivo proporcionar experiências prazerosas que respeitem a alegria, a ludicidade e a expressão espontânea das crianças.

Dentro da proposta de estudo e reflexão sobre os temas abordados utilizamos alguns filmes como recurso. Os filmes foram para nós ferramentas importantes para exercitar nosso olhar, em que foram feitas relações entre as imagens e as histórias estudadas nos encontros.

No filme Ponte para Terabítia, uma das frases do filme; "Feche os olhos, mas deixe a mente aberta." nos convida, a fazer uma reflexão sobre a importância do ato de imaginar para as nossas vidas... Quantos de nós deixamos de lado este movimento de transgredir a realidade, deixamos de SONHAR, pois por algum motivo nos disseram que não poderíamos.

Já em Peter Pan o autor do livro James Barrie interpretado por Jonny Deep, nos leva a refletir o quanto temos deixado às crianças serem crianças. Ao criar a Terra do Nunca, habitada por piratas, meninos perdidos, índios, sereias, fadas e crocodilos com despertadores na barriga, Barrie estava nos ensinando que o caminho para a eterna infância reside em nossos sonhos e atende pelo nome de imaginação.

Portanto, o papel da educação infantil vai muito além de cuidados e preparos em relação à criança. Nós, como educadores devemos ser capazes de construir uma relação adulto/criança que transmita segurança valorizando o seu potencial, seja em qualquer idade que esteja. Precisamos ser sinceros e autênticos com essa criança, tornando-nos parceiros no processo do seu desenvolvimento, na busca diária, que toda criança tem em conhecer e entender esse mundo que muitas vezes não é entendido nem compreendido por nós mesmos, adultos. Por isso, a importância de um educador comprometido e identificado com o trabalho da e na educação infantil, para que saiba que é preciso organizar rotinas que propiciem à iniciativa, a interação, e exploração de diversos materiais, sons, gestos, a autonomia e outros fazeres para que ocorra um desenvolvimento saudável através daquilo que de melhor as crianças sabem fazer... BRINCAR!

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro e segundo módulo pelas educadoras no grupo de formação para Monitores e Agentes de Educação Infantil, o ensino da flauta soprano às educadoras, entrou nesse contexto, como uma introdução à teoria musical e proporcionou reflexões sobre a música na educação infantil.

Houve uma grande adesão e interesse das educadoras em aprender a tocar flauta. Assim, o espaço destinado à formação dos monitores/monitoras e agentes de educação infantil, nesse módulo referente à musicalização, também contou com a participação de quatro professoras, fora do seu horário de trabalho que saíam do Trabalho Docente Coletivo (TDC) e em seguida se dirigiam à formação para aprender mais sobre música.

Os encontros semanais tiveram como objetivos, além de oferecer aos educadores a iniciação musical através da flauta, como mais um instrumento pedagógico, isto é, uma nova linguagem a ser utilizada e apreciada pelas crianças, ampliar conhecimentos através de textos e reflexões sobre a importância da música na vida do ser humano.

Nos primeiros encontros conversamos sobre música, sobre nossas experiências com a música, com os instrumentos musicais, etc. Foi um momento de troca muito importante, com muitas histórias particulares de cada uma, algumas falaram brevemente que gostam de música, de escutar canções, outras falaram que aprender a tocar um instrumento é um grande desafio, algumas contaram sobre histórias da família, reuniões com cantorias, de filhos, maridos, irmãos que tocam instrumentos musicais.

Registramos no livro de registros nossa concepção pessoal sobre o que é música. Com objetivo de facilitar a aprendizagem da parte teórica musical (ritmo, figuras e notas musicais) foi confeccionado um painel de feltro composto por feltro branco liso, outro com pentagramas desenhado e figuras musicais em feltro preto.

Após uma introdução teórica partimos para a prática do instrumento utilizando exercícios e músicas infantis. No momento estamos aprendendo a tocar "Boi da cara preta". Uma canção que não agradou a uma das participantes, mas que foi escolhida devido seu grau de dificuldade, ela contém notas fáceis de tocar e seu ritmo é lento, portanto, entendemos que para iniciantes é boa de se tocar. Também houve influência pela sequência de músicas infantis que a educadora-professora de flauta aprendeu no curso de flauta oferecido pelo Cefortepe (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional) em 2010, ministrado pela professora Priscila Maria Ferreira Soares Boldrin, nele foram ensinadas várias músicas infantis e o repertório aprendido no curso é que está dando sustentação ao trabalho realizado no Cemei.

O embasamento teórico para falar de música na educação infantil foi retirado do livro Música na educação infantil (BRITO, 2003). A seguir um trecho de sua obra que ajuda muito a compreender e desenvolver o trabalho com as educadoras do CEMEI Manoel Alves:

> Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os "talentos naturais", é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos tem o direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53).

Nessa nova experiência, percebeu-se a cada encontro algumas dificuldades e avanços, levando-nos a pensar em possíveis maneiras de melhorar a didática a fim de atingir a todas as educadoras, a fim de que todas pudessem aprender independente do ritmo de cada uma, ou seja, percebemos que umas têm mais facilidade e outras menos, mas certamente todas têm condições de aprender algo e quem

sabe um dia, poderão tocar com e para as crianças, músicas simples que os deixam encantados, curiosos, atentos em escutar, desenvolvendo, o vínculo afetivo e sua expressão musical. Brito (2003, p. 93), afirma ainda que, "(...) cantando coletivamente aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade."

Referências Bibliográficas

ASSIS, Orly Z.Mantovani de e CAMARGO DE ASSIS, Mucio (org.). *PROEPRE:* fundamentos teóricos. 3. ed. Campinas – SP: UNICAMP/FE/LPG, 2000.

BESSA, Karina Alecrim. *Fases do desenvolvimento psicossexual*. Disponível em: http://karinabessamundopsi.blogspot.com.br/2010/11/fases-do-desenvolvimento-psicossexual.html

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*: Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis: ed. Vozes, 2003.

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil:* cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lucia Goulart (org). *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas:* Falares e Saberes. Campinas, SP: Cortez, 2007.

FERRAZ, Beatriz. Unir cuidados e conteúdos é oferecer ao mesmo tempo afeto e Educação desde os primeiros anos de vida. *Revista Nova Escola*. Edição Especial sobre Educação Infantil – creche até 3 anos, agosto, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de M.; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma e FERREIRA, Maria C. R. *Creches--Crianças, Faz de Conta e Cia.* Vozes, 1992.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? In: *Por uma cultura da Infância*. Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado, (org). – 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea).

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, MELLO, Ana Maria et.al (orgs). *Os fazeres na Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 1998.

Apostilas

ALVES Junior, Helvécio. Apostila: *Curso de Teatro.*

MONTAURIOL, Suzana. Apostila: *Curso Criando... Brincando... e Contando Histórias.*

PEDOTE, Patricia Maria. Apostila: *Curso Jogos Cooperativos- SESI.*

SANTOS, Alcione de M.. Apostila: *Curso Brincadeira Cantadas*, Secretaria Municipal de Hortolândia.

Filmografia

CSUPO, Gabor. Ponte para Terabítia [Filme]. Roteiro de Jeft Stockwell, David Peterson. Direção Gabor Csupo. EUA. 2007. 1 filme (95 min).

FORSTER, Marc. *Em busca da Terra do Nunca* [Filme] Produção de Nellie Bellflower e Richard N. Gladstein, Direção Marc Forster, EUA. 2004. 1 filme (106min).

Parte II

Conversando com o meio ambiente

8

PROJETO VAI VIRAR SABÃO[39]

OLIVEIRA, Neusa Antonia de[2]
CEMEI Orlando Ferreira da Costa

RESUMO. Este projeto foi desenvolvido no Agrupamento II C, do CEMEI Orlando Ferreira da Costa em Campinas e buscou articular o trabalho desenvolvido na Unidade com a participação da comunidade. Partiu da discussão de questões ambientais com o foco no reaproveitamento do óleo de fritura utilizado nas residências. Mostra a possibilidade de o óleo ser reaproveitado, sendo transformado em sabão, o que, além de minimizar os impactos ao meio ambiente, poderá servir de economia para as famílias que poderão beneficiar- se do seu uso e até da sua comercialização. Envolveu a exibição de vídeos educativos sobre o meio ambiente, histórias, construção de maquete e outras atividades com as crianças em sala e culminou na observação do preparo do sabão na residência de uma moradora do bairro. A partir deste projeto, o CEMEI se tornou referência como Posto de Coleta de óleo e nos tornamos os facilitadores desta ação junto à comunidade. A avaliação aconteceu através da observação diária da conscientização ambiental não só das crianças, como do comportamento da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: meio ambiente; reciclagem; reutilização do óleo; sabão.

Nos últimos séculos, os avanços tecnológicos e o aumento desordenado da população, trouxeram consequências muitos graves ao meio ambiente. Esgotamento de mananciais e outros recursos naturais não renováveis, tais como o petróleo, desmatamentos e queimadas, poluição do ar, além da geração de toneladas de lixo.

Sobre isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), apontam que é preciso trazer estas discussões sobre a educação ambiental para o espaço educativo,

1 O título deste Projeto foi inspirado numa das mais populares lendas urbanas de que a carrocinha, o veículo que recolhe os animais de rua, leva os cães e gatos para fábricas de sabão. A lenda teria surgido porque a gordura animal costuma servir de matéria-prima na fabricação de sabão em pedra. Mas quem trabalha de fato com esses animais é direto: a lenda é uma mentira.

2 Professora do Agrupamento II C.

desde a educação infantil, para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer, refletir e desenvolver a conscientização acerca da responsabilidade e compromisso com o meio ambiente.

Neste contexto, fica evidente a importância de se educar as crianças para que venham a agir de modo responsável e com sensibilidade. Essa consciência já chegou às instituições educativas e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, por educadores de todo o País.

Pensando nisto resolvemos desenvolver este Projeto com as crianças do AG II C, do CEMEI Orlando Ferreira da Costa, no Jardim Santa Lúcia, na periferia de Campinas. Além das 24 crianças com idades entre 1 ano e 6 meses a 3 anos, procuramos envolver toda a comunidade local, pois acreditamos que o trabalho com projetos possibilita várias abordagens para um mesmo assunto contemplando as necessidades de aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Barbosa (2008, p. 72-73), ao apontar o desenvolvimento de trabalho com projetos, afirma que a creche aparece como:

> Um local onde muitos acreditam não ser possível trabalhar com projetos de trabalho, pelo fato dessa etapa de ensino estar atrelada historicamente às questões relativas aos cuidados de higiene e saúde e consequentemente não ser necessário preocupar-se com a aprendizagem, porém com o avanço das pesquisas já foi demonstrado, ao contrário, que as crianças aprendem desde que nascem.

Acrescenta ainda que,

> Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros: aprendem os alunos, os professores, os funcionários, os pais, as instituições e a sociedade através da troca de informações e desta forma, as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. (BARBOSA, 2008, p. 85)

Sendo assim, através do Projeto Vai Virar Sabão, buscamos despertar o hábito pela preservação ambiental, mostrando que através de pequenos atos de cidadania e responsabilidade, podemos ajudar o planeta, pois um dos problemas muito sérios que vem prejudicando o meio ambiente é o descarte do óleo de cozinha das residências que diariamente são jogados nas pias e nos ralos, e que acabam poluindo os lençóis freáticos, matando vegetais e animais aquáticos e comprometendo a alimentação humana. Portanto,

> (...) a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar. (BRASIL, 1997, p. 180)

Mostramos através do projeto, a possibilidade deste óleo ser reaproveitado como principal ingrediente no preparo de sabão, o que além de minimizar os impactos ao meio ambiente, poderia servir de economia para as famílias que poderiam beneficiar-se do seu uso e até da sua comercialização.

O início ocorreu através de um diálogo engraçado. Estávamos conversando sobre a importância dos alimentos e resolvi perguntar para as crianças na roda quais os alimentos que elas gostavam. Algumas disseram que gostavam de batatinha frita e então perguntei:

– O que as mães de vocês fazem com o óleo depois que fritam as batatinhas?

Como a pergunta não foi bem elaborada, uma menina chamada Ana Luiza respondeu de imediato :

– Ué, ela frita ovo...!

Então eu devolvi a pergunta para saber como ela se saía:

– Certo, Ana Luiza, mas e depois que ela frita ovo, o que ela faz com o óleo?

E a menina tornou a responder:

– Depois ela frita peixe, "tia"!

Tornei a perguntar:

– Muito bem, mas e depois que ela frita peixe o que ela faz com o óleo, Aninha?

E ela respondeu:

– Frita linguiça, "tia"..!

Novamente perguntei:

– Tá bom Aninha, tá bom! Mas e depois que ela fritou tudo, o que ela faz?

Para a minha surpresa ela respondeu:

– Ué, ai ela almoça!

Este diálogo nos remete aos Referenciais Curriculares Nacionais quando apontam que:

> O domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de ideias, realidades e pontos de vista. A observação das interações espontâneas revela o quanto as crianças conversam entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo.(BRASIL, 1998, p. 42)

Depois da descontração, a pergunta foi reformulada e ela disse que a mãe jogava o óleo na pia e os outros não souberam responder.

Mostramos então alguns vídeos educativos sobre o meio ambiente, os problemas causados pelo óleo nas galerias pluviais e mananciais e contamos histórias.

Enviamos bilhetes aos pais pelo caderno de recados e posteriormente iniciamos a coleta do óleo utilizado, concomitante com as atividades desenvolvidas na sala. Também foram coletadas caixinhas de leite longa vida para servir como formas para condicionamento do sabão após o preparo.

Depois utilizando caixas e embalagens vazias, construímos uma maquete mostrando um rio poluído e a degradação do meio ambiente, com o descarte incorreto do lixo.

Combinamos então um passeio ao entorno da escola para observação do preparo do sabão na residência de uma moradora do bairro. Mandamos bilhete para os pais autorizarem, porém no dia marcado choveu muito e não deu para irmos caminhando. Então pedimos a ajuda de um dos perueiros da escola que nos atendeu prontamente. Lá chegando fomos recebidos pela Dona Clenira com um delicioso café com leite e pão doce caseiro. Apresentamos os ingredientes da receita, tendo o cuidado de alertar as crianças sobre os perigos dos produtos de limpeza e mantendo-as a uma distância segura, para que elas apenas observassem.

Quando iniciamos o preparo nos atrapalhamos um pouco com a receita e tivemos que refazer tudo!

Tivemos a oportunidade de conhecer uma máquina desenvolvida pelo Sr. Arlindo, esposo da Dona Clenira a partir de materiais recicláveis, para bater o sabão para que não fosse necessário bater a massa manualmente.

Dona Clenira também nos apresentou um sistema simples de reaproveitamento de água de chuva, o que para nós foi um exemplo de cidadania. No final do preparo, deu tudo certo, deixamos o sabão para secagem e chamamos o motorista da perua para nos buscar!

Mas o Projeto não terminou ai, pois de volta ao CEMEI, conversamos sobre tudo o que aprendemos neste passeio e a escola continuou sendo referência como Posto de Coleta de Óleo durante o restante do ano.

A avaliação aconteceu através da observação diária da mudança do comportamento da população e também demonstrada pela quantidade de óleo coletado.

Depois cada família recebeu uma amostra do sabão com a respectiva receita. No final do ano, aconteceu a Festa da Família em nosso CEMEI e oferecemos à comunidade, uma oficina ensinando o preparo de sabão, o que fez com que o projeto fosse melhor divulgado e também nesta oportunidade, todos os presentes receberam uma cópia da receita.

Barbosa (2008, p. 93), contribui com a nossa avaliação sobre o Projeto ao dizer que,

> (...) um aspecto muito importante na prática com projetos é a gestão compartilhada do trabalho pedagógico. Apesar de desempenharem diferentes papéis nesse modo de organizar o ensino, é fundamental que todos os atores sociais envolvidos sejam sujeitos e participem da elaboração, do registro e do acompanhamento dessa construção, deixando marcas ao longo do tempo.

Pensando nisto, consideramos que foi muito positivo o envolvimento da comunidade que já tinha a preocupação com o descarte do óleo no meio ambiente, mas não dispunham de um local para fazer o descarte de forma segura e prática. Além disso, destacamos também a participação dos profissionais da Unidade: guardas, monitoras/agentes, equipe gestora e profissionais da limpeza e cozinha, que contribuíram com sugestões, disponibilizaram vasilhas e caixas, auxiliaram na recepção e acondicionamento do óleo, demonstrando interesse pelo projeto. Também foi muito importante esta aproximação com as famílias, pois desmistificou a ideia errônea de que a comunidade é ausente, o que se faz necessário são projetos que as incluam e que solicitem a sua participação e envolvimento.

Organização das embalagens

Construção da maquete do rio poluído

O preparo do sabão

O sabão sendo colocado nas caixas

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf. Acesso em 03.08.2012

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

Os cães recolhidos pela carrocinha viram sabão? Disponível em http://noticias.terra.com.br/educacao/vocesabia. acesso em 03/03/2011.

9

PROJETO MEIO AMBIENTE: "NA MINHA ESCOLA TEM CORUJAS"

RAMOS, Elizete Silva Neves[1]
CEMEI Matilde Azevedo Egídio Setúbal

RESUMO. O presente trabalho busca mostrar a importância de se trabalhar questões relacionadas ao meio ambiente na Educação Infantil utilizando dos recursos e espaços próximos das crianças. Partiu da observação do próprio ambiente educativo sobre o qual nos debruçamos para investigar as curiosidades das crianças.

PALAVRAS CHAVE: educação infantil; espaço; meio ambiente.

"A educação ambiental é um processo transdisciplinar que visa o desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania ecológica do indivíduo, determinando mudanças comportamentais e filosóficas" (Rogério Menezes).

Partindo da afirmação em epígrafe acreditamos que o trabalho com projetos nos possibilita trabalhar de maneira mais integrada, visando que tais mudanças de comportamento frente às questões acerca do meio ambiente sejam reais. Afirmamos também que esse trabalho deve acontecer desde a primeira infância, ou seja, Educação Infantil, pois quanto mais cedo discutirmos com as crianças o respeito à natureza, mais cedo teremos adultos conscientes e responsáveis pela mesma.

Sendo assim, o projeto "Na minha escola tem corujas", foi desenvolvido com a turma do AG III B, do CEMEI "Matilde A. E. Setúbal", uma sala composta por 25 crianças com idade entre 3 e 4 anos. Como defende Hernandéz, (1992) o assunto a ser tratado dentro de um projeto pode ser escolhido tanto pelo professor quanto pelas crianças, e as corujas foi um tema que surgiu do interesse das crianças. O mesmo veio reafirmar a importância e a necessidade da aproximação e conscientização ambiental na Educação Infantil, como também nos mostra o quanto é significativo à utilização dos espaços educativos, e dos espaços mais próximos das crianças.

O sair de dentro das quatro paredes da sala e usar os espaços e recursos que a natureza nos oferece, possibilita que as crianças vivam experiências reais e significativas.

Assim, acreditamos que todo lugar pode ser usado pedagogicamente, e esse espaço deve ser utilizado como ferramenta de trabalho, ferramenta essa que é muito rica, que valoriza, que faz parte do contexto social das crianças.

1 Professora do Agrupamento III B.

O interesse e a necessidade de estudarmos sobre as corujas surgiram do fato de termos um casal de corujas na escola, que ficam nas árvores e no telhado, e as crianças têm contato com as mesmas diariamente. Como os questionamentos e curiosidades se tornaram frequentes, definimos que seria o nosso tema dentro do projeto meio ambiente.

Na roda da conversa as perguntas foram surgindo: O que as corujas comem? Onde moram? Ela é brava? Ela tem dentes? E tantas outras perguntas. Assim, começamos a pesquisar e conhecer as nossas, e não só as nossas corujas, como também outras espécies.

Fotografamos as nossas corujas e saímos da escola para procurar e fotografar a casa delas, pois haviam nos informado que a mesma seria em um buraco localizado no campo de futebol ao lado da escola. Pesquisando descobrimos que as corujas da nossa escola são popularmente conhecidas como buraqueiras, pois constroem sua morada e ninhos em buracos.

Encontramos "o buraco das corujas", as mesmas não estavam lá, mas foi uma experiência de real significância. Sabemos que os objetivos apontados pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) estão voltados a observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, para que a criança se perceba como ser integrante, dependente, transformador e acima de tudo, que tem atitudes de conservação para com a natureza.

Sendo assim, acreditamos que o projeto em questão, buscou ir ao encontro com todas as colocações citadas acima e com a proposta pedagógica da escola.

Textos, histórias e filme, foram ferramentas que complementaram as atividades em sala. Montamos cartazes com os resultados das pesquisas, e o interesse das crianças se fez constante. Assim, os desenhos, as pinturas, os recortes e colagens se tornaram mais interessantes, pois tudo girou em torno do assunto que era do interesse de todos.

E para concretizar ainda mais esse projeto confeccionamos coruja utilizando pinhas secas e colamos em pequenos galhos de árvores, para que todos pudessem levar para casa. Notamos que foi uma atividade prazerosa para as crianças, não deixando de falar que visualmente as corujas ficaram muito bonitas.

As crianças passaram a ser mais observadoras e questionadoras em relação a nossa área externa e agora perceberam que a nossa escola não tem somente corujas, tem cigarras, tem bem-te-vi, tem rolinhas, tem João de barro, tem formigas, e sobre todos eles o cuidado e o encantamento das crianças.

E que essa lição sirva tanto para as crianças como para os educadores: "A natureza é o único livro que oferece um conteúdo valioso em todas as suas folhas" (Johann Gaelte).

Referencias Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF/1998.

HERNANDEZ, F. ; VENTURA, M. A. *Organização do currículo por projetos.* Porto Alegre: Artes Medica,1992.

10

OS SERES HUMANOS E O MEIO AMBIENTE

GIRNOS, Maria Isabel Caluzni[1]
EMEI Maria Odete de Souza Motta

RESUMO. Tal trabalho tem o objetivo de oportunizar as crianças um maior conhecimento próprio, do outro e do meio que as cercam, diante da grande diversidade de raças, culturas e tradições que encontramos em nosso país. Também sensibilizá-las, através de reflexões, mediadas pelas diversas linguagens, como artística, matemática, oral e escrita, corporal e pela formação pessoal e social, sobre valores, atitudes e relações sociais. Durante todo esse trabalho desenvolvemos a construção da consciência de preservação do "nosso" meio ambiente, através de passeios pelo bairro, observando o que podemos melhorar para vivermos em comunhão com a natureza. Todo esse trabalho foi realizado através de atividades como: desenhos, recortes e colagens, pinturas, exploração do ambiente escolar e do entorno da mesma. Cada turma do período da manhã, todas de Agrupamento III, sendo as turmas A, B e C, executou as atividades separadamente, conforme os interesses das mesmas, havendo a interação apenas em atividades externas e mais livres. O processo avaliativo se deu a partir da expressão das crianças através das diferentes linguagens de aprendizado, ou seja, através de seus desenhos, falas, atitudes e ações realizadas em sala e fora dela.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade; cultura; meio ambiente; conscientização; desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de oportunizar as crianças um maior conhecimento de si mesmas, do outro, e do meio que as cercam, sensibilizando-as através de reflexões sobre os valores e atitudes que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, e suas relações com o mundo, buscamos a partir dessas reflexões, discussões e socializações, contribuir para que as crianças se sintam responsáveis pelo meio ambiente em que vivem, cuidando e preservando, para que assim tenham uma vida com mais qualidade. Acredita-se que "As crianças não só desejam, como estão ansiosas para fazer sua parte. Mas precisam de informação, encorajamento

1 Professora do AGIII C

e – o mais importante – da consciência de que têm o poder para influir nas coisas" (THE EARTH WORKS, 2002)

Também tivemos como objetivo exercitar a fantasia e a imaginação através de leitura de histórias, parlendas, contos, poesias, músicas, para assim, estimular o raciocínio, a atenção e o conhecimento de outras formas de cuidar do meio ambiente, proporcionando atividades que levem ao conhecimento e tomada de consciência sobre a importância da preservação do meio ambiente em que vivemos, e dos recursos naturais de nosso país. Segundo Fanny Abramovich (1997, p. 16): "como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias (...) Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (...)"

Além disso, buscamos refletir sobre a relação dos seres humanos com o meio ambiente, para despertar o interesse pelas diversas formas de vida, preservação dos recursos naturais, construindo assim uma nova consciência ecológica, proporcionando às nossas crianças um maior contato, através de livros, figuras, filmes, com as diferentes culturas existentes no mundo, e mais especificamente em nosso país, que se mostra tão rico em manifestações artísticas, culturais, preservando assim as tradições de "nossa gente".

Para o desenvolvimento desse projeto se fez necessário que trabalhássemos com os grupos de crianças a autonomia de cada um, seus direitos e deveres perante as ações propostas, bem como sua execução. Para isso, o grupo precisa ter claro quais são as regras e valores que regerão nossa conduta, dentro e fora da escola, pois temos o objetivo de que se tornem cidadãos ativos na sociedade, e que façam a diferença, nessa mesma sociedade.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho os hábitos saudáveis serão sempre lembrados e estimulados, como a alimentação, a higiene pessoal, o cuidado com nossos pertences, o respeito ao espaço do outro, sem deixar de valorizar cada um com sua própria identidade.

Desenvolvemos atividades que fizeram com que percebessem as diferenças entre os seres humanos, mas apesar dessas diferenças, somos todos seres humanos, e temos (TODOS) a necessidade básica de viver, e viver uma vida saudável, agradável e de qualidade. Para Marta de Almeida Oliveira (2009, p. 11) isto apresenta não apenas uma maneira de sermos e vivermos, quando afirma que um dia "(...) o povo do lugar descobriu, então, que para ser mais do que contente, é preciso fazer o que se gosta (...)"

Para que todos vivam bem, é necessário, desde pequenos, ter em mente como devemos cuidar do nosso meio ambiente, ou seja, como devemos cuidar e separar o lixo, o cuidado em não poluir as águas, o ar e a terra.

No desenvolvimento deste projeto, tivemos o cuidado de trabalhar o corpo humano, suas características e as funções dos órgãos dos sentidos, uma vez que, é através deles que percebemos e sentimos o mundo à nossa volta. Também realçando a

importância das relações entre as pessoas, como nossos familiares, nossos amigos, nossa escola.

Nesse trabalho de valorização dos seres humanos, das pessoas e sua interação com o meio ambiente, estamos e estaremos sempre atentos em ter o cuidado de colocar as diferenças existentes entre as pessoas de forma que estas não sejam determinantes para a identidade de cada um, e sim valorizarmos tais diferenças, mostrando que a diversidade é sempre ponto muito importante e que só faz os grupos crescerem, enquanto cidadãos e pessoas que se relacionam e interagem umas com as outras.

Para salientar o tema meio ambiente, temos a convicção de que "... devemos falar e mostrar às crianças que elas precisam fazer coisas maravilhosas pela Terra. Elas precisam experimentar o sentimento de satisfação que acompanha a realização de algo certo e bom" (THE EARTH WORKS, 2002).

Esse é um trabalho que deve estar em foco em todas as etapas da aprendizagem, pois são as crianças que, conforme sua conscientização irão preservar, cuidar, dos recursos que a natureza nos propicia, para que tenhamos uma vida melhor.

Para isso trabalhamos questões bem práticas, como a observação do que encontramos ao nosso redor, o que encontramos em nosso parque, as árvores, os pássaros, os insetos, a terra, o clima. Também organizamos um passeio no entorno de nossa escola, indo até o córrego que fica próximo a mesma, para que pudessem observar o ambiente. Outra atividade realizada foi a plantação e cultivo de plantas em jardineiras, sendo que cada turma do período da manhã plantou sementes variadas, como uma jardineira de flores, outra de ervas, e outra de temperos.

Além dessas atividades práticas, divulgamos através de vídeos, histórias, reportagens e poesias como o nosso planeta está sendo destruído pelo descaso de muitas pessoas. Na Festa da Família, realizada em novembro de 2011, divulgamos e expusemos todos os trabalhos referentes a esses temas aos pais e familiares, fazendo com que as famílias também, se conscientizem do grande problema que assola nosso planeta. A reciclagem do lixo também esteve presente no desenvolvimento do nosso trabalho, pois já temos o hábito de separar o lixo seco do orgânico, criando assim hábitos que as crianças levam para suas famílias.

A partir de todas essas atividades e trabalhos, entramos nas questões dos sentidos dos seres humanos, fazendo com que as crianças possam sentir e observar tudo o que está a nossa volta, e tudo o que nos afeta quando prejudicamos o meio ambiente.

A avaliação nesse processo iniciou-se já no momento em que planejamos, pois se trata de um processo contínuo. A avaliação, tanto do trabalho como dos saberes e do desenvolvimento das crianças se dá em todos os momentos: no planejamento e replanejamento das atividades, no registro, na observação durante a realização das atividades, bem como dos trabalhos já realizados, na observação da convivência dentro da escola (criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto). A avaliação deve servir sempre como instrumento norteador do trabalho para que ele se efetive com qualidade.

Através do desenvolvimento dessas atividades, obtivemos muitos resultados positivos, onde as crianças demonstraram interesse e conscientização através de seus registros em forma de desenhos, colagens, pesquisas e músicas.

No segundo momento do trabalho, fizemos com que as crianças observassem e sentissem todas as fases da germinação, das condições de nossos rios e córregos, e pudessem criar uma consciência de preservação que as leve a ter uma qualidade de vida melhor do que temos hoje.

Referencias bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:* gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF/1998.

CAMPINAS, SE/DEPE. *Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com a Leitura e Escrita na Educação Infantil.* Campinas, SP, 2008.

_____. *Currículo em construção.*

KINDERSLEY; Barnabas; _____, Anabel. *Crianças como Você* (UNICEF). São Paulo. Editora Ática, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo, Editora Ática, 2003.

OLIVEIRA, Marta de Almeida. *Meninos e meninas.* Juiz de Fora: Franco Editora, 2009.

OTERO, Regina. *Ninguém é igual a ninguém*. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.

ROCHA, Rute. *Amigo do Rei.* São Paulo: Ática, 2003.

_____. Romeu e Julieta. São Paulo: Ática, 2003

ROSA, Sonia. *Menino Nito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

THE EARTH WORKS. *50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a terra.* Trad. Reynaldo Guarany. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2002.

TURMA DA MÔNICA. Vídeo: *Como Salvar o Mundo*.

11

ANIMAIS: PONTO DE PARTIDA PARA PESQUISAR E CONHECER O MEIO AMBIENTE

FERNANDES, Karina Luiza da S.[1]
GARCIA, Alessandra Gomes[2]
GONÇALVES, Márcia Oliveira de A.[3]
et al[4]
CEMEI Maria Batrum Cury

RESUMO. Neste ano letivo a UE optou por trabalhar temáticas relacionadas ao meio ambiente e qualidade de vida. Os professores do AG III por entender que os animais despertam o interesse das crianças de todas as faixas etárias, decidiram proporcionar vivências significativas nesse sentido. Para tanto fizemos um passeio ao Sitio São José para que as crianças tivessem contato com animais do campo e algumas práticas rurais, como o cultivo de alimentos. Diante disto, cada sala desenvolveu projetos específicos relacionados com esta temática, contemplando o interesse de cada grupo de crianças. A pesquisa em livros, revistas, jornais, internet, vídeos, bem como a participação das famílias proporcionaram riqueza de informações para a construção e reconstrução dos saberes. Através das observações diárias notamos diferenças nas falas e atitudes das crianças e o interesse constante em conhecer melhor seu meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: meio ambiente; animais; pesquisa.

Diante da emergência da questão ambiental vivida em nosso planeta, acreditamos que seja essencial o trabalho com tal temática na educação infantil, pois "só valorizará o meio ambiente aquele que se perceber como parte integrante dele, procurando modificar antigos hábitos e atitudes em prol da qualidade de vida no

1 Professora do Agrupamento III, pedagoga.

2 Professora do Agrupamento III, pedagoga formada pela UNICAMP.

3 Professora do Agrupamento III, especialista em educação infantil, pela Unicamp.

4 PAULA, Kátia Ap. Corrêa de. Professora do Agrupamento III, pedagoga formada pela Puccamp e PINHEIRO, Christiane Momesso. Professora do Agrupamento III, pedagoga formada pela Puccamp.

planeta" (CAMPINAS, 1999, p. 66), portanto o projeto "Meio Ambiente e Qualidade de Vida", projeto geral da Unidade Educacional a partir do qual os agrupamentos organizaram o trabalho, surge da necessidade de despertar nas crianças a consciência de que estamos todos integrados, pessoas e natureza, de modo a demonstrar a importância da preservação e proteção do ambiente.

As professoras do AG III, por entender que os animais despertam o interesse das crianças de todas as faixas etárias, decidiram proporcionar vivências significativas nesse sentido.

A partir da vivência no Sítio São José, onde as crianças tiveram contato com aves, suínos, caprinos, bovinos e equinos, bem como com o cultivo de frutas e grãos (milho e feijão), surgiram muitos questionamentos sobre o que foi visto e as crianças escolheram animais como assunto que queriam conhecer com maior profundidade.

As crianças do agrupamento III da manhã demonstraram interesse em conhecer melhor a "galinha". Diante disto, apresentamos alguns ovos (galinha, codorna e avestruz) para que realizassem observações, comparações e levantamento de hipóteses.

Esta experiência despertou a curiosidade infantil em saber como a galinha "entrava no ovo". Para responder a esta pergunta utilizamos o livro "O Ovo" (METTLER, 1991) que mostrava imagens do embrião até o nascimento. O projeto trabalhou diferentes espécies de galinhas, bem como as partes do corpo do animal e sua alimentação. Outros animais que nascem de ovos foram apresentados, e isto também possibilitou comparações com outros grupos, como os mamíferos.

Dando continuidade ao trabalho com aves e possibilitando a vivência artística às crianças, aproveitamos a visita ao galinheiro do sítio São José como tema para a confecção de uma maquete com materiais recicláveis; utilizamos as gravuras do artista brasileiro Aldemir Martins na obra "Galos" como inspiração para novas produções artísticas infantis.

O projeto foi uma experiência muito interessante e enriquecedora onde procuramos explorar todas as possibilidades respeitando a curiosidade dos pequenos.

Acreditamos que por terem vivido a experiência da "cavalgada" no Sítio São José, a maioria das crianças do agrupamento III do período da tarde, votou por pesquisar a vida dos cavalos. A partir disto, listamos as perguntas que mais inquietavam as crianças, dentre elas podemos citar: "O que o cavalo come?", "E o filhote do que se alimenta?", "Como ele dorme?", "Quantos filhotes nascem?", "Por que ele mora no sítio e não na cidade?" Neste momento várias hipóteses foram levantadas pelos pequenos.

Utilizamos a pesquisa em livros, revistas, jornais e internet para construirmos juntos (professora e crianças) os conhecimentos referentes aos animais. Vale ressaltar que a contribuição das famílias neste processo veio a enriquecer ainda mais este projeto, nos levando além do planejado.

O projeto cavalo também proporcionou muitas atividades como: quebra-cabeça, desenho, pintura, escrita espontânea, história, poesia, texto coletivo e maquete, finalizando com uma alegre e divertida oficina de "cavalinho de pau", que proporcionou interação entre crianças, famílias e escola.

No entanto a proposta não se restringiu ao projeto cavalo, outros temas relacionados ao estudo dos animais foram realizados, dentre eles animais ovíparos, mamíferos, insetos, aquáticos, bem como a classificação relacionada ao ambiente natural (domésticos, selvagens e do campo).

Este trabalho foi desenvolvido respeitando as formas peculiares das crianças construírem conceitos científicos e também com intervenções da professora, que favorecia a argumentação, o confronto de ideias e o acesso a novas informações.

No segundo semestre iniciamos uma maneira diferente de trabalhar o projeto "Meio Ambiente", já que o interesse das crianças pelos animais do sítio havia diminuído, e o objetivo de proporcionar momentos em que as crianças pudessem conhecer características e comportamentos dos animais, realizar comparações e construir noções sobre cuidados básicos (posse responsável) com animais, ainda se fazia necessário. Para tanto, foi apresentado um aquário com um peixe Betta, levando as crianças, através da observação e curiosidade, a várias colocações e questões, como: "O peixe é menina ou menino?", "Peixe faz xixi e cocô?", "Peixe bebe água?", "Ele está me vendo?", "O peixe dorme?".

Partimos então às pesquisas para responder a estas questões e iniciamos a elaboração de um livro para registrar o que descobríamos e o que queríamos saber, além de registrar nossas conversas e trabalhos sobre os peixes e outros animais aquáticos que conhecemos em nossas pesquisas.

Realizamos também alguns trabalhos artísticos com o tema "peixes", observando principalmente algumas obras do artista Aldemir Martins (artista cearense que pintou a natureza e o povo brasileiro).

O trabalho com o aquário foi muito significativo, pois as crianças conseguiram formular hipóteses e conclusões partindo da vivência com o peixe, através das pesquisas e diálogos entre seus pares e com a professora, bem como na relação com as famílias onde o conhecimento era socializado.

O agrupamento III procurou trabalhar o projeto "Meio Ambiente e Qualidade de Vida" de forma a demonstrar que todos os seres vivos, com suas características específicas estão integrados ao meio e precisam ser respeitados.

O trabalho com projetos temáticos, que partiram de vivências e do interesse das crianças, nos conduziu à pesquisa, à busca pelo conhecimento de forma multidisciplinar e prazerosa.

Referências Bibliográficas

CAMPINAS. *Currículo em Construção*. Secretaria Municipal de Educação, 1999.

METTLER, René. *O Ovo*. (Trad. Celso Mauro Paciornik). São Paulo: Melhoramentos, 1991.

PROJETO PEDAGÓGICO CEMEI MARIA BATRUM CURY. Documento elaborado em 2011, (mimeo).

12

PROJETO PLANTANDO CONHECIMENTO

COSTA, Marlene Cardoso da[1]
MANOEL, Cláudia Regina[2]
SANTIAGO, Dulcineide Pereira[3]
et al[4]
CIMEI Profª Helena Novaes Rodrigues

RESUMO. O projeto Plantando Conhecimento surgiu com o intuito de enriquecer as informações das crianças quanto aos cuidados e respeito ao meio ambiente. Observando o entorno da creche, vimos variedades de insetos e plantas que estimulavam a curiosidade das mesmas. Com o objetivo de responder as perguntas que surgiam e tornar a aprendizagem significativa propusemos realizar o plantio de sementes de flores, legumes e verduras. Dessa forma, classificamos seres vivos e não vivos; trabalhamos o cultivo, as necessidades para um crescimento sadio das plantas e consequentemente, atraímos variedade de pequenos bichos que procuravam alimento e habitat. A participação das crianças e seu envolvimento com o projeto cresceram a cada dia, acompanhando o crescimento das plantas e ajudando nos cuidados com as mesmas. O respeito à vida se fez presente em nossa creche, através dos estudos e observações que estamos acompanhando diariamente.

PALAVRAS CHAVES: curiosidade; meio ambiente; plantas; cultivo; sementes.

A curiosidade das crianças da creche, com idades variando entre 0 a 3 anos, ligada à intenção educativa das professoras do CEMEI "Profª Helena Novaes Rodrigues", deu origem ao "Projeto Plantando Conhecimento".

Esse projeto surgiu com o objetivo de estudarmos os seres vivos e não vivos, trabalharmos o cultivo, as necessidades para um crescimento sadio das plantas e consequentemente, conseguirmos atrair variedade de pequenos bichos que procuravam

1 Professora do Agrupamento II.

2 Professora do Agrupamento II.

3 Professora do Agrupamento II

4 Eunice Rodrigues Assis (Professora), Telma Aparecida Rodrigues Rocha (Professora), Ana Paula Reis (Professora Adjunta) e Glaucia Cristina Pinheiro (Professora Adjunta).

alimento e habitat, além de proporcionar a integração entre as crianças e contribuir para que elas aprendam a respeitar seus pares e a natureza.

Como os jardins despertam a atenção das crianças por serem espaços que, além de bonitos, são vivos, cheios de plantas e povoados por formigas, minhocas, borboletas e outros bichos que provocam um real fascínio e curiosidade nas crianças, nos propusemos a cultivar um jardim no ambiente da creche.

Considerando o conhecimento e as ideias que as crianças já possuem e acreditando que a prática é importante porque é quando as crianças podem observar, acompanhar e vivenciar essas experiências que serão levadas para o resto da vida, fomos seguindo com o projeto a partir dos interesses dos agrupamentos.

Observando o entorno da creche junto às crianças, estas, demonstravam interesse em explorar os espaços externos e faziam colocações sobre plantas e pequenos animais que fazem parte desse "cenário". Constantemente, através de conversas informais e roda de conversa na sala, procurávamos esclarecer dúvidas das crianças e aproveitávamos suas observações para pesquisarmos as diferenças entre os seres vivos e não vivos, utilizando livros, artigos e revistas sobre este tema, nos quais, a partir de ilustrações e leitura, podíamos fazer um paralelo sobre o que tínhamos de concreto em nossa creche para observar e as sugestões que os materiais de estudo traziam para a aquisição de conhecimento das turmas.

O projeto teve início no segundo semestre de 2010, e pretendíamos primeiramente acompanhar, conhecer e registrar o processo de semeadura, germinação e crescimento de uma planta, além de podermos observar como os insetos habitam os lugares onde têm plantas, incentivando as crianças a aprenderem a utilizar os recursos necessários, com ou sem ajuda dos adultos, para que adquiram autonomia e possam cuidar das mesmas, fazendo suas próprias pesquisas e descobertas.

Observamos também que muitas crianças tinham dificuldade em experimentar alguns legumes e verduras servidos nas refeições, devido a isso optamos por incluir no projeto o plantio de verduras e legumes a fim de despertar o interesse e, consequentemente o gosto das crianças por estes alimentos.

Várias observações eram feitas por parte das crianças e começamos a fazer anotações a título de ampliar o vocabulário e contribuir para o letramento destas. Nomes de animais, plantas e árvores presentes no entorno da creche eram levantados, tais como: aranha, abelha, formiga, marimbondo, borboleta, rosa, margarida, girassol, aboboreira, tomateiro, limoeiro, goiabeira, pitangueira, cidreira, guaco, boldo, entre outros.

Durante o desenvolvimento do projeto, as famílias se envolveram e contribuíram enviando sementes, mudas e garrafas pets para semearmos, fizeram relatos sobre como as crianças falavam em casa a respeito do projeto e os efeitos em relação ao cuidado com as plantas e a natureza em geral, cobrando ações e tornando essas famílias mais conscientes. Algumas crianças ensinaram suas próprias famílias a plantar sementinhas na terra, nos vasos e até no algodão.

Na creche, a professora Marlene do agrupamento II A contou uma história utilizando o livro: "João Feijão", reunindo todos os agrupamentos na área externa da cre-

che, próxima ao local onde seria posteriormente preparada a terra para o plantio das sementes. No decorrer da história, a professora apresentou alguns tipos de sementes e flores para que as crianças fossem observando as características presentes em cada uma delas. Fizemos um levantamento das cores, formas, tamanhos, texturas e aromas das mesmas, no intuito de estimular a linguagem oral, ampliar o vocabulário, favorecer o reconhecimento de algumas propriedades físicas e valorizar a troca de experiências entre crianças e adultos.

A professora Telma do agrupamento I A fez uma apresentação teatral interativa: "A bruxa que não gostava de flores" reunindo todos os agrupamentos na área externa da creche. Neste evento foi ressaltada outra forma de linguagem, iniciando uma reflexão sobre o que é especifico dessa arte: personagens, dramaturgia, cenário, figurino, objetos de cena, luz e som, paralelo ao trabalho que vem sendo desenvolvido e aos conceitos específicos do projeto.

Começamos as "plantações" em jardineiras e garrafas pets, observamos o desenvolvimento das mesmas diariamente e fizemos o registro através de fotos. Durante o ano de 2011, começamos a utilizar outros espaços para semear e optamos por plantar inicialmente girassóis e "margaridas".

A professora Eunice, do agrupamento II D decidiu expandir as áreas utilizadas para o projeto. O terreno escolhido próximo à cerca estava totalmente ocupado por gramas e enormes pedras soterradas; além disso, a falta de ferramentas apropriadas dificultava nosso trabalho. Com muito esforço, após a limpeza do espaço, introduzimos esterco e terra vegetal para melhorar a qualidade do solo do lugar escolhido, além de regar o espaço com frequência para receber as sementes.

As atividades desenvolvidas sempre contaram com a participação de todos os agrupamentos, e em cada etapa as crianças nos surpreendiam entusiasmadas e empolgadas com a descoberta de um bichinho diferente. É notável o interesse das crianças em participar e admirar o trabalho.

Preparamos na lateral da escada do parque um canteiro de flores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ambiente tornando-o mais alegre. Mais uma vez as crianças participaram de todas as fases, desde a preparação da terra, até a hora de semear. Na lateral da escada plantamos girassóis e margaridas. Mais ou menos uma semana depois, começamos a observar alguns brotinhos no lado das margaridas e os girassóis demoraram um pouco mais. As crianças adoravam pegar o regador e molhar as plantinhas.

Os girassóis, além de demorar um pouco mais para brotar, foram devorados pelas formigas e restaram apenas três para cuidarmos até florir. Quando floriram foi uma surpresa e alegria geral, mas chamou tanto a atenção das crianças que algumas arrancaram as flores. As crianças que plantaram os girassóis ficaram muito decepcionadas e a monitora Margarida tentou salvar um dos pés que foi arrancado e replantou na lateral da escada, mas ele não resistiu e acabou morrendo. Por esse motivo fizemos uma discussão com os grupos refletindo sobre nossas atitudes e suas consequências.

Durante o período de desenvolvimento do projeto, algumas atividades foram sendo desenvolvidas, especificamente nos agrupamentos, envolvendo pinturas, misturas de cores, dobraduras, colagens, exploração da criatividade, habilidades motoras e o respeito às próprias criações e as dos outros.

No agrupamento II B foi desenvolvida uma atividade que acompanhou o processo de nascimento dos girassóis: paralelo ao preparo da terra foi feito com as crianças a mistura de cores para obtenção de tinta marrom (que representaria a terra do nosso canteiro); foi feita, em seguida, a pintura do "canteiro" e posteriormente a colagem de sementes de girassol na nossa "terra"; assim que observamos com as crianças o nascimento dos caules dos girassóis plantados, passamos a pintura de palitos de sorvete, com tinta verde, a fim de darmos sequência na atividade, colando os "caules" nos canteiros; continuamos a observação diária e assim que surgiram os primeiros botões das flores o registro foi feito com grande empolgação por parte das crianças.

Na continuidade da atividade, a partir da observação da abertura dos botões de girassol, finalizamos com a colagem das pétalas da flor, fazendo dessa maneira o registro do nosso "canteiro de girassóis".

Dependíamos muito de condições climáticas adequadas para a germinação e crescimento do que foi plantado e diariamente realizávamos práticas de cuidado e observação do nosso jardim e horta.

Acreditamos que esse projeto foi uma contribuição para que ocorressem aprendizagens nessa faixa etária visto que, são muitas informações que foram adquiridas ao longo do tempo, observando, refletindo e pesquisando sobre o que estávamos estudando.

A valorização da vida e o respeito ao meio ambiente, além do cuidado com a saúde foi apenas a semente de uma grande árvore de conhecimento.

Um dos grandes desafios da atualidade é formar cidadãos conscientes da importância de cuidar do ambiente onde vivemos e torná-lo melhor para nós mesmos.

Segundo Mantovani (1999, p. 79),

> O meio desempenha um papel fundamental, oferecendo a matéria prima para que essa construção (das estruturas da inteligência) chegue a um bom termo. O bebê que nasceu com todas as funções biológicas necessárias para vir a ser inteligente, só conseguirá chegar às fases finais dessa construção dependendo das solicitações que o meio físico e social lhe oferecer.

Para Gandini (2002, p. 79), o espaço estimula a investigação. É capaz de renovar, de reconhecer as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que o habitam. Diante disso pudemos observar a importância da organização dos espaços da creche de maneira que eles pudessem estimular a investigação, as relações pessoais e a colaboração em grupo.

> (...) a criança que necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar social como alguém sim que participa da

> historia, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-os e sendo modificada por eles. (PRADO, 1999, p. 112).

Nos momentos de TDI, horário destinado ao Trabalho Docente Individual na Rede Municipal de Campinas, retomamos as observações individuais, levantando os pontos positivos e negativos, socializando as experiências vivenciadas nos agrupamentos a fim de fazer as adequações necessárias para um melhor andamento do projeto.

Durante o período de desenvolvimento do projeto, as crianças puderam colher os frutos da aboboreira, que foi plantada por uma monitora. As abóboras colhidas foram colocadas em contato com as crianças e também foram oferecidas a elas na alimentação.

Para enriquecer nosso trabalho, fizemos uma exposição de maquetes representando o jardim e os trabalhos realizados junto às crianças durante a Festa da Família. Neste momento, pudemos fortalecer o aprendizado concretizado em parceria com a comunidade e também refletir sobre possibilidades de contribuir com um ambiente mais preservado, além de refletir sobre o papel de cada cidadão neste processo.

Referencias Bibliográficas

GANDINI, Lella. *Bambini:* a abordagem italiana à Educação Infantil. Artmed, 2002

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. *Uma profissão a ser inventada*. O professor da primeira infância. Pro-posições, n. 28, 1999

ORTOF, Silvia e ONO, Walter. *João Feijão*. Editora Ática, 1990

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-posições.* Campinas-SP, v. 10, nº 1 (28), 1999, p. 110-118.

13

PROJETO: HORTA NA ESCOLA

DAMÁSIO, Elaine de Lucena A.[1]
VALÉRIO, Regiane Sofia[2]
EMEI Estrelinha

RESUMO. Apresentaremos a experiência dos AG III C e D da EMEI Estrelinha com o projeto Horta, que surgiu em um dia no parque quando algumas crianças brincando com sementes das árvores da escola começaram a questionar sobre germinação, sementes e plantas. Iniciamos plantando o girassol e em seguida resolvemos construir uma horta, já que havíamos começado a trabalhar alimentação saudável devido à rejeição de alimentos no lanche. Na construção da horta participaram as quatro turmas de AG III, equipe gestora e funcionários, contamos também com as famílias contribuindo com pesquisas, imagens, doação de sementes e folhas de árvores frutíferas para a realização de atividades. As crianças se envolveram com o projeto, participaram da manutenção da horta (plantio, rega e manejo) e no lanche já notamos progressos, estão se alimentando melhor, experimentando diferentes tipos de alimentos, principalmente frutas, verduras e legumes, notamos ainda o interesse das famílias visitando nossa horta com frequência. Realizamos receitas e degustação do que foi colhido e pretendemos retomar o projeto nos próximos anos.

PALAVRAS CHAVE: horta; alimentação saudável; meio ambiente.

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um micro cosmos de todo mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tanto mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação e da renovação. (GADOTTI, 2002. p. 40)

---

1 Professora de Agrupamento III, formada em pedagogia e pós graduada em psicopedagogia.

2 Professora de Agrupamento III, formada em Tecnologia de Saneamento Ambiental pela UNICAMP e pós graduada em psicopedagogia.

O projeto surgiu após um dia no parque quando algumas crianças da turma da Girafa (AG III C) e da turma da Estrela (AG III D) brincando com sementes das árvores da escola começaram a questionar sobre germinação e sementes. Cabe lembrar que os nomes das turmas foram escolhidos no começo do ano pelas próprias crianças por meio de levantamento dos possíveis nomes e em seguida a eleição.

Iniciamos plantando o girassol, pensamos no girassol por ser uma semente de germinação fácil, rápida e de fácil aquisição. O processo se iniciou com a arrecadação dos potinhos de iogurte usados como vasos, enviados pelas famílias e decorados pelas crianças com cola colorida. Apresentamos às turmas a semente de girassol, questionamos se sabiam para que era utilizada, houve quem dissesse que o papagaio come; abrimos a semente para verem dentro, quem conhecia descreveu como é, em seguida apresentamos uma figura do girassol. Realizou-se o plantio e após a germinação as crianças levaram-no para casa.

Mesmo após essas atividades os questionamentos continuavam em relação às sementes e plantio e paralelo a isso sentimos que havia muita dificuldade na aceitação de frutas, verduras e legumes durante as refeições então, iniciamos um trabalho sobre alimentação saudável com cartazes, conversas informais, músicas, leituras diversas (Camilão, Comilão – Ana Maria Machado, Textos Informativos, Alice no País das Vitaminas, O Grande Rabanete – Tatiana Belink, Abóbora a Remadora, entre outros). Foi então que surgiu a ideia da construção de uma horta na escola.

Enviamos uma pesquisa de opinião às famílias sobre a importância de uma horta, foram unânimes! Todas as famílias além de aceitarem, passaram a participar ativamente no envio de garrafas pet para cercar os canteiros e para nossa surpresa algumas enviaram sementes e mudas (cebolinhas, rúcula, cenoura, salsinha, couve e rabanete). Não podemos esquecer da grande contribuição dos funcionários e equipe gestora para o desenvolvimento de nosso projeto, nos auxiliando, por exemplo, montando os canteiros: desde o preparo da terra, ajudando na colocação das garrafas até o plantio. Veiga (1995) nos chama atenção para o fato de que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho no interior da escola deverão estar baseadas em atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva.

No processo de montagem dos canteiros as crianças participaram lavando as garrafas, retirando os rótulos, enchendo-as de água e papel crepom para tonalizar a água, deixando nossa horta mais colorida. Enquanto realizamos essa ação de encher as garrafas, trabalhamos cores com as crianças.

Durante o período de montagem da horta as crianças fizeram um passeio ao CREAPE (Centro de Referência em Educação Ambiental Parque Escola) no município de Hortolândia onde visitaram a Reciclasa (uma casa feita com materiais recicláveis, inclusive os móveis) justificando a arrecadação de garrafas PET feita pela EMEI para o cerco dos canteiros. Com as garrafas que sobraram construímos brinquedos para utilizarem na escola como: bilboquê, cai-não-cai, bola, rola-rola, etc, para uso coletivo das crianças demonstrando diferentes maneiras de reutilização das garrafas.

O Brasil produz anualmente cerca de 3 bilhões de garrafas PET, um produto 100% reciclável, mas o volume de reciclagem atualmente hoje beira os 50%.O que significa que ao menos um bilhão de garrafas Pet são descartadas no meio ambiente por ano, isso somente no Brasil .(LUMASI, 2011)

Cada turma em votação na roda da conversa escolheu o que seria plantado em seu canteiro. Assim que cada turma definiu o que plantaria a direção da escola providenciou as sementes que não havíamos ganhado das famílias. Todas as crianças, antes do plantio puderam conhecer e comparar as diversas sementes e mudas em seus tamanhos, formas e cores.

Realizamos um trabalho com as famílias explicando o projeto que estávamos desenvolvendo e encaminhamos uma pesquisa que continha perguntas relacionadas à horta como: Qual a importância de uma horta, o que plantar, quais benefícios e como a família poderia contribuir com nossa horta. Muitos responderam que contribuiriam fornecendo sementes, e todas as vezes que chegavam sementes ou folhas tentávamos descobrir de qual planta era aquela semente através de dicas. Também conversávamos e tentávamos imaginar como era o "pé" daquela fruta, por exemplo, e desenhávamos ou pesquisávamos.

A turma da Girafa plantou sementes de espinafre e rabanete e a turma da Estrela, rúcula, cebolinha e salsinha. As duas turmas da manhã AG III A e B gostaram da ideia e decidiram participar plantando alface e beterraba.

O contato com a terra no preparo de canteiros e a descoberta de inúmeras formas de vida que ali existem e convivem, os encantos com as sementes que brotam como mágica, a prática diária do cuidado – regar, transplantar, tirar matinhos, espantar formigas com o uso da borra do café, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza nos brinde com a transformação de pequenas sementes em verduras e legumes viçosos e coloridos. Esta vivencia pode transformar pequenos espaços da escola em cantos de muito encantos e aprendizado para todas as idades. (PROJETO HORTA)

Em decorrência do Projeto Horta realizamos com o apoio das famílias uma coletânea de folhas de árvores frutíferas, e durante a roda da conversa, as crianças sentiram o cheiro, observaram a cor, textura e tamanho e por fim falávamos o nome da fruta. Montamos dois painéis um com a textura das folhas impressas em figuras geométricas (técnica xilogravura com guache) e um mini herbário contendo o nome e a figura da fruta para exposição.

Cantamos com frequência várias músicas ligadas ao projeto como Caqui, Banana, Alface, etc. Aproveitamos que houve caqui no cardápio da escola e as crianças puderam sentir o cheiro e a textura na roda e no lanche o puderam degustar.

Houve também durante nosso trabalho em sala, diversas atividades envolvendo alimentos saudáveis, como, por exemplo, forca com o nome do que foi plantado, jogo da memória das frutas, verduras e legumes, brincadeira da batata-quente, brincadeira da comida brasileira, confecção de máscara de frutas etc.

As crianças participaram de todo período de germinação, inclusive puderam notar que no canteiro da turma da Girafa havia um formigueiro que impedia a germinação do espinafre e do rabanete e que no canteiro da turma da Estrela as formigas comeram as folhas de rúculas. Surgiu então a necessidade de pesquisarmos produtos naturais para espantar as formigas, como por exemplo, pó de café e água fervendo. O problema foi sanado, pudemos prosseguir com nosso projeto com alegria.

Notamos que as crianças se apropriaram da horta, visitando com frequência, acompanhando e comemorando cada progresso; juntamente com os funcionários realizavam a irrigação e retirada dos matinhos. Além disso, ocorreram mudanças na hora do lanche, crianças que rejeitavam frutas, verduras e legumes experimentaram e muitos acabaram gostando.

Nosso projeto aconteceu durante todo ano letivo e pretendemos retomá-lo nos próximos anos. No momento da colheita realizamos receitas como: saladas de alface, rabanete, torta com espinafre, pizzas de rúcula, bem como degustação de frutas; as famílias também tiveram oportunidade de usufruir, recebendo salsinha e cebolinha colhidas em nossa horta.

Referências Bibliográficas:

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LUMASI. *A importância da reciclagem da garrafa PET.* Disponível em: http://lumasi.wordpress.com/2011/05/27/a-importancia-da-reciclagem-da-garrafa-pet/ Acesso em Agosto de 2011.

PROJETO HORTA. Disponível em http://www.projetospedagogicosdinamicos.com/PROJETO%20HORTA_PPD.pdf Acesso em Agosto de 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola:* uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

Parte III

O processo de construção da identidade e a afetividade

14

O ESPAÇO EXPLORADO ATRAVÉS DOS TEMAS: IDENTIDADE, ARTES E MEIO-AMBIENTE

GARCIA, Joseane Cardoso[1]
SIMÕES, Sabrina Schaffer A. A[2]
CEMEI Matilde Azevedo Setúbal

RESUMO. Este trabalho é voltado para eixos temáticos interligados e interrelacionados, sobre os quais procuramos trabalhar a partir de questões reais, concretas e contextualizadas, de uma forma interdisciplinar, fazendo uso das diferentes linguagens cotidianas nos espaços da Unidade Educacional (U.E.). E pensando no desenvolvimento de crianças entre dois e três anos, englobamos o espaço em momentos que estimulem sua criatividade e autonomia. O uso do planejamento adequado contribui para que essas atividades aconteçam, incentivando sempre o lúdico.

PALAVRAS-CHAVES: espaço; identidade; artes; meio-ambiente.

Organizar o cotidiano das crianças na Unidade Educacional pressupõe pensar que o conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias – o planejamento – é o resultado da leitura que fazemos de nosso grupo de crianças, principalmente a partir de suas necessidades. É importante que nós educadores possamos observar como as crianças brincam, como se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Também é importante considerarmos o contexto sociocultural no qual se insere a U.E.

Dessa forma, estaremos considerando os eixos temáticos que constam de nosso Projeto Pedagógico (P.P.): meio-ambiente, identidade e artes. Como são trabalhados esses temas no cotidiano das crianças dos agrupamentos II? São significativos para elas? Como aproveitamos ou de que forma usamos os espaços para que o trabalho se desenvolva?

---

1 Agente de Educação Infantil.

2 Agente de Educação Infantil

O agrupamento em questão é o II B, com trinta e uma crianças de período integral, uma professora e duas monitoras na parte da manhã e três monitoras no período da tarde.

Procuramos trabalhar de uma forma sincronizada, o que pressupõe a continuidade do trabalho iniciado no período da manhã. Dessa forma, estamos integradas ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, tendo inclusive autonomia para desenvolver outros trabalhos significativos para as crianças, dentro da proposta dos temas sugeridos pelo Projeto Pedagógico.

Trabalhamos com planejamento semanal das atividades. Alguns pontos nos servem de apoio para esta organização: que tipo de atividades pode-se propor; em que momentos são mais adequadas; em que local serão realizadas.

Efetuamos registros através do diário do agrupamento, fotos, filmagens e das próprias atividades. Priorizamos fatores que indiquem o desenvolvimento, a autonomia, as percepções e as emoções detectadas.

A avaliação dos trabalhos desenvolve-se por conversa informal com as crianças (rodas de conversa e momentos de descontração), com seus pais (reuniões de pais e dia a dia) e também através da observação das interações.

Procuramos utilizar o espaço de maneira inovadora e variada, de forma que estimule a criatividade e imaginação das crianças: o espaço físico e social é fundamental para seu desenvolvimento, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais; o mundo é cheio de contrastes e tensões, sendo importante que aprendam a lidar com situações diferentes.

Ao promovermos as atividades realizadas coletivamente, nos atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, dos conhecimentos físicos e sociais. Fazemos uso constante das combinações, onde a ideia central é de que as atividades planejadas diariamente contem com a participação ativa das crianças garantindo a construção das noções de tempo e de espaço, e possibilitando a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas, permitindo inclusive ricas e variadas interações.

Nessa idade (de dois a três anos), as "normas combinadas" devem ser poucas e claras, estabelecidas de forma progressiva e quando observamos que podem ser assimiladas pelas crianças. A primeira é não se machucar e não machucar os outros. A partir dessa, serão estabelecidas as normas de ordem, de recolhimento, de espera, de uso, etc.

Exemplos de "combinados" que empregamos no cotidiano: reorganização dos espaços utilizados, respeito aos demais agrupamentos durante a utilização de espaços comuns (como refeitório e banheiros), utilização adequada dos sanitários, higiene pessoal, escovação, rotina fixa, ajudante do dia (sequência do alfabeto), entre outros que incentivam a boa convivência e harmonia do agrupamento.

Os "combinados" possibilitam para o futuro do educando de nossa faixa etária uma gama de identificação de papéis e suas relações afetivas e sociais, que certamente servirão de modelo para lidar com situações do mundo adulto no futuro.

Dentro da organização e uso dos espaços associamos em nosso cotidiano os eixos temáticos: Identidade, Meio-Ambiente e Artes.

Identidade

Com o objetivo de possibilitar à criança momentos de progressiva construção de sua identidade, procuramos trabalhar sua própria referência no mundo, valorizando-a como única, relacionando os membros que compõem sua família e comunidade, respeitando as diversidades.

O lúdico na educação infantil tem papel importante, pois através da brincadeira o elemento que aparece primeiramente é a imaginação, a ação livre e espontânea, a representação de seu cotidiano; a criança expressa as relações culturais, afetivas e sociais nas quais está envolvida, vivencia a troca de papéis e faz uma tentativa de organizar essa ação lúdica.

Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p. 70) faz uma importante referência citando Mayumi Souza Lima:

> O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.

Priorizamos o reconhecimento do nome das pessoas que fazem parte da família, dos colegas e das educadoras, a identificação e preferência de cores, objetos, números.

O tema "identidade" foi trabalhado de diversas formas como através do "*Projeto Lobo*", tema iniciado após observação do interesse das crianças pelo assunto. Abordamos diversas histórias com o personagem, contadas em sala e ao ar livre, confecção de fantoches e teatros.

Também foram desenvolvidas: brincadeiras e jogos; músicas com mímicas; identificação dos diversos tipos de moradia (brinquedos de blocos de construção e confecção de painel em EVA); observação junto às crianças do meio físico e social (espaços da U.E., passeios em bosque, zoológico e teatro); partes do corpo e do rosto (confecção de bonecos, brincadeiras de escovação); contagem na roda; cesta de alimentos (produtos do cardápio do dia); pesquisa enviada aos pais sobre fruta preferida da criança (com retorno da maioria); piquenique ao ar livre com frutas preferidas enviadas pela família; foto da criança no cabide da mochila; roda da conversa com socialização de pesquisas, combinação de atividades, reconhecimento pelas crianças dos seus nomes (crachás), momento para expressar conhecimentos e realizar observações.

Artes

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio em que se está inserido, desenvolver a capacidade crítica e permitir ao indivíduo a análise dessa realidade e o desenvolvimento de sua criatividade.

O projeto "*Aprendendo artes com cores, gostos e cheiros*", tem como atividade inicial a apreciação do quadro *"Tropical"* de *Anita Malfatti* e reprodução do mesmo com a intenção de valorizar a criatividade, levar o grupo a questionar, pesquisar e a se envolver com a linguagem artística.

A valorização do conhecimento no mundo da arte e sua função estética desperta o interesse, permitindo vivenciar, criar, sensibilizar e torná-los críticos.

Variadas atividades fizeram parte desse trabalho: diferentes linguagens artísticas como técnicas de pinturas (guache, giz de cera, areia colorida, mistura de cores, tintura naturais) e sensibilização do olhar (observação e apreciação de quadros); pesquisa sobre a biografia de Anita Malfatti (com sucesso na devolutiva dos pais); pintura de rosto; gincana com as cores; desenhos com interferência e/ou livres; exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças em eventos como na "Festa da Família".

Valores como autoestima, respeito pela própria produção e pela produção dos colegas e a utilização variada dos espaços incrementaram o tema.

Meio-ambiente

A questão ambiental é um tema que se baseia em valores de transformação social onde a criança precisa, desde cedo, ter contato com a natureza e desenvolver consciência de sua parte na preservação.

Seu objetivo é a sensibilização do olhar para questões de preservação, autonomia, respeito ao meio, pensamento crítico, espírito de cooperação, respeito ao bem comum e conscientização sobre a utilização dos recursos naturais.

A releitura de um clássico infantil resultou na peça teatral "*Chapeuzinho Vermelho*" onde o lobo era vegetariano e o caçador foi substituído por um guarda-florestal, com o forte apelo para a preservação da flora e fauna e a conscientização de seus moradores. Ao final, foram distribuídas sementes para as crianças, cultivadas na U.E. e/ou levadas para casa.

Dentre as atividades que fizeram parte desse processo constam: reconhecimento do meio como a observação de animais da U.E. (corujas, insetos variados, lagartas) e do entorno (através do alambrado, pudemos observar galinhas, cachorros, cavalos); descobertas de sementes diversas, folhas, pedrinhas; reconhecimento dos alimentos e seus nomes; cuidados com a horta (como a germinação, plantio de legumes, verduras e regas frequentes).

Além disso, também procuramos contribuir para que as crianças valorizem a vida dos seres no meio ambiente, criem hábitos alimentares saudáveis e demonstrem interesse pela transformação do meio em que vivem.

Considerações Finais

A organização do espaço físico na Unidade de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo. Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que neles habitam.

Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz sua cultura e imagem e uma poderosa mensagem do projeto educativo.

Referências Bibliográficas

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil, in: *Educação Infantil pós-LDB,* Campinas/SP, Autores Associados, 1ª edição, 1999.

FÉLIX, Madalena V. *Plano de Trabalho 2011 Agrupamento II B.* Mimeo em 2011.

RAU, Maria Cristina T. Dornellis. *A ludicidade na educação:* uma atitude pedagógica, São Paulo, Ibepex, 2ª edição, 2011.

SÁNCHEZ; MARTINEZ; PEÑALVER. *A psicomotricidade na educação infantil:* uma prática preventiva e educativa, São Paulo, Artmed, 2003.

ZAGONEL, Bernadete. *Metodologia no ensino de artes na educação escolar,* Curitiba, Ibepex, 2011.

15

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E O COTIDIANO ESCOLAR

VALLE, Adriana Rodrigues do[1]
BALDINELI, Fernanda Assis Batista[2]
LIMA, Geisa Maira dos Santos de Souza[3]
et al[4]
CIMEI Profª Helena Novaes Rodrigues

RESUMO. A construção da identidade da criança se dá através de atividades cotidianas no ambiente educativo que visem à cooperação, solidariedade, autonomia, às regras de bom convívio, refletindo sobre o respeito e as diferenças de cada um. Acreditamos que as relações e interações com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento e formação da identidade da criança, principalmente na fase que vai dos três aos seis anos, que coincide com o período da educação infantil, tornando o professor um mediador importante nesse processo. Dessa forma, as professoras do agrupamento III, período da tarde, do CIMEI Prof.ª Helena Novaes Rodrigues desenvolveram um projeto que potencializasse, juntamente com as crianças, o conhecimento do seu corpo, conceitos de higiene e saúde, representação do esquema corporal, história de vida e do nome, entre outras.

PALAVRAS-CHAVES: identidade; autonomia; interação; comunidade.

De acordo com o Projeto pedagógico do ano de 2011, entende-se que o papel da escola, numa ação conjunta com a família, tem por objetivo o desenvolvimento integral e harmônico da criança, proporcionando um ambiente seguro e que torne acessíveis os elementos culturais e sociais.

Sendo a criança um sujeito social e histórico, em processo de desenvolvimento, priorizou-se para o trabalho pedagógico em 2011, um projeto que trabalhasse voltado para a construção da identidade da criança, através de atividades cotidianas,

1 Professora do Agrupamento III F

2 Professora do Agrupamento III H

3 Professora do Agrupamento III I

4 BRITO, Eliana Fernandes, Professora do Agrupamento III G e RODRIGUES, Jussara Helena de Queiroz, Professora do Agrupamento III J.

objetivando a cooperação, a solidariedade, a autonomia, as regras de bom convívio, refletindo sobre o respeito e as diferenças de cada um.

Wallon (2010) fala da importância, durante o processo de desenvolvimento, do aspecto afetivo e emocional e das transformações que a criança passa nas suas interações com o outro. O autor fala ainda do apego que a criança tem pelas pessoas na fase que vai dos 3 aos 6 anos, e o papel do professor nesse contexto.

Essas ideias demonstram a importância que tem o professor de educação infantil e a percepção que deve ter em relação ao processo que a criança vive e como uma boa intervenção contribui para seu desenvolvimento.

Entende-se que as crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem, com o meio familiar e com as pessoas que se relacionam no cotidiano que elas passam a interpretar e compreender o mundo. Assim sendo, cabe à educação auxiliar essa interpretação e compreensão, possibilitando, no processo inicial de escolarização, o reconhecimento, pela criança, da sua própria história de vida, contribuindo para a construção da sua identidade.

Pensando nisso, passado o período de adaptação, iniciamos o projeto identidade, trabalhado com as crianças do Agrupamento III, do período da tarde, de forma que cada criança passou a conhecer mais sobre si mesma, sobre a família, a escola e o nosso corpo em movimento. Este projeto teve como um dos objetivos construir, juntamente com as crianças, o conhecimento do seu corpo, ampliando conceitos de higiene e saúde, levando-as a compreenderem que todos fazemos parte de uma comunidade com suas particularidades, e por meio das relações com as outras pessoas que ocorrem nos diversos ambientes, vamos nos constituindo culturalmente. É preciso entender a criança como um ser que possui uma história de vida e, desse modo, o ambiente educativo deve conter materiais que sejam próximos à realidade da criança, o que possibilita que ela tenha uma maior personalização do espaço, possibilitando uma integração do sentido de si. Dessa forma, é importante que o ambiente seja enriquecido com brinquedos como um telefone verdadeiro e não somente de brinquedo, mamadeira, pratos, bonecas, carrinhos, ferro de passar, escova de cabelo e outros materiais que fazem parte do repertório da criança. É muito interessante observar o jogo simbólico que a criança cria através desses objetos, como ela traduz sua realidade no brincar de faz de conta.

O trabalho desenvolvido com as crianças englobou conhecimentos de prática de hábitos de higiene, saúde, limpeza, cuidados com o corpo, representação do esquema corporal, história de vida e do seu nome, respeito ao outro e as regras estabelecidas coletivamente e a interação da criança com sua comunidade escolar, familiar, enfim, a sociedade. Para isso, criou-se um ambiente conhecido e seguro, utilizando materiais que se aproximam do cotidiano familiar das crianças como, por exemplo, o estabelecimento do dia do brinquedo, em que cada um pode trazer de casa um brinquedo ou objeto seu; realização de atividades nos diferentes espaços da instituição; oportunidade para o diálogo na roda de conversa, um momento em que

a criança faz relatos de sua vida familiar, tendo a oportunidade de expressar suas opiniões e se colocar como indivíduo.

Para as crianças novas, que chegaram ao espaço educativo pela primeira vez, deu-se a oportunidade de conhecer a Instituição de Educação Infantil e as pessoas que fazem parte dela, contribuindo, desta maneira, para a criação de um vínculo e o sentimento de pertencimento desse local.

Para isso, procuramos criar um ambiente conhecido e seguro para elas, no qual todas as pessoas são chamadas pelos nomes e pouco a pouco se tornam referências, construindo uma imagem positiva de si mesma.

Portanto, a construção de uma imagem positiva requer que nas Instituições de Educação Infantil, as crianças tenham experiências e desafios adequadamente planejados que as levem a ganhar confiança em suas capacidades, gerando uma segurança, encorajando-as a explorar novas situações, novas experiências.

Considerando os aspectos supracitados, o trabalho com identidade teve início por meio de fotos, através das quais as crianças tiveram a oportunidade de avançarem com relação à representação do seu próprio corpo, pois propomos que por meio da apresentação de apenas metade da foto do rosto de cada criança, elas desenhassem a parte que estava faltando. Considerando ainda a representação do seu corpo, desenvolvemos, também utilizando fotos, atividades de quebra-cabeça e por meio apenas do rosto que a criança desenhasse o seu corpo. Ainda trabalhando a representação corporal, as crianças montaram o seu rosto utilizando prato de papelão, lã e canetinha.

Trabalhando a linguagem musical, nos momentos de roda, várias músicas que contemplavam o corpo foram apresentadas, contribuindo para a construção de conhecimentos que envolvam a nomeação das partes do corpo.

O nome próprio da criança é muito valorizado por ela mesma, sendo base da sua identidade, assim na hora da roda trabalhamos o reconhecimento do seu nome entre os das outras crianças. Observamos que a primeira letra do nome próprio é sempre a mais facilmente reconhecida pelas crianças. Muitas chegam a estabelecer uma relação de identidade que, em geral, as faz chamá-la de minha letra. É sempre aquela que reconhecem mais depressa em diferentes textos, cartazes, outdoors e outros. Dessa forma, ao escrever o seu nome, este passa a ser uma representação de sua identidade, auxiliando-a a ver-se como um indivíduo que possui identificação. Por isso seu nome é tão importante. É um marco identificatório. Pensando na sua importância, solicitamos nas diversas atividades propostas, que as crianças identifiquem a sua atividade por meio da escrita do seu nome, a construção de quebra-cabeça, assim como trabalhamos a história do seu nome e seu significado. Essa etapa do trabalho contou com a participação dos pais, pois foi elaborado um questionário sobre a história de vida da criança e enviado para casa. As respostas foram socializadas na roda de conversa e as crianças gostaram muito de ouvir sobre si mesmas e sobre seus colegas, onde cada um teve a oportunidade de saber por que os pais escolheram o nome que deram ao filho.

Além das atividades já citadas relacionadas à identidade, procuramos discutir com as crianças, sempre que necessário, acontecimentos extraordinários que possam ter ocorrido no dia a dia da escola, retomando em alguns momentos, alguma regra já construída. No momento da roda, ao contar as novidades, enfatizamos sempre o respeito ao outro, destacando a importância em escutar o amigo contar as suas novidades, assim como ele irá escutá-lo posteriormente.

Organizando a sala por meio de cantinhos, colocamos à disposição das crianças brinquedos e jogos diversos, que possibilitem a sua escolha de maneira autônoma e segundo os seus interesses seguindo as regras combinadas anteriormente. Nas brincadeiras de faz de conta cotidianamente observadas oferecemos brinquedos diversificados, possibilitando as crianças o exercício de múltiplos papéis sociais e não apenas os socialmente estereotipados, contribuindo com a construção da sua identidade.

Alguns livros da literatura infantil também foram trabalhados, tais como: Com Quem Será Que Eu Me Pareço e O Mistério da Caixa Vermelha que abordam temas como as diferenças físicas, além de termos proposto a dinâmica do espelho na caixinha, em que a surpresa é a criança descobrir o que tem na caixinha e ver o próprio rosto, as reações das crianças nessas atividades são muito interessantes. Também se trabalhou através de um livro chamado O Vestido Azul, temas como: higiene pessoal, solidariedade, moradia, amizade, tendo como produto final a confecção de um livro, com reconto da história e a ilustração das páginas, feitos pelas crianças.

Outra atividade elaborada foi a criação do portfólio para obsdrvação do desenho e da escrita da criança. Através das interações cotidianas, a criança vai dando novos significados ao seu desenho, avançando da garatuja às primeiras formas gráficas. Essa atividade também oportunizou a percepção, por parte da criança de que, embora não saiba escrever, o seu nome é diferenciado graficamente do desenho que ela produz, o que demonstra a importância que o nome tem para a criança, como já foi citado nesse texto.

A avaliação desse projeto ocorreu através das observações feitas pelas professoras, por meio da participação e interação das crianças, bem como pela contribuição dada pelos pais, pois, como já foi citado, todo esse processo é uma ação conjunta entre comunidade educacional e família.

Referências Bibliográficas

AYMONE, Sandra. *O Vestido Azul.* Campinas: Editora Modelo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARTINS, Georgina. *Com quem será que eu me pareço?* Editora Planeta Jovem, 2007.

PATERNO, Semíramis. *O mistério da caixa vermelha.* Editora compor, 2008.

REVISTA CRIANÇA. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Dez, 1999.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins fontes, 2010.

16

TRABALHO COM PROJETOS: ARTE E IDENTIDADE

CARMONA, Viviane Ap. Petenussi[1]
SILVA, Silvia Lopes da[2]
CEMEI Matilde Egídio Azevedo Setúbal

RESUMO. De acordo com a proposta pedagógica da Unidade Educacional, o agrupamento II A realiza seu trabalho educativo através de projetos. O Projeto Identidade, intitulado "Eu, nós e todo mundo da escola", tem como objetivo auxiliar as crianças pequenas na construção da própria identidade, no conhecimento e na valorização de si mesmas. Este trabalho é desenvolvido por meio de fotografias das crianças nos cabides de mochila e na decoração da sala, através da retirada das fraldas, de atividades no espelho e da comparação da altura, cor dos olhos, cabelos, carimbo das mãos, impressão digital, etc. Além desta proposta, abordaremos o Projeto Artes, denominado "Adoramos fazer Arte", cujo objetivo é desenvolver as capacidades através das artes plásticas, da habilidade manual, da imaginação e da fantasia, além de garantir oportunidades constantes para que as crianças vivenciem ritmos, gestos, jogos motrizes através de canções e danças. O desenvolvimento deste projeto se dá pela utilização de diferentes técnicas de pintura, colagem, modelagem e releitura de diversas obras, bem como pelo contato com variados estilos musicais.

PALAVRAS-CHAVE: projetos; identidade; artes.

A equipe do CEMEI "Matilde E. A. Setúbal", após estudos realizados durante o ano de 2009, optou por focar o trabalho pedagógico no "Trabalho por Projetos" em 2010. Porém, ainda havia uma inquietação, por parte das educadoras, de como se daria o Trabalho por Projetos na Educação Infantil. Dessa forma, organizou-se um estudo coletivo sobre o livro de Hernandez (1998): "A organização do Currículo por Projetos de Trabalho", a partir do qual elencamos três temáticas que seriam abordadas ao longo do ano dentro da proposta de Trabalho por Projetos, sendo elas: artes (pintura e música), identidade e meio ambiente.

1 Agente de Educação Infantil

2 Monitora Infanto Juvenil

O Trabalho com Artes fez parte do planejamento realizado na Unidade durante o ano de 2009, e as educadoras entenderam que seria necessário continuar o trabalho que haviam iniciado com as crianças, e em 2010 a proposta foi de subdividi-lo em dois projetos, sendo pintura focado no primeiro semestre e música no segundo semestre.

O "Projeto Identidade" foi levantado por se tratar de um tema em que várias educadoras já vinham trabalhando de uma maneira não sistematizada, e por sentirmos a necessidade da criança se conhecer, e conhecer ao outro entendendo e respeitando as diferenças.

Acrescentamos ainda o trabalho com o "Projeto Meio Ambiente" porque através dos estudos de exemplos de atividades com Projetos de trabalho pudemos fazer um paralelo com o trabalho realizado nesta U.E., e percebemos que é um assunto de interesse das crianças e que converge com a necessidade atual de conhecimento e compreensão para preservação do meio ambiente.

Dessa forma, devido a avaliação positiva em relação ao trabalho desenvolvido no ano anterior, o grupo propôs que em 2011 fosse dada continuidade ao "Trabalho com Projetos", no mesmo formato que foi desenvolvido em 2010, apenas fazendo os ajustes necessários.

A abordagem dada aos projetos varia de acordo com o planejamento de cada agrupamento, considerando os saberes de cada turma, a partir de uma atividade desencadeadora. Neste ano, a atividade disparadora dos projetos foi um teatro organizado e realizado pelas funcionárias do Cemei, cujo tema foi a releitura da história do "Chapeuzinho Vermelho", adaptada para abordar os temas: Identidade, Artes e Meio Ambiente.

A partir disso, deu-se início ao desenvolvimento dos projetos. No caso do Agrupamento II A, no qual trabalhamos, o "Projeto Meio Ambiente" foi desenvolvido no segundo semestre. Assim, para a Mostra de Trabalhos, abordamos especificamente o Projeto Identidade e o Projeto Artes, que foram desenvolvidos desde o início do ano letivo.

Em concordância com a proposta pedagógica da U. E., o Agrupamento II A foca o trabalho educativo por meio de projetos, considerando que estes permitem maior flexibilidade e abertura ao colocar em prática o planejamento. A utilização de projetos como prática pedagógica proporciona uma aprendizagem significativa, ocorrendo durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, através de uma forma interdisciplinar de trabalhar, propomos partir de questões reais, concretas e contextualizadas. Segundo Hernandez (1998), o trabalho com projetos leva em conta que todas as crianças podem aprender, tornando-se flexíveis, reconhecendo o outro e compreendendo seu próprio entorno pessoal e cultural.

> O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos, em educação infantil, tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de brincadeiras, de leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas trabalhadas, de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. Vários projetos

podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer." (HOFFMANN, 2002, p. 43)

Projeto Identidade

O Projeto Identidade, em nosso agrupamento denominado "Eu, nós e todo mundo na escola"[3], tem por objetivo fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, ajudando-as a progredir na construção da própria identidade, no conhecimento e na valorização de si mesmas.

Para o desenvolvimento do Projeto Identidade, utilizamos fotos das crianças coladas nos cabides de mochila, nos cartazes de aniversariantes do mês, e no trenzinho feito de EVA para decorar a sala, a fim de que identifiquem a si mesmos e aos outros. No agrupamento II A, também realizamos a retirada das fraldas, e iniciamos as crianças no uso do banheiro, procurando incentivá-las a desenvolver hábitos de higiene e uma imagem positiva de si mesmas, além de promover o conhecimento do próprio corpo. Ainda procuramos incentivar o estabelecimento de vínculos não só com os colegas e adultos da sala, mas também com os outros colegas e adultos da escola como um todo, respeitando a diversidade, principalmente nos momentos de atividades coletivas, como: passeios, festas internas e abertas à comunidade, apresentações, etc.

Utilizamos a linguagem musical, corporal e cênica em vários momentos, como na entrada, na hora da roda, e em atividades livres em frente ao espelho, procurando desenvolver a percepção do próprio corpo, através de observações e comparações da altura, cor dos olhos, dos cabelos, carimbo das mãos, buscando construir o conceito do eu e do outro.

Propomos brincadeiras que explorem os diferentes sentidos, tais como: tato ("O gato mia"); visão (pasta com fotos, recortes, desenhos); audição (sons diversos gravados com algum objeto ou instrumento musical); olfato e paladar (identificação dos alimentos que serão consumidos na apresentação diária da cesta de alimentos).

Por fim enviamos questionário e pesquisa às famílias com o objetivo de conhecer os hábitos, costumes e valores do grupo social ao qual cada criança pertence, e socializamos o resultado da pesquisa com as crianças.

O projeto identidade teve início em fevereiro de 2011 e término em dezembro do mesmo ano, sendo a sua periodicidade diária.

Projeto Artes

O Projeto Artes, no Agrupamento II A, intitulado "Adoramos fazer arte", tem como objetivo desenvolver as capacidades artísticas por meio das artes plásticas, da habilidade manual, da imaginação e da fantasia, partindo das elaborações próprias

3 Título inspirado em reportagem da Revista Nova Escola: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3--anos/eu-todo-mundo-escola-427849.shtml

das crianças para que possam ir melhorando-as e ampliando-as através da observação da realidade e da apreciação de suas próprias obras e de artistas famosos, além de garantir oportunidades constantes para que as crianças vivenciem ritmos, gestos, jogos motrizes através de canções e danças. Assim, procuramos trabalhar a arte nos aspectos de produção e apreciação, estimulando a criatividade de modo que a criança possa ter na complexidade da mesma, uma forma de compreender e principalmente expressar a sua visão de mundo e seus sentimentos.

A partir dos dois anos de idade, as crianças estão muito interessadas em atividades que possibilitem a representação plástica. No início, pintam e fazem rabiscos por simples prazer. Aos poucos, dão-se conta que podem representar a realidade, de maneira que cada vez possa ser mais reconhecida, e os seus desenhos vão se aproximando da realidade.

A arte é uma forma ampla de conhecer e perceber o mundo. Por intermédio da arte a criança desperta seus sentidos, possibilitando a compreensão significativa de questões sociais, estéticas e cognitivas. Para isso, temos que aproximar a criança do mundo artístico, permitindo que a mesma vivencie e explore algumas linguagens da arte, como a pintura e a música.

O projeto teve início com a elaboração de trabalhos por meio da linguagem do desenho, da pintura, da colagem, e da construção, e assim, procuramos desenvolver o gosto e o respeito pelos processos de criação e o interesse pela vida dos pintores.

A segunda fase do Projeto Artes trabalhou a variedade de músicas, sons e instrumentos musicais por meio de apresentações diversas, como: banda da policia militar, coral da Unimed, funcionários da escola e convidados que tocam algum instrumento musical, apresentações de peças teatrais, além de atividades em sala com a bandinha que temos na Unidade, apresentando diversos instrumentos para as crianças.

O desenvolvimento do Projeto Artes se deu por meio da realização com as crianças de diferentes técnicas de pintura, utilizando areia colorida, tinta guache, giz de cera, lixa, entre outras coisas, e colagem de retalhos de papel, tecido, EVA, dobradura, etc. Além disso as crianças experimentaram a modelagem com massinha e argila, e fizeram releituras de diversas obras dos pintores Aldemir Martins e Joan Miró. Os diversos ritmos musicais também foram apresentados para as crianças ao longo do projeto, como música clássica, MPB, músicas infantis e regionais, para ouvir, cantar e dançar.

O Projeto Artes teve Início em abril de 2011 e término em dezembro do mesmo ano, ocorrendo duas vezes por semana.

Avaliação

O trabalho com projetos requer um sistema de avaliação formativa, cuja finalidade não é controlar e qualificar as crianças, mas, sim ajudá-las a progredir no caminho do conhecimento. A avaliação formativa consiste em acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levando em consideração as habili-

dades, a compreensão dos temas trabalhados e o desenvolvimento cognitivo delas, observando o que aprenderam e o que deixaram de aprender, partindo de um ponto inicial e não possuindo uma terminalidade, o que requer muito tempo, atenção e dedicação. Portanto, a avaliação dos projetos de trabalho aconteceu diariamente e de forma contínua, e se deu por meio de registros escritos, fotos, vídeos, produções individuais e coletivas, exposições, apresentações em festas internas e abertas à comunidade, e pesquisas junto às famílias sobre a percepção que tiveram em relação aos projetos através das crianças.

Conclusão

O trabalho pedagógico desenvolvido através de projetos tem como objetivo uma aprendizagem mais significativa para a criança, por isso, procuramos auxiliá-las na compreensão do mundo por meio de atividades que partiram do seu próprio interesse, originadas de uma brincadeira, da leitura de livros, de eventos culturais, ou até mesmo das conversas diárias no momento da roda.

O encerramento dos projetos de trabalho ocorreu ao final do ano letivo de 2011, em uma festa aberta à comunidade, com exposições dos trabalhos realizados e apresentações das crianças. O agrupamento II A, em especial, apresentou uma música sobre gatos do Toquinho, vestidos com uma camisa ilustrada com a obra de Aldemir Martins: "O gato azul", cuja releitura foi feita por eles ao longo do desenvolvimento do projeto artes.

Após o término dos projetos, concluímos que foi bastante produtivo e prazeroso, pois percebemos a satisfação, o interesse e a participação das crianças por meio de perguntas e comentários das mesmas. Dessa forma, o que nos encanta no trabalho com projetos é ver que a construção do conhecimento se dá por meio da utilização de diferentes linguagens.

Referências Bibliográficas

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola*: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CEMEI MATILDE EGÍDIO AZEVEDO SETÚBAL. Campinas, 2011.

17

MEMÓRIA E AFETIVIDADE[1]

BARÃO, Adriana de Carvalho
PRANDO, Isabel
CARMO, Zilda dos Santos
et al[2]
CIMEI Profª Helena Novaes Rodrigues

RESUMO. O texto apresentado foi elaborado a partir do Curso de Formação de Monitores, promovido pelo NAED Sudoeste em 2011, no CIMEI Profª Helena Novaes Rodrigues. O principal objetivo foi provocar discussões sobre as memórias afetivas que envolvem o cotidiano na educação infantil. Durante o processo percebemos a necessidade de realizar um registro das memórias sobre a trajetória desses profissionais, monitores e agentes de educação infantil, para compreender e dimensionar a identidade desse grupo. Utilizamos a metodologia da história oral para realizar e analisar as primeiras entrevistas e este trabalho está tendo continuidade com a segunda turma de formação, durante o ano de 2012 com encontros realizados no CEMEI CAIC.

PALAVRAS CHAVE: monitoras/agentes de educação infantil; memória; afetividade; educação infantil; história oral.

O trabalho desenvolvido com as monitoras/agentes de educação infantil durante o curso Memória e Afetividade procurou abordar o tema da memória como a capacidade que nos permite tecer nossa identidade; e o afeto, como todas ações e emoções, sejam elas positivas ou não, que nos deixam marcas, nos afetam.

Quando trazemos à tona relatos de memórias individuais e/ou coletivas, lembramos do que nos ajuda a remontar nossa própria história e estamos desta forma compartilhando e construindo nossa identidade em relação ao grupo de trabalho.

Compartilhamos com Peréz, quando afirma que:

---

1 Este texto foi elaborado durante o curso oferecido pela professora Adriana Barão, na CEMEI Profª Helena Novaes Rodrigues, dentro do programa de Formação Continuada de Monitores/Agentes de Educação Infantil do NAED/Sudoeste.

2 Alice Alves; LIMA, Marilda Mendes de; LOPES, Francisca; SANTOS, Rosangela Baccini; LIMA, Catarine Alves de; SILVA, Matilde Nunes da; SOUZA, Maria Aparecida Milan de; VIDAL, Isabel Cristina. As coautoras deste texto são monitoras/agentes de educação infantil que participaram da primeira turma do curso Memória e Afetividade, no CEMEI Profª Helena Novaes Rodrigues.

> Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam a perder nossa memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política: a memória compartilhada é uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado nos impõe. (2006, p. 19)

Desta forma, acreditamos que nossas memórias nos constituem e nos norteiam em relação à qualidade do nosso trabalho, em especial o trabalho do educador. Realizamos como primeira atividade a elaboração do "baú de memórias" individuais dos participantes, poderiam ser objetos, fotos, cartas, enfim, algo que foi guardado por um valor que transcende o significado material e remete a uma lembrança, ou seja, a um afeto. Quando cada participante trouxe seu "objeto de memória" e relatou um pouco sobre o que significava, foi uma experiência bastante forte, como construção de elos afetivos no grupo, cada um conhecendo uma parte da história de vida do outro, criando empatias e respeito pelos sentimentos ali colocados, algumas lembranças felizes, outras nem tanto.

Margarida Ferreira através da fotografia da sua formatura de primário, compartilhou suas lembranças da escola em que estudou. Estas lembranças nos remeteram a discussão sobre as referencias de escolas que temos enquanto educadores. A maioria das monitoras escolheu esta profissão por agregar um significado pessoal, memórias positivas da infância e da escola como um lugar que marcou a formação individual delas. Reconheceram também que o lugar da escola na sociedade é relacionado ao respeito, ou seja, a população considera este trabalho digno.

As memórias compartilhadas sobre as referências de "escola" que cada educador teve como experiência estão intrinsecamente relacionadas com as posturas e concepções de educação no trabalho que desenvolvem atualmente no Cemei. O grupo

relatou experiências do cotidiano escolar que também afetam as crianças e que irão marcar suas memórias, tais como os passeios realizados, destacaram o passeio na Maria Fumaça, algo tão inusitado para as crianças que foi muito engraçado perceber o espanto de algumas e empolgação de outras.

Há ainda as "memórias subterrâneas", ou marginais:

> (...) que correspondem às versões sobre o passado dos grupos dominados de uma sociedade. Estas memórias geralmente não estão monumentalizadas e nem gravadas em suportes concretos (...) e só se expressam quando conflitos sociais as evocam ou quando pesquisadores que se utilizam do método biográfico ou da história oral criam condições para que elas emerjam e possam então ser registradas e analisadas (SIMSON: 2003, 15).

Pudemos relacionar também as memórias do próprio trabalho de monitoras/agentes de educação infantil com os (des)afetos no âmbito da Rede Municipal de Educação. Através da metodologia de história oral, o grupo realizou cinco entrevistas, enfatizando diferentes pontos de vistas, sobre a trajetória das monitoras/agentes de educação infantil no trabalho junto à Secretaria Municipal de Educação (SME).

O grupo pôde se dar conta de algumas memórias "subterrâneas", que necessitam ser registradas, recontadas e organizadas. Percebemos que essas lembranças apagadas, ou não expressadas, afetam o cotidiano do trabalho das educadoras.

Acreditamos que através da coleta de documentos, imagens e relatos orais, poderemos iniciar o registro dessa memória coletiva, deste grupo específico de educadoras (monitoras e agentes de educação infantil), para compreendermos a identidade que as constitui com diferenças, conquistas e lacunas a serem superadas.

Estamos assim nos tornando "agentes da história" e não sujeitos que assistem o desenrolar dos acontecimentos, mas indivíduos que percebem que a história é construída por nós, no presente e o rememorar e compartilhar das memórias também faz parte desse processo histórico.

Atualmente estamos dando continuidade nesse processo de registro histórico da identidade do grupo de monitoras/agentes de educação infantil da SME, através dos grupos de formação no Curso Memória e Afetividade, atualmente realizado no Cemei do CAIC, com a segunda turma em formação e novas entrevistas estão sendo registradas. O material registrado e transcrito estará sob a guarda do Núcleo de Memória do Cefortepe[3].

Dentre os relatos[4] registrados, destacamos alguns significativos para indicar lembranças que estão latentes, expressões que estão guardadas e reflexões que estão

3 CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional ligado à Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação.

4 Os trechos citados não estão identificados, pois estamos em processo de pesquisa, na fase inicial de registro de depoimentos, neste instante interessa mais as falas do que as personagens. Essa metodologia garante privacidade aos entrevistados e possibilita a divulgação de parte do material. Alguns pesquisadores optam por identificar com falsos nomes os entrevistados, mas optamos por esclarecer que apenas quando finalizarmos o processo de registro e houver um material completo, o qual estará sob a guarda do Núcleo de Memória do Cefortepe, haverá acesso a pesquisadores, com objetivo de análise do material em seu contexto.

suspensas, relatos que identificam a busca da compreensão deste profissional da educação infantil:

> E esse curso tem trabalhado com isso, com nossas memórias, rememorar nossas lutas e continuar buscando nossa identidade significativa para cada uma de nós. E estamos transformando a mente de outros monitores, a gente está nessa luta para conscientizar, para formar essa identidade, por isso a questão da memória e da afetividade. Você só vai estar bem, só vai ser feliz, quando reconhecer quem você é e qual seu espaço.

> Quando vocês sentam aqui pra falar de qualquer assunto, vocês estão fazendo uma reflexão do trabalho de vocês, onde houve falhas e onde podemos melhorar. Em relação a vocês mesmas, em relação aos colegas de trabalho, em relação à direção e a comunidade. Toda vez que a gente senta pra discutir esses assuntos, seja através de um texto, de um filme, a gente está fazendo uma reflexão do nosso trabalho.

> Foi uma luta pra não lavar banheiro, ganhamos. Uma luta pra separar quem faz a comida, quem limpa banheiro, quem cuida da criança, ganhamos. Foi uma luta pelas 6 horas, ganhamos. E agora é uma outra luta que vocês podem ganhar, que é voltar para a Secretaria de Educação.

> Uma vez fui a uma formação, em 1993, as coordenadoras pedagógicas resolveram olhar pra nós e aí fizeram uma formação na EMEF Correa de Mello, e nessa formação elas fizeram uma dinâmica, a gente deu as mãos e aí elas falaram de um jeito diferente de trabalhar. E aí eu pensei: "ah, não é só isso! A gente pode mudar, pode fazer diferente" E foi o momento da formação que me despertou pra fazer pedagogia, pra ser professor, porque na época o professor era reconhecido pela diretora, pelas pessoas e as monitoras não eram reconhecidas.

> As conquistas não vêm da noite para o dia, a gente precisa de muitas madrugadas, de muita reflexão. Não podemos parar, porque a vida é feita de sonhos, precisamos continuar sonhando.

Acreditamos que através do resgate das nossas memórias e afetividades, poderemos dimensionar a importância de imprimir memórias positivas no cotidiano infantil, proporcionando uma base sólida para as histórias de vida que estão sendo construídas.

Referências Bibliográficas:

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900 in: *Obras Escolhidas II*, SP: Ed. Brasiliense.

HALBAWCHS, Maurice. *Memória Coletiva*. SP: Ed. Centauro, 2006.

PERÉZ, Carmen Lúcia. Sentidos emancipadores das narrações de memórias in *Revista Presença Pedagógica*, v. 12, n. 67, jan/fev. 2006.

SIMSON, Olga Von. Memória, Cultura e Poder na sociedade do esquecimento in *Revista Acadêmica* Augusto Guzzo, São Paulo: Faculdades Integradas Campos Salles, n. 06, maio/2003.

18

PROJETO IDENTIDADE: "EU E VOCÊ"

RAMOS, Elizete Silva Neves[1]
CEMEI Matilde Azevedo Egídio Setúbal

RESUMO. Esse projeto teve como principal objetivo, contribuir para a construção da identidade e autonomia das crianças, tendo como fio condutor as interações com o outro e a vivência de experiências inter-pares. Partiu da observação das relações entre as crianças no início do ano letivo, onde se observou a necessidade de se implementar ações que viessem a contribuir para as questões apontadas.

PALAVRAS CHAVE: processo educativo; interação; construção da identidade.

O grupo de crianças que fez parte desse trabalho foi do AG III B, composto de 25 crianças entre 3 e 4 anos de idade. No início do ano letivo, notou-se a dificuldade por parte de algumas crianças em relação à aceitação do outro, quanto à cor, peso, dificuldades, etc... Então as atividades pensadas para esse grupo visaram contribuir de maneira positiva frente a tais questões.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos contribuiu de forma significativa para a realização desse trabalho em sala, pois o mesmo possibilita uma prática viva e diretamente relacionada ao cotidiano da criança, buscando efetivamente a participação de todos no planejamento das ações.

O mesmo possibilitou a construção compartilhada dos conhecimentos, envolvendo discussão, interação e socialização com crianças de outras salas, com os pais e com a comunidade.

O projeto Identidade: "Eu e Você", buscou valorizar as diferenças e desenvolver o sentimento de autoestima, para que as crianças pudessem se perceber enquanto indivíduos pertencentes a um lugar na sociedade e com a possibilidade de serem transformadores da mesma, de forma que as crianças pudessem entender que o eu não pode existir sem o você.

1 Professora do Agrupamento III B.

Para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: "A construção da identidade é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição". (BRASIL, 1998. p. 130).

Na efetivação e desenrolar do presente projeto, exploramos alguns livros da literatura infantil como: "Menina bonita do laço de fita", "Eu e as sementinhas", "Colcha de retalhos", "Tudo bem ser diferente". E também fizemos uso de filmes e músicas que retrataram o tema em questão.

A roda da conversa foi um momento muito importante para discutirmos sobre si e sobre o outro. Utilizamos a caixa espelho, instrumento valioso que contribuiu em várias situações conflitantes. Antes, informávamos que dentro daquela caixa havia uma pessoa muito especial, bonita, boa, capaz, inteligente, etc, e, quando a criança se deparava com sua própria imagem no espelho dentro da caixa, sua satisfação se tornava visível e a autoestima ia sendo trabalhada de maneira significativa.

O exercício das próprias crianças apresentarem a caixa-espelho uma para as outras foi feito, e acreditamos que foram momentos de grande significado, pois quando uma criança conseguia dizer as qualidades e características da outra, conseguia assim perceber o outro "diferente" e notar-se participante de um grupo social. "Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos dos adultos com quem convivem na instituição". (BRASIL, 1998, p. 41).

Portanto, buscou-se a todo o momento proporcionar às crianças experiências e modelos reais, que contribuíssem com todas as discussões trazidas. E dando sequencia no projeto, foi solicitado aos pais e responsáveis que selecionassem, com a participação da criança, fotos de familiares, nomeando cada um deles.

Com o auxílio das crianças montamos painéis de cada família, os quais posteriormente eram levados para roda e cada criança apresentava sua família aos demais. Logo as perguntas e curiosidade acerca do outro iam surgindo: como chama seu pai? Em que sua mãe trabalha? Por que seu pai está preso? Por que não tem foto do seu pai?

Tão pequenos, mas já com história de vida para contar: avós que já morreram, pais que estão presos, pais que não moram juntos, filhos que não conhecem os pais e muito mais. E mais uma vez o projeto proporcionou às crianças perceberem que cada uma tem e faz parte de um grupo social e pessoal que se chama família.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), vem ao encontro deste trabalho quando afirma que a fonte original da identidade é a família, e que a mesma é a primeira matriz de socialização, que é a partir dela que surgem os outros grupos sociais.

Para concretizar a questão do Eu não existe sem o Você, foi construído o livro Histórias em Retalhos .

A proposta dessa atividade foi que cada criança, com o auxílio dos familiares escrevesse uma história verdadeira. Uma festa, uma viagem, um aniversário e outros, e depois desenhasse a mesma num pedaço de retalho, de tecido. Depois essas páginas da vida foram montadas e surgiu assim o livro de história das crianças do AG III B.

Esse livro de histórias em retalhos vai para casa de cada criança, para os pais lerem com seus filhos não somente a sua história, mas também de todas as outras crianças, que neste momento fazem parte do mesmo grupo social, que é a insituição de educação infantil.

Enquanto educadores e educadoras precisamos apostar num sujeito que não é apenas ativo, mas participativo, pois como afirma Vygotsky (1991), o sujeito se apropria dos conhecimentos e se constitui a partir das relações interpessoais. Na troca com o outro, e consigo próprio, vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais.

Entender que o homem é constituído implica, compreendê-lo como resultado de um processo sócio-histórico, do qual a escola faz parte, considerando o processo de

formação e constituição das crianças, podendo auxiliá-las a planejar, imaginar, criar, refletir, representar e dar significados às ações.

Ao se trabalhar a identidade da criança deve-se ter bem claro que identidade não significa apenas o que sou, mas quem sou situado no tempo e no espaço social.

"Somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo" (CIAMPA, 1987).

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIAMPA, A. C. A. *Estória do Severino e da Severina*. São Paulo; Brasiliense,1987.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. A. *Organização do currículo por projetos.* Porto Alegre, Artes Medica, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

19

PROJETO IDENTIDADE: "SOMOS TODOS DIFERENTES"

SILVA, Cristiam Maria Rodrigues da[1]
REIS, Márcia de S. Dantas[2]
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado

RESUMO. O presente artigo relata a experiência vivenciada pelas professoras dos agrupamentos III K e I do CIMEI Profª Thermutis Araújo Machado, no ano de dois mil e onze. O projeto foi elaborado tendo em vista que a Unidade Educacional, sendo responsável pelo processo de socialização, estabelece relações entre as crianças, permite a convivência com as diferenças, a construção da identidade e a vivência de uma proposta voltada para a observação das diferenças enquanto características, a fim de refletir sobre preconceitos de atributos individuais estabelecidos pela sociedade. Levando-se em consideração que é preciso educar o indivíduo para a convivência saudável no espaço em que está inserido, este projeto é uma proposta em que as crianças são auxiliadas a perceberem-se como indivíduos únicos, a se situarem e, progressivamente, compreenderem e respeitarem a existência do outro.

PALAVRAS CHAVE: identidade; diversidade; convivência.

Segundo Kramer (2000) a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem papel social importante no desenvolvimento humano e social da criança. Nela devem estar inseridas as dimensões educativa, social e cultural, pois a instituição de educação infantil é um espaço de socialização e convivência, que deve assegurar o cuidado e educação à criança pequena.

As crianças que fazem parte desse universo são seres sociais, que têm uma história, pertencem a uma classe social, que estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse

1 Professora do Agrupamento III I. Pedagoga pela Faculdade NetWork- cristiam80rs@hotmail.com

2 Professora do Agrupamento III J. Pedagoga pela Faculdade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – mah_reis84@yahoo.com.br

contexto. Nesse sentido, é importante buscar alternativas que levem em consideração os saberes das crianças, oferecendo atividades significativas, em que adultos e crianças tenham experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização, além de propiciar a ampliação desses conhecimentos possibilitando a construção da autonomia, cooperação, criticidade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo para a formação da cidadania. (KRAMER, 1989)

Segundo Júnior (2012) o Brasil tem uma rica geografia de identidades étnico-raciais, culturais e religiosas e de acordo com o último recenseamento geral a população negra representa metade dos brasileiros, há cerca de 250 etnias indígenas, o pluralismo religioso, as crianças portadoras de deficiências e as que provêm de famílias cujo núcleo difere do padrão homem/mulher. Ainda segundo o mesmo autor esta diversidade presente no nosso país deve ser considerada desde a educação infantil, uma vez que nela temos uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos estes importantes para a construção da identidade nas crianças pequenas.

Considerando os princípios que norteiam o trabalho pedagógico no CIMEI Profª Thermutis Araújo Machado, o projeto Identidade: "somos todos diferentes" contemplou a construção da identidade da criança na diversidade e na individualidade; o cuidar e o educar como processos indissociáveis no desenvolvimento das crianças; a criança como produtora de conhecimento e cultura; o ambiente educacional propiciador da imaginação, curiosidade e socialização e o brincar como forma de aprendizado, expressão e interação para a construção da cidadania. As observações realizadas pelas professoras no período de adaptação também contribuíram para a elaboração do projeto. Nelas foi constatada a necessidade que as crianças têm de expressarem seus sentimentos, vontades, desejos, angustias, de compartilharem suas histórias, de terem suas curiosidades ouvidas. Consideraram-se também os dizeres e questionamentos que as crianças tiveram a respeito das crianças com deficiência que frequentavam os agrupamentos (no agrupamento III I havia uma criança com Síndrome de Down e no III J uma com Paralisia Cerebral).

Segundo Oliveira (2002) para atendermos as crianças com necessidades educativas especiais nas creches e pré-escolas é preciso considerar que todas as crianças, sem exceção, têm eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e que devemos trabalhar para a ampliação das eficiências.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o conceito identidade remete à ideia de distinção, segundo o documento: "é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal".

Construir a identidade, segundo Nadal (2012), implica conhecer os próprios gostos e preferências e dominar habilidades e limites, sempre levando em conta a cultura, a sociedade, o ambiente e as pessoas com quem se convive. Esse autoconhecimento começa no início da vida e segue até o seu fim. A base da construção da identidade está nas pessoas com as quais a criança estabelece vínculos e tanto a família, como a escola são fundamentais nesse processo. A autonomia, segundo

o mesmo referencial curricular é "a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprias, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro".

Nesse sentido ter autonomia vai além das questões relacionadas ao "autocuidado", ter autonomia implica levar a criança a reconhecer sua vontade própria e ser competente para atuar no mundo em que vive. É na educação infantil, primeira etapa do desenvolvimento, que a criança conquista suas primeiras aprendizagens – adquire a linguagem, forma o pensamento simbólico e se torna um ser sociável. Nadal (2012) cita o psicanalista francês Jacques Lacan ao descrever a construção da identidade, para ele, a ideia que temos do "eu" só é possível graças ao outro. Ou seja, o "eu" é construído pela imagem do outro. A identidade e a autonomia, portanto, estão intimamente ligadas às relações com o grupo.

O projeto em questão teve como propósitos construir junto com as crianças experiências diversificadas, prazerosas, enriquecedoras, desafiadoras, a fim de que as crianças pudessem fortalecer sua autoestima e desenvolverem suas capacidades, de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. Foram planejadas situações, nas quais as crianças pudessem perceber a si e ao outro, compreender e respeitar as particularidades do outro; perceber o próprio corpo; conhecer e/ou reconhecer o próprio nome (importante expressão de identidade); identificar seus próprios sentimentos e emoções, assim como as do outro; sentir-se valorizado e reconhecido enquanto indivíduo; enxergar a si próprio como parte de um grupo; valorizar o diálogo como forma de relacionamento e ferramenta para lidar com os conflitos.

De acordo com Trinidad (2012) o professor precisa ser organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que possibilitem às crianças a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro.

Justificado a relevância e objetivos do projeto realizado, a seguir apresentam-se algumas situações vivenciadas durante sua realização.

O projeto teve início através de um questionário impresso que foi entregue as crianças e levado para casa para ser respondido juntamente com suas famílias. Neste questionário havia informações para que se pudesse conhecer um pouco mais das características físicas, das preferências, da história de cada criança e sua família. Depois de respondidos, estes foram trabalhados em sala, através das rodas da conversa e exposição no mural. As crianças e famílias se sentiram importantes ao realizarem esta atividade.

> Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como contribuíram e contribuem para a construção de seu país. As culturas regionais e as diferentes formas de viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em cultura. (TRINIDAD, 2012, p. 129)

Diferentes situações foram organizadas para que as crianças pudessem perceber a si e ao outro, ter consciência dos limites do próprio corpo. As características físicas foram exploradas através de brincadeiras, músicas e histórias. Para Trinidad

(2012) o repertório deve ser rico, com livros de diferentes histórias, sobre a cultura de vários povos, as crianças devem ter acesso às imagens contidas e as ilustrações devem ser repletas de diversidade. Como exemplo cita-se a história de Ana Maria Machado "Menina bonita do laço de fita", através desta foram abordadas questões referentes à diversidade racial. Apresentou-se, com imagens retiradas de um site de publicação de vídeos, o livro "Tudo bem ser diferente" do escritor Todd Parr que também aborda de maneira divertida as diferenças e o mesmo aconteceu com o livro "Diversidade" de Tatiana Belinky. Através das rodas da conversa as crianças puderam expor seus pensamentos sobre o assunto.

As atividades de observação da imagem e a do autorretrato possibilitaram às crianças um maior conhecimento de suas características pessoais, bem como notarem as diferenças existentes entre elas. Danças, gestos, caretas, foram feitas em frente ao espelho em diferentes momentos da rotina. O autorretrato também foi feito posicionando-as em frente a um espelho, e após a realização do registro de sua imagem em forma de desenho, os mesmos foram socializados através de exposição em sala.

Foram disponibilizadas roupas, sapatos, bonecas, objetos, brinquedos, máscaras, fantasias para as brincadeiras de faz de conta. Tais brincadeiras levaram as crianças a criarem novos papeis, vivenciarem papeis observados em sua família, criarem, recriarem as suas identidades através desse jogo de fantasias. Outras brincadeiras foram feitas com os pequenos, como a do tato, na qual as crianças eram vendadas e tinham que descobrir através do toque quem era o colega, mais uma maneira de perceberem-se diferentes e de sentirem o mundo. Nos momentos de expressão corporal e relaxamento as crianças puderam se conhecer melhor, seu corpo e o corpo do outro, se tocando, tocando nos amigos com massagens, alongamentos, percebendo também suas capacidades e limitações físicas.

Atividades como desenho, pintura, recorte, colagem, fizeram parte do projeto, todas enfatizando as questões ligadas à identidade e à diversidade. Abordar questões referentes às diferenças físicas, gostos e preferências das crianças, contribuiu para que as turmas compreendessem melhor as diferenças existentes entre elas, compreendessem que existem crianças com maior dificuldade de cumprir os combinados em grupo, outras que às vezes deixam escapar o xixi na roupa, tinham as que ficavam nervosas com maior frequência e as que, às vezes, usavam o corpo para resolver os conflitos. As crianças também tiveram a oportunidade de aprender a verbalizar seus sentimentos nas diferentes situações vivenciadas no cotidiano.

Também foi abordado o processo de crescimento das crianças, importância da alimentação saudável, dos hábitos de higiene e cuidados. Uma das atividades em que as crianças demonstraram grande interesse foi a da medição da altura delas. Quando as crianças foram questionadas sobre como podia ser feito para saber a altura, tamanho de cada uma delas, elas levantaram várias hipóteses. Com as discussões uma criança apontou que dava pra medir com a fita que a avó usava para costurar. Apresentou-se para as crianças a fita métrica e com a ajuda delas foi marcada a altura de todas. Depois foi feito um gráfico com tirinhas de papéis coloridos e

barbante. No gráfico, cada criança pôde visualizar, reconhecer e estabelecer relações da sua altura com a do outro. Através do questionário enviado para casa no início do projeto, os familiares registraram o tamanho das crianças ao nascerem e, com o auxílio de barbantes foi feito a representação e comparação do tamanho quando nasceram e da altura atual. Nessa atividade as crianças vivenciaram na prática a diversidade e a inclusão já que no agrupamento III J uma das crianças com paralisia cerebral era cadeirante, levantou-se a questão: "Como medir sua atual altura, já que todas foram medidas em pé?" As crianças levantaram diferentes hipóteses, até que uma delas falou: "deita ele no chão, a gente segura e você mede". E assim com a ajuda das crianças foi medida a altura dele.

Para a identificação e reconhecimento de um dos mais importantes meios de identificação – o nome – foram realizadas com as crianças atividades como: roda de música para apresentação das crianças, brincadeiras com troca de nomes, confecção das filipetas e crachás com nome e o sobrenome das crianças. Nessa atividade, além de entrarem em contato com a escrita do próprio nome, as crianças dia a dia foram se familiarizando com o nome do seu colega, a ponto de identificá-lo nos pertences como: copos, escovas, cadernos de recados, entre outros. As filipetas ou placas de identificação eram utilizadas diariamente no momento da chamada e também para auxiliarem as crianças na escrita do nome. O sobrenome foi trabalhado através da música do compositor Toquinho "Gente tem sobrenome"[3], as crianças tiveram contato com a música e sua letra impressa que foi trabalhada detalhadamente; elas perceberam que todas as coisas têm nome, e que, elas além de terem um nome também possuem um sobrenome herdado de sua família, perceberam que alguns sobrenomes são iguais e outros diferentes. Outra questão trabalhada foram os apelidos, as crianças puderam expressar seu contentamento ou não ao receberem apelidos.

A confecção do cartaz de aniversariantes auxiliou as crianças a se localizarem temporalmente nos meses e a lembrarem dos aniversários que iam acontecendo durante o ano; cada criança fez um desenho para representar a data de seu aniversário. As datas também eram marcadas mensalmente no calendário dos aniversariantes.

A alimentação e higiene das crianças foram ricos momentos de aprendizagem na rotina. O autosservimento, nos momentos da alimentação, possibilitava às crianças a montagem de seu próprio prato, além de escolherem o que e o quanto queriam comer, após servirem-se sentavam à mesa no refeitório juntamente com outras turmas, tendo a possibilidade de escolherem onde sentar.

A higiene bucal também foi um momento de ampliação do conhecimento, como por exemplo, quando escovavam seus dentes, as crianças exploravam sua boca, sentiam a sensação prazerosa de bem estar, ao terminarem a atividade, observavam contentes seus dentinhos e de seus colegas no espelho. Os momentos de interação com as outras turmas aconteciam em atividades fora da sala de referência: no parque, nas festas de aniversariantes temáticas, nas quais cada turma expressava sua identidade através da confecção de objetos decorativos para a comemoração.

3 As crianças adoraram a música e nas pesquisas ela apareceu como favorita de muitas delas.

Além de buscarem sua identidade e perceberem a identidade do outro, foi possibilitado às crianças dos agrupamentos a escolha do nome da turma. A construção da identidade no agrupamento III I iniciou-se com uma pesquisa sobre as brincadeiras de antigamente. Para provocar o olhar e curiosidade das crianças para as brincadeiras de antigamente foram selecionadas algumas obras de diferentes artistas, nas quais eram retratadas essas brincadeiras. As obras (cópias impressas em papel sulfite e plastificadas) e autores foram apresentados às crianças que puderam explorar o material durante vários dias.

Foi enviada para casa uma pesquisa para levantamento de dados sobre as brincadeiras com as quais as pessoas da família costumavam brincar antigamente, além de relatarem o modo como brincavam por escrito, também ilustraram através de desenho. De posse dos materiais foi feito com as crianças um cartaz, registrando as brincadeiras que apareceram nas pesquisas.

Os registros em forma de desenho foram expostos no mural da sala. Depois que exploraram as obras de arte, em regime de votação, as crianças escolheram a obra de Dalvan, "Pulando Amarelinha" para representar o nome da turma. O agrupamento III I passou a ser chamado de Turma da Amarelinha. Foi pesquisada junto com as crianças a origem, os diferentes nomes que a brincadeira recebe nos diferentes lugares do mundo e suas regras. Também foram construídas diferentes amarelinhas.

Com a ajuda das pesquisas, organizaram-se diferentes experiências, as crianças puderam vivenciar algumas das brincadeiras do tempo dos seus familiares, ampliando o seu repertório. O ponto de culminância do projeto ocorreu em três momentos. Primeiramente foi organizado o "Dia de brincadeiras na rua". Para organizar esta atividade, foi solicitado o fechamento da rua da frente da escola, foram levados brinquedos confeccionados pela turma: cinco Marias, pé de lata, perna de pau, carrinho de rolimã, bilboquê, vai-vem, giz para desenhar. Nesta atividade crianças, famílias e professoras puderam brincar juntas. Também foi organizado o "festival de pipas", no campinho ao lado da escola, mais uma vez crianças, famílias e professoras, puderam estar juntos, brincando, conversando, trocando experiências. Por ultimo ocorreu a Mostra de Trabalhos, que foi realizado no mês de dezembro, na qual famílias e crianças tiveram acesso a todo o processo do projeto, que foi registrado através de fotografias, vídeos, relatos e produções das crianças.

O processo de escolha da identidade da turma do agrupamento III J, consistiu na pesquisa da vida e de algumas obras da grande pintora e desenhista Tarsila do Amaral. Foram apresentadas às crianças diversas obras, dentre as quais estava sua famosa obra: "O abaporu". Através de um processo democrático de votação as crianças escolheram essa obra para dar o nome à turma: "Turma do Abaporu". As crianças se encantaram com o monstrinho antropofágico das histórias da infância de Tarsila. Foi feito o mascote da turma com as características do quadro: cabeça pequena, pés grandes, mãos grandes, e as crianças tiveram a oportunidade mais uma vez de trabalharem com as diferenças. Esse "monstrinho simpático" foi parar na casa das crianças e ficava três dias com cada uma das famílias que registraram sua passagem no lar através do

diário do Abaporu que ia juntamente com ele. Como as crianças ficavam ansiosas por esse momento, foi uma experiência incrível para elas segundo os responsáveis.

Considerações finais

Através das observações do dia a dia, na fala e nos gestos das crianças, na modificação de algumas posturas em relação às diferenças que elas foram apresentando durante o processo, bem como no relato das famílias nos diferentes momentos (Reunião de Famílias e Educadores, Mostra de trabalho da Unidade, conversas na porta da sala, semana da família na escola e outros) conclui-se que os pequenos foram se apropriando do projeto Identidade: "somos todos diferentes", bem como as famílias.

Também avaliamos que durante o projeto as crianças demonstraram interesse em aprender, em participar, em construir laços de afetividade entre elas e com os adultos. Foi constatado que a família se fez presente nas atividades da Unidade. Encerramos este artigo com o rico e importante relato feito por uma das mães durante a Reunião de Famílias e Educadores: "Outro dia minha filha chegou em casa e falou: – Mãe você sabia que a minha professora não gosta de ser chamada de "magrela"? E eu não gosto de ser chamada de "gorducha da mãe".

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,* 1998.

BELINKY, Tatiana. *Diversidade.* São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

CAMPINAS. *Currículo em Construção*. Secretaria Municipal de Educação, 1999.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*: uma alternativa curricular para a educação infantil. SP: Ática, 1989.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. Textos do Brasil*, Brasília:* n. 7, p. 45-49, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita.* São Paulo: Ática. Coleção Barquinho de Papel.

NADAL, Paula. Roteiro didático. *Identidade e autonomia*. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/roteiro-didatico-identidade-autonomia-creche-634707.shtml?page=0. Acesso em julho de 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez (Coleção Docência em Formação), 2002.

PARR, Toddy. *Tudo bem ser diferente*. Vídeo disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=DgrFIgvF7KU&feature=related. Acesso em setembro de 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CIMEI "Profª Thermutis Araujo Machado" 2010 (mimeo).

SILVA JUNIOR, Hédio. Anotações Conceituais e Jurídicas sobre Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Racial. In BENTO, Maria Aparecida Silva et all. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade:* aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, 2012, CEERT.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-Racial: Por uma Prática Pedagógica na Educação Infantil. In BENTO, Maria Aparecida Silva et all. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade:* aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, 2012, CEERT

20

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAIROS, Bruno Campos de[1]
GIRALDO, Rita de Cássia Sales[2]
EMEI Maria Odete de Souza Motta

RESUMO. O presente trabalho apresenta um relato sobre a inclusão de uma criança autista em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Inicialmente há uma breve exposição histórica e conceitual sobre o autismo, suas classificações, principais características diagnósticas, especificidades sociais, cognitivas e emocionais. Em seguida, buscou-se relatar de forma mais ampla e adequada a temática aqui exposta. Assim, apontaram-se as experiências mais relevantes nos diversos momentos da inclusão: a chegada, a relação com a família, as observações que auxiliaram o diagnóstico, as estratégias utilizadas pela equipe escolar. Por fim, refletiu-se sobre a inclusão, seus desafios e avanços.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; autismo; educação infantil.

Introdução

As causas do autismo – transtornos globais do desenvolvimento – continuam a ser objeto de amplo debate. Só os fatores genéticos e hereditários parecem ser consenso. Esses transtornos são caracterizados por alterações nas interações sociais – recíprocas e de comunicação – e por repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades.[3]

---

1 Agente de Educação Infantil, lotado no CEMEI Margarida M. Alves. Psicólogo formado pela PUC-Campinas. bcairos@gmail.com

2 Professora de Educação Infantil, lotada na EMEI "Professor Carlos Zink"; Pedagoga formada pela Universidade Federal de Uberlândia (MG); pós-graduada em Gestão de Pessoas e Formação Continuada na PUC-Campinas. rithaudi@yahoo.com.br

3 Cecilia Mello, juíza federal do Tribunal Regional Federal da 3ª Região, mãe de um Asperger (forma mais branda de autismo), de 19 anos, estudante de direito. Artigo "AUTISMO: Nem tudo é azul", publicado no jornal Folha de S. Paulo – coluna Opinião – 01/04/2011.

O autismo é uma síndrome comportamental que tem características complexas e multideterminadas. A primeira descrição foi feita por Leo Kanner (1943), com base no acompanhamento de onze crianças que tinham em comum as seguintes características: incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, severos distúrbios de linguagem e preocupação obsessiva pelo que é imutável. Ao quadro que observou denominou autismo infantil precoce. Após esse trabalho pioneiro, surgiram inúmeras abordagens em relação à temática. Aprofundando-se na literatura, encontrar-se-ão muitas distinções na maneira de se discutir sua etiologia (causa), seu significado subjetivo para o indivíduo ou o funcionamento interno do mesmo.

O psicanalista argentino Donald Meltzer (1979) dirigiu um estudo sobre autismo que durou uma década, caracterizando os processos mentais autistas. Concluiu que a característica dessa síndrome é a fragmentação do funcionamento psíquico. A desorganização mental do autismo ocorre por que ele não conecta e não dá continuidade às suas experiências e aos eventos que ocorrem. Portanto, é severamente comprometida a sua capacidade de guardar recordações ou aprender com suas experiências.

Autismo é uma desordem na qual a criança não desenvolve relações sociais da mesma forma que as outras crianças; comporta-se de modo compulsivo e ritualista e, geralmente, o desenvolvimento da inteligência não se manifesta de forma linear, ou seja, ou é em excesso ou em escassez. Os sinais de autismo aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade. A desordem é mais comum em meninos do que em meninas.

Uma criança autista prefere estar só, apresenta-se como avesso a qualquer troca afetiva e não externa as suas afinidades – nem mesmo com a família – embora as tenha, pois sofre, chora ou isola-se quando sente a ausência das pessoas presentes em seu cotidiano; raramente estabelece trocas afetivas – abraço, beijo, carícia; evita contato visual, resiste às mudanças, é excessivamente presa a objetos familiares e repete continuamente certos atos e rituais. Ela pode começar a falar depois de outras crianças da mesma idade, pode usar o idioma de um modo estranho, ou pode não conseguir – por não poder ou não querer – falar nada. Quando falamos com a criança, ela frequentemente tem dificuldade em entender o que foi dito. Ela pode repetir as palavras que são ditas a ela (ecolalia) e inverter o uso normal de pronomes, principalmente usando o tu em vez de eu ou mim ao se referir a si própria (MELTZER, 1979).

Não existe disponível nenhum teste específico para autismo; o médico executa certos testes para procurar outras causas de desordem cerebral. Crianças autistas normalmente se saem melhor nos itens de desempenho (habilidades motoras e espaciais) do que nos itens verbais durante testes padrão de Quociente de Inteligência (abreviado para QI, de uso geral – medida obtida por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas).

A criança com autismo de início precoce não desenvolve relacionamentos sociais e frequentemente apresenta maneirismos bizarros e padrões anormais de fala. Está

disponível uma lista de checagem do autismo[4]. Esta, segundo o autor, serve como orientação para o diagnóstico e, como regra, os indivíduos com autismo apresentam pelo menos 50% das características abaixo e os sintomas podem variar de intensidade ou com a idade.

- Dificuldade em juntar-se com outras pessoas;
- Insistência com gestos idênticos;
- Resistência a mudar de rotina;
- Risos e sorrisos inapropriados;
- Não temer os perigos;
- Pouco contato visual;
- Pequena resposta aos métodos normais de ensino;
- Brinquedos e brincadeiras muitas vezes interrompidos;
- Aparente insensibilidade à dor;
- Ecolalia (repetição de palavras ou frases);
- Preferência por estar só; conduta reservada;
- Pode não querer abraços de carinho ou pode aconchegar-se carinhosamente;
- Faz girar os objetos;
- Hiper ou hipo atividade física;
- Aparenta angústia sem razão aparente;
- Não responde às ordens verbais; atua como se fosse surdo;
- Apego inapropriado a objetos;
- Habilidades motoras e atividades motoras finas desiguais, e
- Dificuldade em expressar suas necessidades; emprega gestos ou sinais para os objetos em vez de usar palavras.

Sobre a inclusão, segundo Ávila (1997), socialmente o autista ocupa um "não-lugar" – não desempenha um papel social e não é socialmente produtivo.

Desinserido da produção e distribuição de bens, desalijado do consumo, não-participante das esferas políticas e dos movimentos sociais, estes indivíduos tendem a serem tomados por instituições que os abrigam e dirigem, sem, contudo, via de regra, dar condições para ele se manifestar socialmente de acordo com sua singularidade.

4 Dr. Ércio Amaro de Oliveira Filho – Artigo com o Título: AUTISMO. Data de Publicação: 01/11/2001 – Revisão: 05/01/2010 – Fonte: http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?44&-autismo. Acesso: 14/09/2011.

Desenvolvimento

Em 2009, ingressou na EMEI "Maria Odete de Souza Motta" uma criança no agrupamento II e, ainda sem diagnóstico, manteve-se assídua, demandando cuidados pessoais e educacionais especiais. A escola defrontou-se com um grande desafio, legalmente amparada pela Lei nº 9394/96, que delega à família, à escola e à sociedade o compromisso para a efetivação de uma proposta de escola para todos.

Em seu primeiro dia na Unidade, ainda no agrupamento II, chamou atenção que ele não atendia quando chamado. Diante disso, suspeitou-se, por pouco tempo, da sua acuidade auditiva, o que foi refutado quando se percebeu que a criança reagia a sons intensos como o bater de palmas e até mesmo duas tampas de panela, ao que ele respondeu com um sorriso. Pouco tempo depois o relatório da fonoaudióloga que o acompanhava confirmou o que já se observava no contexto escolar: aos 3 anos, a criança não manifestava linguagem verbal e se esquivava da comunicação não-verbal.

A professora de educação especial, no ano de 2009, realizou reuniões com a mãe e com a avó da criança, objetivando estabelecer um ponto inicial de parceria para a busca de diagnóstico para o quadro comportamental e/ou de saúde neurológica da criança. O único acompanhamento que recebia era o de uma fonoaudióloga, com diagnóstico de retardo de linguagem e da fala. Por outras evidências – dificuldade em reagir ou manifestar entendimento sobre qualquer tipo de comunicação oral, gestual, sonora e afetiva, foi encaminhado para um neurologista e um otorrinolaringologista. O eletroencefalograma realizado em 31/07/2009 diagnosticou normal. Naquele ano letivo não foi possível a obtenção de um diagnóstico definitivo e, assim, as ações da escola reiniciaram em 2010, quando a criança passou a frequentar o AG III.

Em seguida, a frequência e a intensidade de seus gritos, acompanhados de tentativas constantes de sair da sala, mantiveram cada profissional da Unidade prontificado a auxiliar a professora em tudo que estivesse ao alcance. Até mesmo para trazê-lo de volta a sala, uma vez que a professora não poderia sair da sala onde haviam outras crianças sob seus cuidados. Quando contido gritava ainda mais, chorava e debatia-se na tentativa de ultrapassar a porta. Quando conseguia sair da sala mais uma vez, corria velozmente pelo corredor até a área externa, na ponta dos pés e balançando os braços, sorrindo e com expressão corporal de enorme felicidade, festejando a liberdade.

Apenas no segundo semestre do ano letivo de 2010, extinguiu-se seu comportamento de "fuga" e ele entreteve-se explorando a sala, os brinquedos, o armário, as mesas, as cadeiras. Desde a sua chegada, a criança explorou com sua percepção visual, tátil e auditiva todas as características dos objetos, em todos os espaços. A partir do uso individualizado e não-convencional dos objetos – ele os pesava, observava suas cores, as tonalidades, as formas, o movimento de tudo que estava presente no ambiente escolar, sempre reagindo com muita contemplação e admi-

ração pelas análises que fazia. Em seguida, ou atirava os objetos com impetuosidade, ou apegava-se excessivamente a eles. Embora, nesse momento inicial houvesse hipóteses levantadas pela equipe escolar, foram evitados diagnósticos informais e iniciou-se um processo de registro contínuo sobre seu comportamento na Unidade.

Nessa etapa de busca de conhecimento sobre as observações da equipe, a lista do Dr. Ércio Amaro de Oliveira Filho, citada na introdução deste trabalho, permitiu identificar que a criança focada aqui, apresentava várias características das citadas.

As características relacionadas pelo autor foram de enorme importância para que a equipe multidisciplinar pudesse identificar a síndrome, pois não havia ainda o esperado diagnóstico e a criança continuava sendo avaliada por vários especialistas.

Outras pesquisas foram feitas para buscar informações, respostas e orientações até abril de 2010, mês em que assumiu a professora de educação especial Débora Alves de Oliveira. Enquanto a escola não contava com esta profissional para dar suporte aos educadores que recebiam crianças com necessidades especiais, a equipe multidisciplinar deparou-se com a certeza de que, dentre as crianças, havia uma autista, embora ainda não fosse possível definir o grau da síndrome.

> A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.[5]

Diante do desafio e da necessidade de apoio para compreender e agir pedagogicamente no desenvolvimento integral da criança portadora de necessidades especiais, numa ação colaborativa, a EMEI Recanto das Crianças disponibilizou o tempo da professora Rosmari da Silva Daroz, que foi, por muitos anos, coordenadora da ADACAMP (Associação para o Desenvolvimento de Autistas em Campinas). Esta permaneceu por um período letivo junto à professora da criança, dentro do espaço educativo, observando e orientando-a sobre como atender a criança, sem comprometer o atendimento às outras (a turma tinha 28 crianças e não contava com auxiliar de apoio). "Tudo é uma caminhada, tudo é uma construção que é elaborada em cima de estudos e pesquisas que através de um conhecimento mais amplo e aprofundado, traçam o caminho da sensibilidade" [6].

O caráter inédito desse processo nos impôs um fato: não existe um roteiro pronto e determinado. Estávamos abrindo uma trilha em mata fechada. Não podemos nos paralisar com o inevitável encontro de barreiras e, sim, procurar possibilidades para superá-las. Assim, por tentativas e erros, buscamos alternativas e possibilidades, diante das características apresentadas pela criança.

---

5 IN: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. . Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. p. 30

6 "A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar" (Ana Maria C. C. do Prado e Vera Lucia Marostega). Disponível em www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm

É uma criança alegre, hiperativa, avessa a carinho; ignora propostas de atividades lúdicas ou didáticas; come papel, massinha e cola; exige ser o centro da atenção da professora; demonstra irritação, cansaço ou tristeza chorando, gritando, atirando coisas e interferindo nas construções dos colegas; sempre que a professora está atenta às suas movimentações desvia o olhar ou se afasta dela; não permanece além de 2 minutos sentada; não percebe e nem teme o perigo; sobe em mesas, cadeiras, escadas, mesa do professor; faz do corpo da professora sua base de trabalho (brinca, bate, belisca, transita com seus carrinhos e animais preferidos, morde, chuta); atira objetos e pedras do parque; tomba cadeiras; não se alimenta e nem ingere líquidos; não tem autonomia para higiene pessoal, no vestir-se e calçar-se; não faz contato visual; grita na alegria, na decepção e na ira; não aceita as mudanças de espaços (sala, parque, biblioteca, festa de aniversário).

Durante seis meses houve alternância de propostas, que variaram entre ignorar o comportamento inadequado, acolhê-lo quando apresentava descontrole, tentando contê-lo com abraços, participando de suas tentativas de desvendar as funções dos objetos, busca de construção de vínculos com as outras crianças e aceitação de outros espaços da Unidade Educacional, contando, para isso, com o apoio de toda equipe (docente, gestora e operacional). Diante disso, foram registrados muitos avanços, entre eles:

Relaciona-se e tem amigos preferenciais; construiu vínculos com a professora, com os colegas da turma e de outras turmas, com os materiais e brinquedos preferenciais e com alguns profissionais da escola; fica sentado por até dez minutos; compartilha brinquedos; com alguns objetos faz uso correto e é criativo no faz de conta, quando tenta imitar animais; reconhece espaços e aponta para os locais dos brinquedos que quer; recebe com alegria abraços, beijos e carinhos da professora (e retribui de seu jeito especial – às vezes mordendo afetivamente, sem machucar); participa de momentos da rotina da sala de aula; estabelece alguns contatos visuais com a professora e coleguinhas; diferencia o que pode do que não pode fazer, usar e tem atitudes mais contidas na ira; entende algumas regras; entra e faz sozinho o trajeto da entrada da escola até a sala; emite sons e gesticula na rotina de cantar a música da entrada, em danças e participa do alongamento diário; faz escovação; aceita água, sucos e dois tipos de biscoito; após aprender a pular a cancela que impedia sua saída da sala, ela foi retirada e já respeita o "ficar em sala" e só sai com a professora ou com o grupo ao dirigir-se para outros espaços; senta-se, folheia livros na biblioteca e alegra-se com as imagens; entra espontaneamente e feliz na escola; compartilha alguns brinquedos e chuta bola; aprendeu a balançar, a brincar no gira-gira e já escorrega sozinho e com segurança; brinca de roda e dá as mãos aos colegas; assiste a filmes e musicais com participação ativa; responde à chamada dizendo "qui" (estou aqui) ao reconhecer o seu nome; ampliou sua criatividade com brinquedos (encaixa, empilha, enfileira, esconde, monta), carrinhos e miniaturas de animais; dança, pula, fica atento às músicas; na música (Xote das Meninas), quando

a professora diz "agora é baile", corre, dá a mão para dançar, recostando a cabeça no corpo da professora, dando passos cadenciados; demonstra saudade em seu retorno às segundas-feiras.

Toda equipe envolvida com a criança está muito satisfeita com o progresso que a criança apresentou em quase todas as áreas de conhecimento e de habilidades. Como maior recompensa pelo envolvimento na efetiva inclusão espacial e pedagógica da criança, ficou a certeza de que um trabalho integrado, cooperativo e comprometido de toda comunidade escolar, efetivou e construiu a certeza de que vencemos um grande desafio e, hoje, sentimo-nos preparados para acolher os diferentes portadores de necessidades especiais.

Temos registros em áudio, vídeo e fotos que serviram de base de apoio para reflexão, análise e acompanhamento da evolução do desenvolvimento e, nesta IV Mostra, queremos compartilhar com todos os educadores.

Conclusão

A experiência vivida em 2010 e em continuidade em 2011 pela EMEI "Maria Odete de Souza Motta" e por todos os seus educadores que, efetivamente, se envolveram com essa inclusão, permitiu definir os objetivos das intervenções educacionais para crianças com Autismo.

O comprometimento dos profissionais envolvidos nas diversas áreas de atuação – tanto os que estão em contato direto com a criança, como os que dão suporte pedagógico (parceria nos momentos de insegurança e inquietação), médico e paramédico (neurologista, psiquiatra, fonoaudiólogo, instituições especializadas e troca de experiências vivenciadas por educadores com crianças autistas), foram fundamentais para o sucesso dessa experiência no contexto escolar.

Lidando com prejuízos cognitivos importantes, o investimento do profissional deverá ser direcionado, mais especificamente, na busca do aumento da comunicação e interações sociais, na diminuição das alterações comportamentais (estereotipias, hiperatividade etc.), na maximização do aprendizado, na autonomia nas atividades do cotidiano, propiciando o desenvolvimento adequado e compatível com as potencialidades e a faixa etária das crianças com síndromes e que deverão ser incluídas na educação infantil.

A experiência foi vitoriosa em vários aspectos: construiu e consolidou a parceria da equipe multidisciplinar; despertou a importância do trabalho integrado escola x família x profissionais; produziu a certeza da necessidade de pesquisa e de comprometimento com busca de fontes de referências, de trocas e estudos de casos vivenciados por outras Unidades Educacionais envolvidas com a educação inclusiva e, acima de tudo, estabeleceu uma rigorosa e efetiva rotina de registros escritos, de fotos, imagens e de movimentos da criança; de planejamento, ações, observações, interações, intervenções, avanços e avaliações realizados pelos educadores. Estes são o suporte de todo trabalho efetivo, consistente e com foco em resultados.

Referências Bibliográficas

ÁVILA, Lazslo A. (1997). Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, III, pp. 11-20.

KANNER, L. Affective disturbances of affective contact. Nervous Child, 1943.

MELTZER, D. et. al. *Exploración del Autismo.* Buenos Aires: Paidós, 1979.

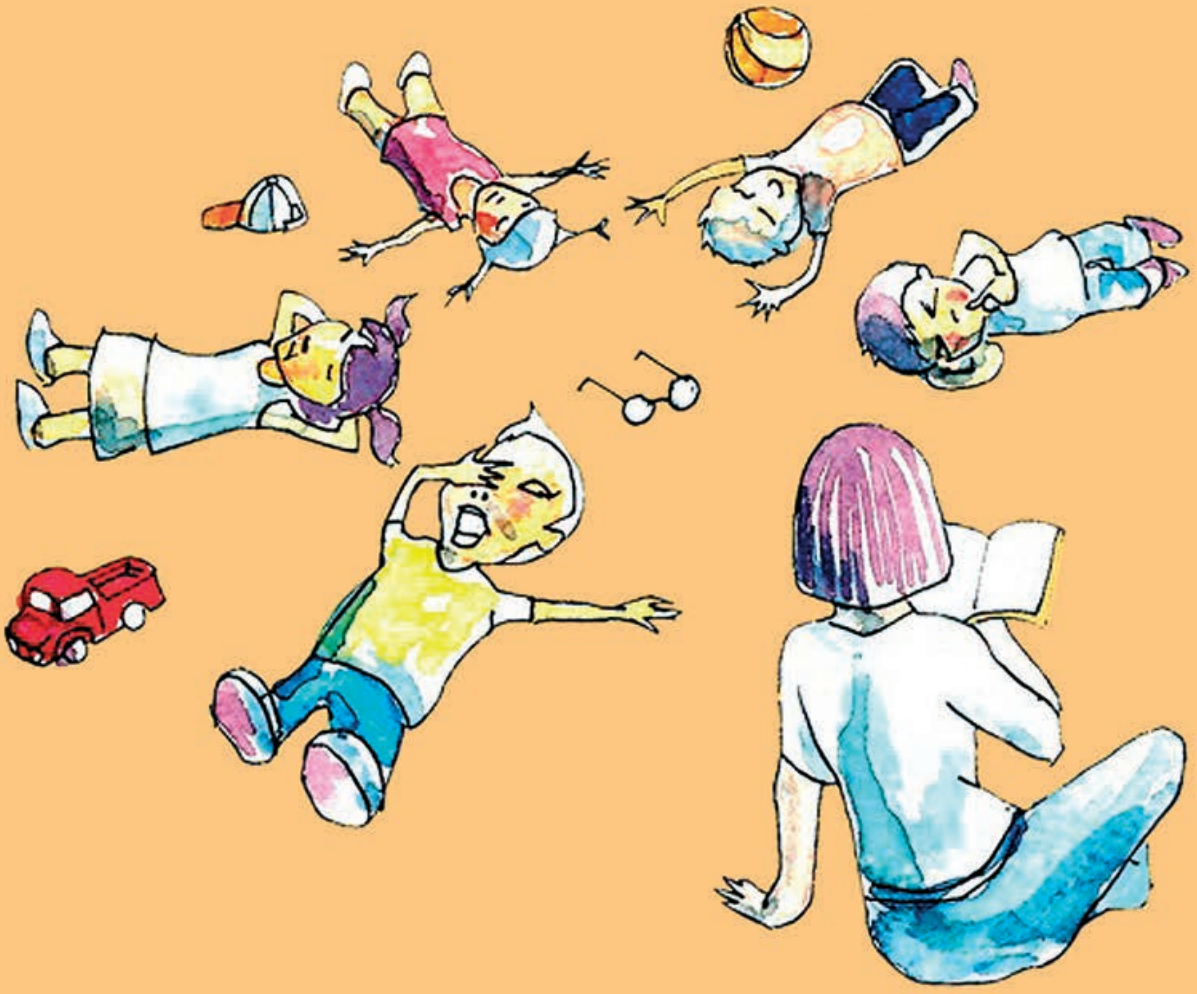
Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2. ed. rev. e atualiz. BrasÌlia: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004, p.30.

OLIVEIRA FILHO, Ércio Amaro de. Disponível em http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?44. Acesso em 14/09/2011.

PRADO, Ana Maria C. C. do; MAROSTEGA, Vera Lúcia. A Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar. Disponível em: http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm

Parte IV

Tempo e espaço para as brincadeiras



21

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES

DOHI, Cristina Toyoko[1]
QUEIROZ, Mônica Aparecida[2]
EMEI Jardim Amapat

RESUMO. Este projeto foi desenvolvido na EMEI Jardim Amapat no ano de 2011, com o objetivo de resgatar brinquedos e brincadeiras tradicionais, pois constatamos que estes não faziam parte do cotidiano das crianças. Nas rodas de conversas as crianças nos relatavam que nos momentos que ficavam em casa, geralmente brincavam de videogame ou assistiam televisão. Observamos que, apesar da brincadeira fazer parte do nosso cotidiano, ao trazermos para a escola as brincadeiras indicadas pelos familiares, houve o fortalecimento do vínculo entre a família e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeiras; brinquedos; cultura.

No ano de 2011, as três turmas do período da tarde trabalharam com o tema "brinquedos e brincadeiras populares". A escolha deste tema se deu mediante conversa na roda com as crianças quando perguntamos quais eram seus brinquedos e brincadeiras preferidos. Diante das respostas, concluímos que a maioria brincava sozinha ou com um irmão, dentro de casa, principalmente de vídeo game, casinha, carrinho ou no computador.

Já há algum tempo podemos perceber grandes mudanças na sociedade, e consequentemente, nas famílias: número pequeno de filhos ou filho único e ausência dos pais em casa, contando inclusive com as estruturas modernas de famílias, nas quais as mães, em geral, saem para trabalhar sendo, muitas vezes, arrimo de família. Vivemos com medo da violência e do trânsito o que faz as famílias manterem seus filhos cada vez mais dentro de casa e as amizades da rua estão cada dia mais escassas. Além disso, estamos vivendo num tempo apressado em que não há espaço para entrelaçar as lembranças da infância; as pessoas mais experientes, como pais e avós, muitas vezes não encontram tempo para transmitir essas brincadeiras através de narrativas de suas lembranças. (SILVA et al., 2005).

1 Professora do AG3. Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP tdohi@terra.com.br

2 Professora do AG3. Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP amamqueiroz@bol.com.br

Lembramos-nos da nossa infância e das brincadeiras que fazíamos: corda, amarelinha, roda, bambolê, futebol, pega-pega, casinha, lenço atrás, cabra cega, morto vivo[3]. As famílias eram mais numerosas, com muitos irmãos para brincar e ainda podíamos usar a rua como espaço de brincadeira, como ainda ocorre atualmente nas periferias das grandes cidades.

Sentimos necessidade de compartilhar com as crianças as brincadeiras populares tão presentes em nossa infância, pois é na Unidade Educacional que elas se encontram com um número grande de crianças de diferentes idades, podendo desta forma vivenciar situações que propiciam essa experiência. Pensamos nessas brincadeiras não por nostalgia, mas pela riqueza de significados e conceitos que encerram. Através do jogo é possível atingir, por meio do lúdico, vários objetivos como desenvolvimento das diferentes linguagens, da capacidade de concentração, cooperação, organização, coordenação, raciocínio, criatividade, planejamento, compreensão de regras, autonomia, bem como promover a socialização, o respeito entre as crianças, reforçar e valorizar a importância do brincar.

Este projeto possibilita o resgate desse aspecto da cultura popular, que muitas vezes as pessoas vão se esquecendo na correria do dia a dia, ou substituindo por novas tecnologias e deixando de brincar com estes brinquedos e brincadeiras tradicionais com as crianças, o que pode gerar o fim desta prática. A Unidade Educacional é um espaço privilegiado, por lei todas as crianças devem frequentá-la e por isso local onde se pode resgatar e vivenciar estas experiências e assim assegurar que estas manifestações populares, que permeiam o universo infantil, se perpetuem em suas memórias. Existem outros espaços que também fazem este resgate, mas que não atingem um número tão grande de crianças, por isso a importância da Unidade Educacional e do educador como mediador deste processo.

Iniciamos nosso projeto enviando uma pesquisa, com perguntas abertas às famílias para sabermos quais eram os seus brinquedos e brincadeiras preferidos, tanto dos pais quanto dos avós e os locais em que elas aconteciam nas diferentes gerações[4].

As pesquisas nos forneceram material para iniciarmos o projeto. Com os resultados construímos gráficos com as crianças, e a partir deles pudemos visualizar do que os avós e pais brincavam, suas brincadeiras preferidas, sendo que algumas delas as crianças já conheciam e também gostavam e outras elas não conheciam. Essas novas brincadeiras foram muito significativas para as crianças, pois foram as mesmas que os seus pais ou avós brincavam[5].

Foram construídos, separadamente, gráficos das brincadeiras das mães, avós, pais e avôs. Os gráficos foram organizados juntamente com as crianças: cada uma delas participou com a sua pesquisa, a professora leu e escreveu no gráfico o nome de cada brincadeira e a criança colou um quadrado representando uma unidade para

3 Ver anexo I.

4 Ver anexo II.

5 Ver anexo III.

cada uma das brincadeiras elencadas na sua pesquisa. Ao final, o gráfico de barras, construído pelas crianças, representou, de forma simples e de fácil visualização (para realizar comparações), a quantidade de pais ou avós que brincaram de cada uma das brincadeiras que apareceram nas pesquisas da turma.

Após o levantamento dos resultados, as crianças vivenciaram e brincaram com algumas brincadeiras e brinquedos escolhidos por eles e os preferidos de seus pais e avós. Organizamo-nos dentro do cotidiano da Unidade Educacional, para que nos momentos de brincadeiras dirigidas todas as crianças pudessem compartilhar desta nova brincadeira assegurando a participação de todos, respeitando a especificidade de cada um, pois acreditamos que devemos oportunizar um ambiente propício para a construção de novos conhecimentos.

Ao longo do projeto, percebemos que nos momentos de brincadeiras livres, onde não há a interferência do educador, as crianças se organizavam em pequenos grupos, dentro dos diferentes espaços da Unidade Educacional como: sala, quadra, parque ou salão; para brincar das brincadeiras que com eles vivenciamos. As crianças utilizavam uma dinâmica peculiar, começando e terminando a brincadeira quando lhes convinha, nem sempre esperando que todos participassem. Em seguida começavam outra sem reclamação, em concordância com o grupo ou mudando completamente a brincadeira, porém o que nos interessava era saber que estavam brincando e recriando uma brincadeira de gerações e gerações passadas.

Isso acontecia também nos dias de integração das turmas na quadra (que ocorriam nas segundas e sextas-feiras). Nesses dias, as três salas do período da tarde, iam até um dos espaços externos onde havia integração tanto entre as crianças das diferentes turmas como também entre professoras e crianças de outras turmas. Nesses momentos ocorriam simultaneamente diversas brincadeiras dirigidas e livres como: corda, amarelinha, roda, bambolê, futebol, pega-pega, casinha, lenço atrás, cabra cega, monstro, cachorrinho, morto vivo entre outras.

Em alguns casos, como no futebol, surgiu o "café com leite", elemento comum nas brincadeiras tradicionais que envolviam um grupo heterogêneo. Neste caso, as crianças mais velhas já jogavam seguindo as regras e as mais novas só corriam atrás da bola, ficando felizes em dar um chute, não se importando com o lado para o qual a bola ia. No início, dava muita confusão, choro, frustração e briga, mas com o tempo, explicando para os mais velhos que os outros também queriam jogar e perguntando se eles se lembravam de como jogavam quando tinham a idade deles, ou se sempre jogaram daquela forma, começaram a passar a bola para os menores de vez em quando e deixando-os, por exemplo, cobrar a lateral ou falta. E quando as crianças mais novas não respeitavam as regras, os outros deveriam tentar conversar e ajudá-las a compreender as regras.

O trabalho com as crianças mais novas também aconteceu no sentido de lhes explicar que não adiantava chorar, que tinham que correr atrás da bola, que tinham que respeitar algumas regras, como não poder por a mão na bola ou chutá-la quando ela estivesse parada para outro jogador cobrar falta. Este é um exemplo da riqueza do jogo, que permitiu a este grupo, com a mediação do adulto, considerar o ponto de vista do outro, respeitar as diferenças, brincar cooperativamente.

Além das crianças vivenciarem as brincadeiras, fizemos alguns brinquedos populares com materiais alternativos, como por exemplo: o cavalinho de pau dos avós,

que foi confeccionado com cabo de vassoura, cabeça de papel e lã para a crina; peteca com jornal amassado e papel celofane; barangandã com fitas de papel crepom colorido, presas em uma folha de revista e amarradas com barbante; capucheta de folha de jornal. Cada turma registrou o que foi trabalhado através de atividades de pintura, desenho, recorte e colagem, música, escrita espontânea e texto coletivo em produções individuais e coletivas (portfólio). Além disso, nós educadores, fizemos registros através de fotos e filmagens.

Para finalizar o projeto realizamos uma oficina de brinquedos e brincadeiras, com as crianças e seus familiares, na Festa da Família, quando foi confeccionada uma amarelinha de TNT e feltro para levarem para casa e brincar com seus familiares e amigos.

No início do trabalho não estávamos avaliando muito positivamente o projeto, pois parecia que não estávamos trabalhando conceitos e aspectos novos, uma vez que o brincar já fazia parte do nosso cotidiano. Com o tempo, refletindo sobre o nosso trabalho, observando como as crianças evoluíam na sua forma de se organizar e brincar, como brincavam e reinventavam o que vivenciavam, o prazer que tinham de conhecer um jogo que seu avô ou sua avó brincavam ou de saber que a brincadeira preferida de seu pai também era a sua, constatamos que este projeto veio reforçar a importância dos jogos e brincadeiras para a formação de uma criança autônoma, construtora de conhecimento e cultura, destacando ainda o importante vínculo entre a família e a escola, que se fortaleceu.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. *A arte de brincar:* brincadeiras e jogos tradicionais. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. et all. O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, v.17-n.2,p. 77-87, Jul./Dez.2005.

ANEXO I

Brincadeira	Nº participante	Modo de Brincar
Corda	Três ou mais	Pula-se a corda segurada por duas crianças, esticada e deixada baixa no lugar onde se vai pular, contando o número de vezes que se consegue pular sem errar ou cantando músicas como: salada saladinha, com quantos anos, suquinho gelado, um homem bateu na minha porta.
Amarelinha	Dois ou mais	Desenhar ou montar a amarelinha. A criança deve jogar uma pedrinha começando pelo número 1. Ela irá pulando e não pode por o pé no quadrado onde tiver caído a pedra, pulando e seguindo até chegar ao último. Na volta deve pegar a pedra. Errando o pulo, pisando na linha ou se a pedra cair fora ou sobre a linha do desenho, a criança perde sua vez.
Roda	Três ou mais	A forma mais comum é a roda simples, em que as crianças se movimentam e cantam simultaneamente; muitas envolvem uma encenação rudimentar: uma das crianças, ou mais, vai para o centro da roda, havendo alternâncias, com frequência de coro e solo. As cantigas mais cantadas foram: ciranda cirandinha, caranguejo não é peixe, se eu fosse um peixinho
Pega pega	Três ou mais	È um pegador, ou seja, uma criança contra um grupo de fugitivos.
Lenço atrás	Três ou mais	Dispõem-se os jogadores em círculo, voltados para o centro e ligeiramente afastados uns dos outros. Escolhida por sorte, uma criança permanecerá fora do círculo e segurará um lenço. Dado o sinal de início, o jogador de posse do lenço corre ao redor do círculo com o fim de deixa-lo cair atrás de uma das crianças. Enquanto a criança corre, as do círculo, de olhos fechados, vão cantando a música. Se a criança atrás de quem for deixado o lenço perceber que está ali, deverá apanha-lo e sair correndo atrás do jogador que o deixou cair, procurando prende-lo antes de ocupar o lugar vago. Se o perseguidor for preso ficará "choco", indo para o centro do círculo, onde permanecerá sentado. O jogador que ficar de posse do lenço continuará correndo em torno do círculo e repetirá a ação inicial. O jogo termina com a substituição do primeiro corredor.
Morto vivo	Três ou mais	Uma criança comanda o jogo, dizendo apenas "morto e vivo" e as demais ficam respectivamente agachadas ou de pé. O comandante do jogo procura fazer com que as crianças se confundam, repetindo a mesma ordem mais de uma vez. Quem for errando vai saindo do jogo. Vence a criança que ficar por último.
Bambolê	individual	Coloca-se o bambolê na altura da cintura e executa-se um movimento circular de forma que o bambolê permaneça girando ao redor do corpo. O impulso inicial é dado com as mãos. O mesmo movimento pode ser feito com braços, pernas ou pescoço.

ANEXO II

Pesquisa

Srs. Pais ou responsáveis:

Este ano trabalharemos com o projeto "Brinquedos e brincadeiras populares". Gostaríamos de saber das famílias algumas informações sobre o assunto. Respondam por favor, as questões abaixo:

Na sua infância, quais eram as suas brincadeiras preferidas?
Onde e com quem você brincava?

AVÔ
Brincadeiras: _____
Local: _____
Com quem: _____

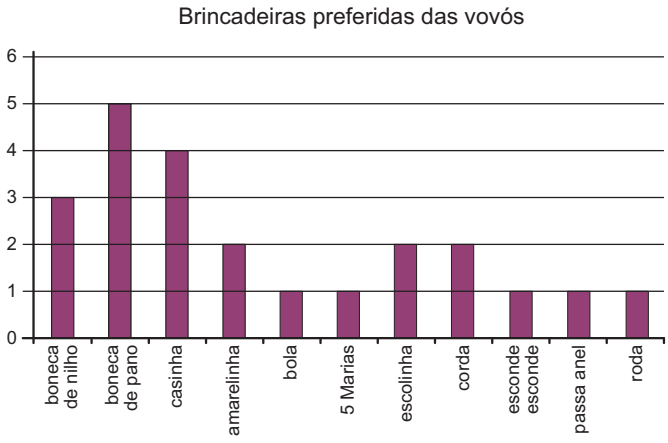
AVÓ
Brincadeiras: _____
Local: _____
Com quem:_____

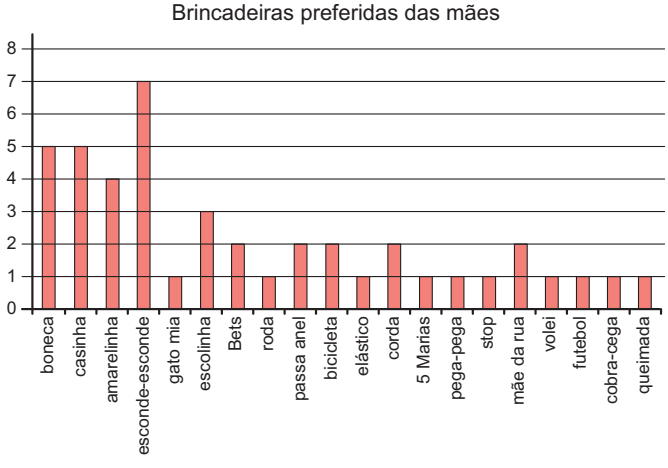
PAI
Brincadeiras: _____
Local: _____
Com quem:_____

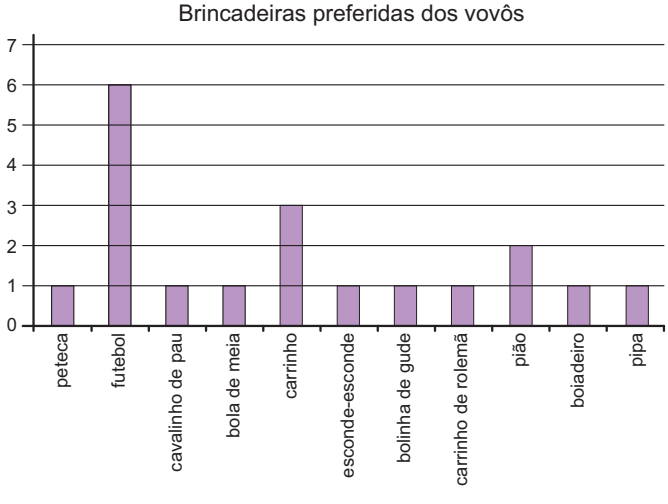
MÃE
Brincadeiras: _____
Local: _____
Com quem:_____

Obrigada
Professora
EMEI Jd. Amapat

ANEXO III


Brincadeiras preferidas das vovós
0
1
2
3
4
5
6
boneca de nilho
boneca de pano
casinha
amarelinha
bola
5 Marias
escolinha
corda
esconde esconde
passa anel
roda


Brincadeiras preferidas das mães
0
1
2
3
4
5
6
7
8
boneca
casinha
amarelinha
esconde-esconde
gato mia
escolinha
Bets
roda
passa anel
bicicleta
elástico
corda
5 Marias
pega-pega
stop
mãe da rua
volei
futebol
cobra-cega
queimada


Brincadeiras preferidas dos vovôs
0
1
2
3
4
5
6
7
peteca
futebol
cavalinho de pau
bola de meia
carrinho
esconde-esconde
bolinha de gude
carrinho de rolemã
pião
boiadeiro
pipa

22

BRINQUE COM A GENTE: REPENSANDO O BRINCAR E AS RELAÇÕES QUE DELE FAZEM PARTE

PEREIRA, Fernanda Dias[1]
PINA, Luciane Siqueira das Chagas[2]
CEMEI Corujinha

RESUMO. Este texto trata do projeto desenvolvido no ano de 2011 no CEMEI Corujinha com crianças dos agrupamentos I, II e III. Nossos objetivos com este projeto são: resgatar as brincadeiras tradicionais com o auxílio das famílias, ampliar o repertório cultural, oportunizar as crianças a possibilidade da criação de novos jeitos de brincar e propiciar diferentes formas de relações entre elas. O planejamento das atividades deste projeto está atrelado ao interesse e necessidades demonstradas pelas crianças. Nossa proposta de trabalho foi bem aceita, percebemos isto através da ansiedade que as crianças demonstraram pelos próximos encontros.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeira; relações; cultura.

O presente texto narra nossa experiência enquanto professoras no desenvolvimento de um projeto em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Campinas. O referido projeto foi intitulado "Brinque com a gente" e teve como objetivos iniciais o resgate de brincadeiras tradicionais e a organização de espaços e tempos para o brincar – além do que já é proposto pelas professoras das turmas.

Desenvolvemos este projeto em um horário complementar à nossa carga oficial de trabalho – porque também somos professoras de outras turmas. Nossas visitas são programadas com as professoras das turmas, as quais, por sua vez, incluem as atividades do Projeto "Brinque com a gente" em seus planejamentos, não sendo necessária, portanto, a ida das crianças ao CEMEI fora de seu período para a participação nessas atividades.

1 Professora do agrupamento II A.

2 Professora do agrupamento II C.

Para o desenvolvimento e planejamento das atividades, nos fundamentamos em Vygostky (1984) e nos remetemos à concepção de infância que, sendo fruto das relações sociais e movimentos históricos, enxerga a criança como sujeito histórico, social, imerso em uma cultura e também produtor desta.

Segundo Piccioni e Mata (s/d.),

> Os jogos e as brincadeiras representam uma fonte de conhecimento histórico sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o questionamento histórico-crítico de sua realidade. A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso de oferecimento de objetos (ditos modernos) às crianças, pode ser resgatada através de vias narrativas que operem a aproximação do educando a seus pares e à cultura. É através desta transmissão que o brincar pode manter seu lugar de entrelaçamento da criança e seu mundo.

Neste contexto, acreditamos que o resgate das brincadeiras tradicionais possibilita às crianças o contato valioso com um saber popular e com as culturas de sua comunidade, visto que permite o contato com antigas formas de se brincar e, a partir delas, novas formas poderão ser criadas.

Para esta proposta, a instituição de educação infantil é tida como um espaço privilegiado que permite à criança realizar as mais diversas interações e confrontos entre seus pares e educadores, visto que, nos tempos atuais, dificilmente teria o contato simultâneo com uma grande quantidade de crianças e com adultos capacitados para atuarem como mediadores na elaboração dos conhecimentos e na apropriação e produção do universo cultural em outro espaço.

Entendemos que o educador tem como papel, além de organizar o espaço, o tempo e os materiais que serão disponibilizados para que as brincadeiras aconteçam, estar atento ao que as crianças demonstram enquanto brincam (suas preferências e a forma como interagem entre si e com os adultos). Durante as brincadeiras pode-se observar como as crianças compreendem a realidade em que vivem, nestes momentos há a imitação e recriação de situações observadas ou vivenciadas por elas, assim como, demonstram indícios de alguns preconceitos.

De acordo com ANDRADE (2010), as crianças

> (...) experimentam papéis existentes nas sociedades em que vivem e, no momento em que brincam, de fato os incorporam. Recriam, dessa maneira, o mundo que as cerca: mundo da sua e das outras camadas sociais, mundo das histórias, mundo da televisão, mundo que lhes chega pelos meios mais diversos e que elas reelaboram, para melhor compreendê-lo (p. 101).

Veremos, no decorrer do texto, como isso se apresentou em nosso projeto.

Iniciamos o "Brinque com a gente" perguntando às crianças dos agrupamentos II[3] e III[4] do que elas mais gostavam de brincar e, na maioria das respostas, foram mencionados brinquedos – mas não brincadeiras.

3 Esta turma (AG II) compreende crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos.

4 As crianças desta turma (AG III) apresentam faixa etária entre 3 a 6 anos.

Já esperávamos este retorno, pois devido ao avanço da tecnologia, ao consumismo e a violência encontrada em nossa sociedade, as crianças têm ficado cada vez mais distantes das formas anteriores do brincar, permanecem cada vez mais confinadas em suas casas e envolvidas com jogos eletrônicos que, como aponta Oliveira (1986), reduzem o lúdico em diversão consumista não criadora, na qual a criança ao invés de experimentar, explorar, conhecer o mundo, criando-o e modificando-o à sua vontade, ficam submissas a controlarem brinquedos à distância ou a comandar movimentos de figuras na tela.

Geralmente estes brinquedos impõem uma determinada lógica para brincar, caso contrário não funcionam. Alguns, inclusive, fazem praticamente tudo sozinhos, exigindo a mínima participação da criança, o que faz com que, assim que superados os seus desafios, sejam colocados de lado e substituídos por um novo brinquedo.

A fim de ilustrarmos melhor o que queríamos dizer com "do que gostam de brincar" (e não "com o que" gostam de brincar), apresentamos às crianças dos agrupamentos II e III, uma brincadeira tradicional: a cobra-cega[5]. Nosso intuito era mostrar às crianças que para se brincar nem sempre os brinquedos são necessários e que uma brincadeira como esta pode envolver várias crianças e ser muito divertida.

A cobra-cega é uma brincadeira muito interessante, pois apresenta variações e traz, ainda, a questão da "falta da visão", ou seja, a oportunidade de vivenciar algo muitas vezes desconhecido pelas crianças e também de se colocar no lugar do outro.

Inicialmente, ao convidarmos as crianças a brincarem de cobra-cega, perguntamos se elas conheciam esta brincadeira e de que forma brincavam – possibilitando, assim, que trouxessem ao contexto educativo o conhecimento que tinham sobre essa brincadeira, além da troca e da ampliação do repertório cultural.

Tivemos como devolutivas das crianças diferentes explicações sobre as formas de brincar e, frente a isso, conversamos com elas e chegamos a um consenso, definindo/escolhendo uma única forma e, consequentemente, as regras da brincadeira.

Em uma sala de AGIII, as crianças decidiram iniciar a brincadeira com o seguinte verso:

" – Cobra-cega, de onde você veio?

– Do mato.

– E o que você veio fazer?

– Pegar você!"

Em seguida, a criança, que foi escolhida para ser a "cobra-cega", corria atrás dos colegas.

Em outra sala de AG III, uma das crianças sugeriu uma outra forma de se brincar: a criança que fazia o papel de "cobra-cega" era girada e contávamos até três para que começasse a correria.

5 Nesta brincadeira, um participante é escolhido para ser a cobra-cega (a forma de escolha pode ser definida na hora, pelo grupo). Este, com os olhos vendados com um lenço (ou algo parecido), deverá pegar um outro participante do grupo. Quem for pego, torna-se a cobra-cega e o jogo recomeça. Esta brincadeira tem diversas variações: em uma delas, a cobra-cega deve ser rodada algumas vezes antes de sair atrás do grupo, em outra, há um diálogo entre a cobra-cega e o grupo antes que ela corra atrás dos participantes. Esse diálogo também pode ser diverso.

Durante a brincadeira, tivemos também crianças que se recusaram a participar quando pegas, negando-se a realizar o papel de cobra-cega, visto que demonstraram insegurança no momento em que ficariam com os olhos vendados. Contudo, algumas, observando por mais tempo outros colegas neste "papel", encorajaram-se a experimentar.

Na primeira de nossas atividades, em uma mesma Unidade Educacional, porém em turmas diferentes, a diversidade cultural relacionada às brincadeiras logo começou a aparecer, visto que formas diferentes de se brincar a mesma brincadeira foram relatadas pelas crianças.

Outro aspecto importante observado por nós, foi que o relacionamento com o outro possibilitou mudanças de comportamento. Um bom exemplo disso foi a aceitação de crianças mais novas por parte das mais velhas nas brincadeiras – inicialmente as mais novas foram julgadas como incapazes de brincar pelas mais velhas.

Logo em seguida, com o objetivo de ampliar o repertório de brincadeiras e de contar com a participação da família, enviamos uma pesquisa nos cadernos de recados, solicitando que as famílias nos contassem do que mais gostavam de brincar na infância. Foram interessantes os comentários das crianças contando aos colegas do que os seus familiares brincavam quando criança, comparando semelhanças e divergências em suas maneiras atuais de brincar. Muitas se mostraram orgulhosas em terem acesso à memória da infância de sua família.

Infelizmente não tivemos o retorno de todas as famílias e, alguns familiares responderam à pesquisa e nada comentaram com a criança sobre suas respostas, provavelmente nem ao menos que haviam respondido à pesquisa. Portanto, haviam crianças que desconheciam a memória de infância de sua família e, por isso, não participaram da conversa.

Devido ao tempo restrito para a realização das atividades do projeto[6] optamos por realizar a brincadeira mais citada pelos familiares em cada turma. Essa forma de escolha da brincadeira que iríamos realizar, no geral, foi bem aceita pelas crianças.

Então, realizamos em cada sala a brincadeira mais citada.

As brincadeiras e brinquedos populares são considerados como parte da cultura, sendo transmitidos de geração para geração, muitas vezes, através da oralidade.

Concordamos com Fadeli et al. (2003, p. 4) quando definem o brinquedo a partir das reflexões de Kishimoto, sendo "um estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, dotado de uma cultura e técnica, característica de um povo, que traz para a criança a oportunidade de brincar, sendo suporte da brincadeira".

Para o agrupamento I[7] tivemos uma proposta diferente. Confeccionamos um boliche e mostramos aos bebês como brincar. Eles brincaram por um tempo, mas logo exploraram as garrafas de diversas formas (colocando-as na boca, rolando-as pelo chão, etc). Em um segundo momento, também enviamos uma pesquisa às famílias.

6 Somos apenas duas professoras, atuando neste projeto, para atender todas as turmas do CEMEI.

7 Esta turma refere-se ao atendimento aos bebês e, nela, há crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses.

No entanto, desta vez, solicitamos que nos contassem do que seus filhos (ou filhas) demonstravam gostar mais de brincar em casa[8].

A brincadeira mais citada pelas famílias nessa turma foi "cantar músicas infantis". Então fizemos uma roda e cantamos junto com os bebês. Alguns imitavam nossos gestos e cantavam a seu modo.

Realizamos com os agrupamentos II e III várias brincadeiras, tais como: pega pega[9], esconde-esconde[10], amarelinha[11] (dentre as mencionadas pelas famílias). Algumas crianças já conheciam essas brincadeiras e socializaram outras formas de brincar.

Por exemplo, durante a brincadeira do pega-pega, nós brincamos com a variação simples já citada e propusemos outra forma de brincar: o pega-corrente[12]. Escolhemos esta variação, pois queríamos observar como as crianças se comportariam como grupo e foi muito interessante, visto que algumas turmas se preocupavam em tomar decisões conjuntas, se preocupando com aqueles que ficavam para trás, visto que estariam descumprindo a regra. No entanto, outras turmas não conseguiam manter o coletivo e com frequência se soltavam e, ao invés de um grupo, algumas duplas estavam comportando-se como pegadoras.

As crianças também sugeriram outras formas de se brincar com o pega-pega. Foram comentadas as brincadeiras pega-pega fruta[13], que nós desconhecíamos, e pega-pega gelo[14]. Então, considerando a importância de "dar voz" às crianças e escutar os seus interesses, decidimos com elas que brincaríamos também destas formas de pega-pega.

Durante as brincadeiras, percebemos algumas questões de gênero, tais como: "menina não brinca com menino", "menino é mais forte do que menina", "este brinquedo/brincadeira é de menina, aquele é de menino", entre outras. Sendo assim, optamos por abordá-las/salientá-las em nossas atividades.

---

8 Mudamos a pesquisa nesta turma porque consideramos as limitações (motoras, por exemplo) dos bebês para realizar algumas das prováveis brincadeiras mencionadas pelas famílias.

9 O pega-pega pode ser jogado por um número ilimitado de jogadores e possui inúmeras variantes. O jogo consiste em dois tipos de jogadores, os pegadores e os que devem evitar ser apanhados. Cada variante do jogo possui uma forma diferente de se estabelecer como os demais serão pegos, em geral por meio de um toque. Quem for tocado, automaticamente vira o pegador, dependendo do modo da brincadeira.

10 Esconde-esconde é uma brincadeira na qual enquanto uma pessoa fica com os olhos tapados contando até certo número combinado com os participantes, os demais se escondem. As pessoas que se esconderam têm que voltar ao lugar onde a primeira pessoa contou e "se bater"- dizer o seu nome, o primeiro a ser "batido" por quem está procurando, será o próximo a procurar os participantes na rodada seguinte.

11 O jogo consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Nós utilizamos um desenho com retângulos numerados de 1 a 10, no topo o céu e abaixo o inferno, em formato oval. Tira-se na sorte quem vai começar. Cada jogador, então, joga uma pedrinha, inicialmente na casa de número 1, devendo acertá-la em seus limites. Em seguida pula, em um pé só nas casas isoladas e com os dois pés nas casas duplas, evitando a que contém a pedrinha. Chegando ao céu, pisa com os dois pés e retorna pulando da mesma forma até as casas 2-3, de onde o jogador precisa apanhar a pedrinha do chão, sem perder o equilíbrio, e pular de volta ao ponto de partida. Não se pode pisar no inferno.

12 Quando o pegador toca em um perseguido este forma uma corrente, dando as mãos, que pega os outros jogadores.

13 Quando a criança era pega, deveria falar um nome de uma fruta para ser salva.

14 Quando o pegador toca no perseguido este deve ficar paralisado, porém os outros participantes podem libertá-lo, tocando-o.

Propusemos para os agrupamentos II e III uma brincadeira (cabo de guerra[15]) em que eram necessárias duas equipes, uma azul e outra rosa. Nesse momento ficaram nítidas algumas concepções de gênero, tais como: a cor azul é de menino e a rosa é de menina. Para problematizar tal concepção, misturamos meninos e meninas em uma mesma equipe, ou seja, havia meninas na equipe azul e meninos na equipe rosa.

Foi difícil para as crianças aceitarem a "imposição" da cor da fita, principalmente para os meninos – para muitos destes, era uma humilhação fazer parte da equipe rosa (que por ser uma cor dita "de meninas", representava-lhes fragilidade, fraqueza). Já as meninas aceitaram a cor azul com mais facilidade.

Após a brincadeira, contamos a história "Ceci tem pipi?", de Thierry Lenain, aproveitando o ensejo do cabo de guerra – uma brincadeira na qual vence a equipe "mais forte". Através da história, as crianças puderam perceber que tanto os meninos quanto as meninas podem ser fortes, que não há problema algum em meninos e meninas brincarem juntos e que não existem brinquedos e nem brincadeiras só de meninos ou só de meninas, todos podem brincar de tudo. Para finalizar essa atividade, propusemos o registro da mesma através do desenho.

Percebemos através de alguns desenhos, das falas e também do comportamento das crianças nas próximas vezes em que os visitamos para a realização de novas atividades, que a abordagem da questão de gênero provocou algumas mudanças. Observamos, por exemplo, que em algumas turmas, em nossos primeiros encontros, as crianças sentavam segregadas de acordo com o sexo na roda de conversa – algo que mudou nos últimos encontros do ano de 2011, além disso meninos e meninas começaram a se aproximar e a dizer sem culpa que gostavam de brincar com os brinquedos e brincadeiras anteriormente ditos serem apenas de meninos ou meninas.

No agrupamento I, nossa proposta de atividade questionando as questões de gênero, foi organizar um espaço com bonecas e carrinhos para observarmos a relação que as crianças teriam com estes brinquedos.

Tivemos como resultado, a aproximação de um número maior de meninas às bonecas e de um número maior de meninos aos carrinhos. Repensando sobre este fato, levantamos a hipótese deste comportamento ocorrer devido à própria família e demais pessoas da sociedade incentivarem, desde o nascimento dos bebês, brinquedos e cores "típicos" de menino ou menina, visto que desde cedo meninos são incentivados a brincarem com carrinhos e meninas com bonecas.

Nesta ocasião, incentivamos todas as crianças a experienciarem os dois tipos de brinquedos disponíveis na sala (boneca/carrinho).

Finalizamos o ano de 2011 abordando outra questão que apareceu no decorrer das brincadeiras: a competição. Para isso propusemos um jogo parcialmente cooperativo: o voleibol[16]. Dizemos "parcialmente" porque ainda havia competição entre as equipes, porém a cooperação interna das equipes era essencial.

15 Uma corda é dividida igualmente ao meio e um nó marca o meio da corda. De cada lado dela fica uma equipe. Quando a brincadeira começa, cada equipe começa a puxar a corda para o seu lado. Ganha a equipe que puxar a maior parte da corda para o seu lado.

16 Não abordamos toda a complexidade deste jogo. As regras eram apenas não deixar cair a bola dentro da área de cada equipe – área esta que foi delimitada por um barbante – e mandar a bola pra outra equipe por cima do barbante.

Entendendo o brincar como uma maneira que a criança tem para conhecer, interpretar, assimilar e transformar o mundo em que vive, sendo um espaço de constituição infantil e, ao mesmo tempo, de experimentação e representação do mundo adulto, desenvolvemos o nosso projeto tendo como perspectiva o resgate e a vivência das brincadeiras tradicionais, mas, além disso, não nos esquecemos de explorar todo o contexto que envolve o desenrolar destas brincadeiras, contexto este de importância social, visto que norteia as formas como as pessoas se relacionam em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Cyrce M.R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação Infantil:* muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Alysson Massote, ALVES, Maria Michelle Fernandes e GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: Concepções e possibilidades. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf. Acesso em fevereiro de 2011.

FADELI, Thiago Tozetti et al. Arco da velha: Resgate e vivência de brinquedos e brincadeiras populares. In: *XV Encontro Nacional de recreação e lazer* – lazer e trabalhos: Novos significados na sociedade contemporânea. Santo André, 2003. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/enarel_arco.PDF. Acesso em fevereiro de 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

LENAIN,Thierry. *Ceci tem pipi?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

PICCIONI, Rosana Gomes Lomba e MATA, Vilson Aparecido da. REBRINCAR – *Resgate de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Tradicionais.* (s/d.). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/502-4.pdf. Acesso em fevereiro de 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cad. Pesq., n.92, fev, 1995*: São Paulo, p. 62-69,. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf. Acesso em fevereiro de 2011.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Amarelinha. Acesso em maio de 2011.

http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/pegar/451-cobra-cega. Acesso em maio de 2011.

http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/diversas/672-cabo de guerra 2. Acesso em setembro de 2011.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pega-pega. Acesso em maio de 2011.

23

BELEZA, SURPRESAS E DIVERTIMENTO: A ALEGRIA DAS DESCOBERTAS POR MEIO DAS ARTES, CIÊNCIAS E BRINCADEIRAS

BRYAR, Melissa Lavoura Ramos[1]
EMEI Curumins

RESUMO. Toda criança identifica-se e envolve-se com a exploração, experimentação e descobertas de materiais, texturas, sabores etc. Pensando nisso e levando em consideração o interesse das crianças, no ano de 2011 foi proposto para o agrupamento III, turma F, do CEI Curumins, uma sequência didática envolvendo conteúdos sociais e culturais organizados a partir dos seguintes temas: (i) Artes Plásticas: envolvendo a apreciação de obras de arte e experimentação artística nas modalidades pintura, desenho, recorte e colagem, escultura e modelagem; (ii) Ciências: experiências com "água & ar" e "luz & visão"; e (iii) Expressão Corporal: envolvendo a utilização de diferentes materiais (tecidos, cordas, elásticos etc.) no parque, a confecção de brinquedos folclóricos, e o brincar as brincadeiras da cultura brasileira no pátio. Objetivou-se a criticidade e curiosidade científica, a ampliação do repertório oral, visual, sensorial e o interesse pela cultura popular, o desenvolvimento físico, intelectual e as relações em grupo.

PALAVRAS-CHAVE: artes; ciências experimentais; expressão corporal; sequências didáticas; cultura popular.

Introdução

A criança como todo indivíduo é um sujeito histórico e social, faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, esta por sua vez possui sua própria cultura em um tempo histórico determinado. Na sua relação com o outro a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas, isto é, do

1 Professora do Agrupamento III e Professora Coordenadora. Pedagoga pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC – melissabryar@hotmail.com

conhecimento historicamente acumulado. Portanto, é intensamente definida pelo meio social em que se desenvolve, mas também o define.

As crianças possuem um modo muito singular de sentir e pensar o mundo. Nas diferentes formas de linguagem em que se relaciona com as pessoas a sua volta, como conversas, brincadeiras, observações, desenhos, etc.; revelam como estão construindo sua compreensão de mundo, seus anseios e desejos sobre ele.

A escola de Educação Infantil é um espaço privilegiado de desenvolvimento físico e também intelectual das crianças, local em que o conhecimento historicamente acumulado pode e deve ser sistematizado; respeitando suas especificidades de educação da primeira infância e priorizando a excelência do saber.

Toda criança identifica-se e envolve-se com a exploração, experimentação, diversão e descobertas. Sabemos que é por meio de propostas lúdicas que a criança aprende, temos conhecimento que é desta forma que contribuímos para que as crianças possam exercer suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas com qualidade e dignidade.

Este projeto tem como objetivo apresentar o trabalho que tem sido desenvolvido com as crianças do Agrupamento 3-F da EMEI Curumins, nas linguagens artísticas, corporais e científicas, por meio do planejamento em sequências didáticas, isto é, atividades progressivas que apresentam desafios a serem enfrentados pelas crianças, integrados ou não ao projeto da turma e as atividades permanentes do grupo. O propósito também é refletir sobre as linguagens apontadas e em como as atividades propostas compreendem o favorecimento do senso-crítico, da curiosidade científica, da oralidade, do viver simbólico, do despertar para o interesse da cultura popular, do favorecimento do percurso criador da criança e da ampliação de seu repertório visual; da ampliação da abertura dos canais sensoriais, do desenvolvimento físico, intelectual e das relações do grupo.

Justificativa

O ato de brincar, explorar e descobrir na escola proporciona não só um meio real de aprender, mas também permite que as professoras percebam as necessidades das crianças. Pensar e planejar o espaço e tempo pedagógicos destinados para as brincadeiras e para as diferentes experimentações, sendo estas dirigidas pelo adulto ou de livre escolha da criança, possibilita-lhes novas aprendizagens, tanto no âmbito cognitivo e físico quanto no afetivo. Dessa forma, o brincar e o fazer artístico e científico, podem ser utilizados para o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Para a criança, propostas de situações lúdicas servem de espaço para investigação e construção de conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Brincando, ela reflete, organiza, ordena, descontrói e reconstrói o mundo à sua volta.

> A atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar [...] Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas [...] (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 118 e 129)

Nesta dinâmica surge a necessidade de proporcionar à criança o conhecimento de outras realidades, além da própria, e incentivá-la a tornar-se crítica, consciente da realidade que a cerca, visando colaboração e maior atenção para a realidade existente.

Assim, em 2011 além do projeto das turmas e das atividades permanentes, a rotina está organizada em sequências didáticas que envolvem :

- Artes Plásticas: apreciação de artistas do Renascimento e suas modalidades; desenho; pintura; recorte e colagem; escultura e modelagem;
- Expressão Corporal por meio de brincadeiras e brinquedos folclóricos e parque;
- Ciências: experiências com "água & ar" e "luz & visão".

Organização do trabalho

A proposta de sequência didática envolvendo conteúdos sociais e culturais foram organizados a partir dos seguintes temas: (i) Artes Plásticas; (ii) Expressão Corporal; e (iii) Ciências e Experiências. A seguir serão detalhados e exemplificados como foram trabalhados estes temas com as crianças.

Artes Plásticas

Fazer Arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a Arte que é, e foi concretizada na História, podem garantir à criança uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística no meio sócio-cultural.

Ao entrar em contato com uma obra de arte, ao ver a imagem, a criança desenvolve sua capacidade crítica, estabelecendo uma relação de aprendizagem com o objeto em questão.

Apreciar arte desenvolve a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra e do mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação educa-se o senso estético e a criança pode julgar com objetividade a qualidade das imagens.

A sequência de atividades para este tema foi a seguinte:

- Bottichelli (1445-1510): arte em redondo (Pintura);
- Michelângelo (1475-1564): biscoitos de Michelângelo (Culinária com escultura) pintura de costas (Pintura); barro que vira gente (Escultura);
- Linné (1707-1778): pintura em aquarela de flores e plantas (Pintura e desenho);
- Leonardo Da Vincci: rabiscos e invenções (Desenho), invenções (Escultura com sucata).

A partir dos artistas era feita a apreciação das obras de arte e uma conversa sobre os aspectos dessas obras como o tamanho delas, suas cores, formas, e texturas etc.. A partir disso, foram realizadas algumas propostas artísticas envolvendo a pintura, o desenho, o recorte e a colagem, a escultura e a modelagem, utilizando diversos materiais como, tinta guache e aquarela, tintas naturais, pincéis grossos e finos,

pincel atômico hidrocor, partes do corpo (pé, mão, cotovelo, joelho, boca), sucatas, fitas adesivas diversas, folhas, lápis aquarela, argila, papéis grossos, finos, coloridos, rasgados, paredes, chão, muros e cercas, etc. voltando-se sempre para o aspecto lúdico dessas atividades.

Expressão Corporal

A brincadeira é um componente socialmente construído que ajuda a criança a entender a si mesma e ao universo cultural em que está inserida, podendo ser mais ou menos rica em função dos materiais, tempo, espaço e parceiros de que dispõe. Este olhar sobre o brincar mostra a importância de planejarmos ambientes lúdicos adequados às necessidades e interesses da criança.

A sequência de atividades para este tema foi a seguinte:

- Brinquedos e Brincadeiras Folclóricas: ovo choco, Pezinho, o mestre mandou, mamãe da rua, bexiga, peteca, corda, bola, amarelinha, boliche, bambolê, pipa, língua de sogra, massinha, skate.
- Parque e brinquedo de casa: festa de aniversário, praia, floresta-animais, sucatas, latas, tampas, forminhas de massinha, labirinto de elástico, tecidos, túnel, caça ao tesouro, giz de lousa na parede, esculturas na areia, caixas de papelão, garrafas pet.

Para esta sequência de atividades foi feita uma pesquisa sobre os brinquedos e as brincadeiras folclóricas e tradicionais do Brasil. Escolhida a brincadeira, conversamos sobre ela, sua história e suas regras. Em seguida, fizemos os combinados para então brincarmos e aprendermos melhor as brincadeiras na prática. Também foram confeccionados brinquedos folclóricos utilizando material reciclável trazido pelas crianças. Outra atividade desta sequência foi o direcionamento do brinquedo que as crianças traziam de casa às sextas-feiras para a escola. Um dia antes era pedido às crianças e às famílias que trouxessem algum brinquedo específico para a escola na sexta-feira, por exemplo, lençol, brinquedos de madeira, de pano etc, o menor brinquedo, o maior brinquedo, o brinquedo mais leve, o brinquedo mais pesado, biquíni, sunga, toalha e baldinhos para fazermos um dia na praia, esponjas para fazermos o dia da limpeza etc. No dia do brinquedo conversávamos sobre o que cada um tinha trazido e eram feitas propostas de como poderíamos brincar com aqueles materiais e ir além da sua função social. Além disso, o parque era organizado de maneira especial para as crianças brincarem, por exemplo, construindo labirintos de cordas e elásticos, fazendo cabanas com tecidos e caixas de papelão etc. Tudo recheado de muita ludicidade.

Ciências e Experiências

Sabemos que as crianças se utilizam de inúmeras linguagens para construírem seus conhecimentos, elaborando hipóteses a partir de suas interações com outras pessoas e com o meio em que vivem. Assim, cabe ao professor proporcionar situa-

ções nas quais as crianças produzam novos conhecimentos a partir do que já sabem e em interação com novos desafios.

Nessa perspectiva, o trabalho com experiências que envolvam conteúdos científicos na Educação Infantil, constitui-se uma importante abordagem do conhecimento, já que é nesse momento que as crianças constroem suas primeiras sensações e impressões do viver.

A sequência de atividades para este tema foi a seguinte:

- Água & Ar: criações com tinta molhada; motivos invisíveis; garrafas coloridas; padrões de flores; pintura com canudo; pintura sacudida;
- Luz & Visão: colorindo escondido; escultura de bolhas; contornos projetados; cena na janela.

Nesta sequência de atividades foram feitas propostas às crianças de experimentação e combinação de diversos materiais. Conversávamos sobre as características dos materiais (leve, pesado, transparente, colorido etc). Em seguida eram sugeridas algumas brincadeiras, por exemplo: "e se a gente pintasse sem ver o que está pintando?"; "é possível desenhar com amido de milho, corante e água?"; "uma, tinta, duas tintas, várias tintas no pote, o que será que acontece? Vamos sacudir?"; "o que vocês acham de contornarmos essa figura projetada na parede?"; "será que conseguimos desenhar sem ver o que estamos fazendo?", a água mistura com o óleo? E o que acontece se pintarmos o papel manilha com água e óleo? "Garrafa, água e muito brilho, uma verdadeira janela dos sonhos". Os momentos eram repletos de curiosidade e imaginação!

Conclusão

A realização dessa proposta foi bastante interessante e proporcionou um aprendizado enriquecido do contexto social das crianças e do universo infantil e cultural brasileiro. A valorização das ideias e sugestões que as crianças pensavam para as atividades foram respeitadas e incentivadas durante todo o processo. Vale ressaltar que este trabalho mostra a importância do planejamento pedagógico focando a ludicidade, a organização do tempo e espaço pedagógicos, e a aprendizagem significativa na educação infantil a partir do interesse e motivação das crianças.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, M. C. S. Ensino por Investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. de. (org.). *Ensino de Ciências:* unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 19-34.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília:MEC/SEF, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Papel do Brincar:* Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. In Revista do Professor, Porto Alegre, R.S. Ano XVIII, no 71, 2002

GENTILE P. Um mundo de imagens para ler. In *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 161, p. 44-49, abril, 2003.

JANSON, H. W. *Iniciação a História da Arte.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOHL. Mary Ann F. POTTER, Jean. *Descobrindo a Ciência pela Arte:* propostas de Experiências. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KOHL. Mary Ann F. SOLGA, Kim. *Descobrindo grandes artistas:* a prática da arte para crianças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOYLES, J. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro é proibido brincar!* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Parte V

O trabalho com diferentes linguagens

24

MÚSICA COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CALIPO, Daniel Bortolotti[1]
CEMEI Margarida Maria Alves

RESUMO. Este texto tem como finalidade problematizar o ensino tradicional da música no campo da educação infantil. Tem como referência principal a execução de um projeto de educação musical realizado entre 2009 a 2011 no CEMEI Margarida Maria Alves, do município de Campinas/ SP. No bojo deste artigo o autor enfatiza a importância de conceber o trabalho musical à criança pequena dentro das especificidades da educação infantil, relacionando o lúdico e a fantasia com o ritmo, canto e a criação musical.

PALAVRAS CHAVE: música; linguagem; lúdico; educação infantil.

A educação infantil é constituída, em seu campo metodológico, por diversas linguagens artísticas, dentre as quais encontramos a música. Segundo Brito (2003), tanto os bebês como as crianças interagem constantemente com os sons ao seu redor: ouvem, cantam, tocam e dançam, quando estimulados musicalmente.

A educação infantil é um espaço educativo no qual prevalece a interação simbólica, onde as crianças são estimuladas a expressarem suas diferentes linguagens para construírem, de forma criativa e significativa, conhecimentos sobre diversos temas de seus interesses.

Entretanto, as experiências educativas musicais dentro da educação infantil precisam acontecer ao contrário dos pressupostos técnicos de uma disciplina de música, mas como uma linguagem integradora dos aspectos sensíveis e cognitivos da criança: "... o estético não pode ser separado da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa". (DEWEY, 1980, p. 91).

Assim, a finalidade da música como linguagem é proporcionar atividades criativas às crianças que lhes permitam participar de uma experiência integral do conheci-

1 Pedagogo, formado na Unicamp, professor de educação infantil do município de Campinas/SP, músico e compositor autodidata. Realiza trabalhos de educação musical há 06 anos, tanto na educação formal como na não formal. Gravou um Cd de música própria em 2000 e ministra curso de educação musical e violão nesta cidade.

mento, usando a música nas diferentes linguagens infantis, tais como a imaginação, as brincadeiras de faz de conta, o movimento corporal, afetividade e cognição.

Portanto, o saber musical funde-se aos demais saberes da educação infantil e promove um trabalho conjunto entre as linguagens e os conhecimentos infantis: "Deve se considerar os aspectos de integração do trabalho musical as demais áreas, já que, por um lado, a música mantém o contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas, e por outro, torna possível a realização de projetos integrados". (BRASIL, 1998, p. 49).

Em geral, os trabalhos que acontecem na educação infantil na área da música, ainda não são capazes de promover uma construção real do conhecimento musical para as crianças de 01 a 06 anos de idade. Trabalha-se a música de forma reprodutiva e imitativa, ou seja, as crianças não são estimuladas a criarem novas canções, novos ritmos, a se expressarem musicalmente com criatividade: ora escutam música do CD, ora cantam sempre as mesmas músicas da cultura folclórica infantil. Segundo Brito (2003), o ensino tradicional de música não contempla a música em seus aspectos subjetivos, fazendo com que a criança não crie música, mas sim, copie.

Assim, diante destas práticas musicais, levanto o seguinte questionamento: Quando as crianças são incentivadas a produzirem e expressarem suas próprias músicas?

De fato, é preciso promover práticas de educação infantil que possibilitem às crianças experiências musicais significativas: "As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções." (BRASIL, 1998, p. 57). Este referencial evidencia algo muito interessante para ser explorado por nós educadores: a composição de pequenas canções infantis. As crianças são mais "ingênuas" do que nós adultos, já moldados pelos ritos e costumes da cultura; elas, ao contrário estão mais soltas para se arriscarem em expressões criativas, menos compromissadas com os padrões estéticos da sociedade e por isso são mais capazes de criarem versos, melodias com maior espontaneidade.

Deste modo, o objetivo geral de um projeto voltado para educação musical infantil deve propor às crianças a construção e apropriação do conhecimento subjetivo da música, passível de ser utilizado por elas mesmas como recurso educativo para a criação artística e expressão de suas potencialidades.

Outros objetivos mais específicos que podem aparecer devem girar próximo de: criar atividades que despertem a imaginação fantástica, o senso coletivo, a autonomia e a livre expressão musical, a composição de novas canções infantis junto às crianças, apresentações e expressões musicais coletivas entre as crianças participantes do projeto de música. Criar musicais infantis, nas quais as crianças se expressem em múltiplas linguagens, significando artisticamente as temáticas de trabalho das turmas e do CEMEI. O educador construirá junto à turma, atividades musicais significativas, a partir dos temas geradores de cada turma, integrando assim o trabalho pedagógico do CEMEI.

Para tanto, serão compostas, de forma coletiva, novas canções infantis, sobre as quais desenvolver-se-ão atividades de educação musical, tais como: o canto, experimentação do ritmo no corpo, o contato inicial com instrumentos musicais, a fantasia musical, dança e o grupo musical.

Estas atividades podem acontecer sobre alguns aspectos metodológicos, a saber:

- Formação da roda musical para experimentar os sons de diversos instrumentos rítmicos, como também de outros elementos, como: gravador, materiais fonográficos, livros e letras de músicas e apreciação musical de outros instrumentos;
- Passeio pelo CEMEI, com intuito de gravar os diferentes sons produzidos no ambiente;
- Conversas na roda sobre as atividades programadas para o dia: por exemplo: trabalhar a expressão do canto, conforme vamos aprendendo uma nova canção. Avaliação final da atividade, em meio a conversas sobre o desenvolvimento da atividade do dia, o que foi aprendido, agradável, útil para a turma e, o que falta para que cheguemos ao objetivo final do projeto;
- Dinâmicas rítmicas, utilizando instrumentos musicais, danças de roda e movimentos com o corpo fora da sala, no pátio externo;
- Criação espontânea de versos musicais ligados a algum tema gerador trabalhado na turma;
- Construção de instrumentos musicais;
- Composição de cenas teatrais que envolvam a música (Os musicais).

O registro das novas letras de música, as apresentações das atividades em eventos com a família no CEMEI, a fotografia e a filmagem podem também constituir um método de avaliação de um projeto na área da educação musical.

Por fim, entendemos que um trabalho de educação musical na educação infantil não pode seguir padrões objetivos do ensino de música desenvolvido em escolas de música. Os princípios norteadores de um trabalho musical para as crianças de 0 a 6 anos de idade devem contemplar os sujeitos crianças em suas especificidades, tais como o universo simbólico, o lúdico e a espontaneidade. Para longe de querer ensinar movimentos rígidos e regrados às crianças a partir dos instrumentos da bandinha rítmica, o educador tem como meta contextualizar o conhecimento musical a ser trabalhado com as crianças aos objetivos mais gerais da educação infantil, a saber, a socialização infantil, o desenvolvimento sensório motor, o lúdico e o estímulo ao mundo da fantasia e do autoconhecimento. As pretensões artísticas de um projeto de educação musical na educação infantil visam a construção de um conhecimento subjetivo sobre a música, como linguagem infantil. As produções e apresentações musicais das crianças devem acontecer dentro de uma proposta educativa, sendo o pedagógico prevalecido sobre a estética do produto final.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3°v: l.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora: Peirópolis, 2003.

DEWEY, J. *A arte como experiência*; trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RODA DE CONVERSA, UM OLHAR ALÉM DO ÓBVIO.

LIPPAUS, Maria José[1]
FERNANDES, Maristela Aparecida[2]
SANTOS, Elizabete Maria dos[3]
CEMEI Manoel Alves da Silva

RESUMO. Dentre os diversos episódios que fazem parte de nossos dias em uma instituição de Educação Infantil, vamos nos ater ao espaço da "Roda de Conversa". A mesma é realizada no início do dia, com a participação de todas as crianças. Nossa intenção não é minimizar a importância de outros momentos, mas de pensarmos no quanto a "roda" contribui para as atividades do dia, tornando-as mais significativas, tanto para as crianças como para os educadores. Quando pensamos em Roda de Conversa envolvemo-nos com o universo infantil, que nos proporcionará diversas situações de interação com as crianças que, certamente, contribuirão para suprirmos nossas necessidades cotidianas. Optamos em trabalhar nesta atividade com a obra "O Sítio do Picapau Amarelo" por acreditarmos que ela represente de maneira peculiar o imaginário infantil, o que faz deste momento de fala e escuta um enriquecimento para todos.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo; afetividade; coletivo.

Roda de Conversa, um olhar para além do óbvio.

"Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não repetir" (FREIRE, 1979, p. 31).

Percebemos que durante nossas rodas de conversas, as ações acontecem e nos remetem a elaborar questões a partir de gestos, falas ou mesmo através do silêncio

1 Professora do Agrupamento II-A. Pedagoga pela UNISAL Americana, e Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNISAL e em Educação de Jovens e Adultos pela UNICAMP..mlip2005@hotmai.com

2 Monitora do Agrupamento II-A. Formação Direito pela METROCAMP. Cursando Pedagogia pela Faculdade ANHANGUERA Campinas – fernandescossta1@hotmail.com

3 Monitora do agrupamento II-A . Formada em Serviço Social PUCCAMP, beteapoline@gmail.com

dos participantes. Presenciamos por diversas vezes não somente o entusiasmo das crianças, mas também dos adultos participantes no processo.

Cada dia, um novo dia. Às vezes começamos em coro: "J. vai falar, vamos todos escutar. Fala J.!" E aí J. geralmente nos conta. "Minha mãe comprou um chinelo". Na verdade, a fala da maioria das crianças acaba tendo como referência à compra de algum objeto ou passeio feito com os familiares. Houve um dia em que pegamos uma cartolina e alguns retalhos de papéis coloridos e, enquanto eles falavam, íamos recortando as figuras de objetos comprados pelos familiares. Torna-se necessário um aparte: a atividade deste dia resultou em muito riso, já que a desenhista e cortadora fazia umas figuras "um pouco" abstratas e as educadoras não perdoavam e faziam vários apontamentos. Felizmente as crianças, que pareciam ter lido "O Pequeno Príncipe"[4], diziam rapidamente: "Este é o chinelo que a mãe do J. comprou". E após termos recortado e colado diversas figuras presentes nas falas, elas apontavam e conseguiam lembrar-se da fala dos amigos.

> Instruções, apontamentos, representações dos indivíduos mais experientes interagem com gestos e concepções das crianças. Estas passam a dominar formas cada vez mais complexas de falar, raciocinar, memorizar, prestar atenção a algo e a construir conceitos sobre diferentes objetos e situações (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Temos percebido que nossos diálogos têm avançado na medida em que, diversificamos a maneira de construí-los durante as rodas de conversas, acabamos criando momentos motivadores para abordarmos assuntos relacionados à organização de tempo/espaço que surgem diante de nosso contexto. Acreditamos que a maneira mais apropriada para manter as crianças motivadas a participar das atividades e dos diálogos acontece com maior eficácia quando penetramos no universo infantil através da fantasia e do lúdico. Por isso, insistimos no fato de que precisamos não "fazer de conta" que estamos interessados no repertório da criança, mas nos colocarmos também nele, vivenciando o que ela expõe com seriedade e acolhimento. Este é um exercício que só conseguimos elaborar com naturalidade, quando o imaginário da criança torna-se real para nós.

Em uma de nossas rodas, a educadora começou: "Hoje precisamos fazer algo, Dona Benta foi à minha casa e reclamou que Emília está mexendo nas coisas dela". (estamos trabalhando com o projeto Sítio do Picapau Amarelo, por isso, essas personagens). Nossos diálogos aconteceram a partir desta fala, inclusive foi o dia em que fizemos nosso cartaz com algumas regras de convivência, cartaz que mais tarde Dona Benta veio conferir se estava bom.

> Para Vygotski, o correto conhecimento da realidade não é possível sem um certo elemento da imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares de nossa consciência (apud MACHADO, 2000, p. 33).

4 Obra de Antoine de Saint-Exupery.

Após falarmos da visita dos três porquinhos ao Sítio do Picapau Amarelo, mostramos as fotos de Dona Benta, já que ela nos faria um mingau no dia seguinte. Contamos que Dona Benta adotou, fez roupas e resolveu cuidar de um dos porquinhos que visitou o sítio. Ele tinha o rabo muito curto e chamava-se "Rabicó".

Na verdade, nossa intenção era apresentar a personagem e desenvolver estratégias para que as crianças memorizassem o nome de Rabicó. Brincamos com pedaços de barbantes e as crianças andaram com os rabos de barbante, imitando Rabicó.

Fomos ao parque, e algumas crianças continuaram brincando com o rabo fixado na calça.

Nem todos os dias chegamos motivadas para realizar a roda de conversa. Nestes dias, gostaríamos que este episódio fosse esquecido, mas geralmente algumas crianças nos apontam os cartazes fixados na parede, (de acordo com os assuntos relacionados à organização do tempo e espaço) contendo figuras representativas de nossos diálogos anteriores e acabamos ouvindo: "Põe na roda!" Assim que retiramos o cartaz da parede e o colocamos no centro da roda, algumas crianças se sentam no chão e outras acabam pedindo para que nossa roda se inicie. Quando finalmente todos estão sentados, iniciamos nossas conversas produzindo sons com nosso corpo, com palmas, estalar de língua, batidas de pés, gritos ou outros sons, procurando alternar sempre sons altos e silêncio, propondo na hora do silêncio que todos escutem o que está acontecendo. Nestes momentos escutamos das crianças palavras como: buzina, bebê chorando, carro, polícia, etc.

Atualmente, estamos percebendo que o tempo de permanência na roda aumentou e a maioria das crianças consegue ouvir o que os amigos e educadoras têm a dizer; obviamente procuramos alternar momentos de fala com representações corporais, músicas ou ainda com recursos diferenciados. Além de cantarmos, utilizamos sucatas para produção de sons. Por diversas vezes, utilizamos fantasias ou objetos lúdicos para contarmos histórias, ou mesmo representar as narrativas trazidas pelas crianças para a criação de um ambiente que estimule não somente a oralidade, mas também a escuta.

Gostaríamos de ressaltar que este momento acontece com a participação das crianças e educadoras, e vem contribuindo cada vez mais intensamente para estimular as crianças a falarem, sentirem-se ouvidas e perceberem a necessidade de escutarem as narrativas tanto dos amigos como das educadoras.

Nossas rodas de conversas acabaram tornando-se momentos significativos, onde temos o privilégio de observar de maneira sensível os mais diversos tipos de olhares e demonstração gestual.

As abordagens temáticas geralmente partem do elemento fantástico e, através dele, conseguimos nos enxergar como participantes ativos da atividade, inseridos no universo infantil.

É necessário que nós, enquanto educadoras, procuremos nos manter em sintonia e, na medida do possível, deixar a alegria fluir enquanto nos deixamos envolver pelo entusiasmo das crianças, que pode ser percebido através da ansiedade com que narram acontecimentos, mostram objetos, cantam ou fazem imitações.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Maria.L.A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. IN: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. *Creches:* Crianças, Faz de Conta & Cia. Petrópolis-RJ:Vozes,1992.

26

QUANDO OS BEBÊS DIZEM: ESTE LUGAR TAMBEM É NOSSO[103]!

BUFALO, Joseane[2]
CIOLFI, Roseli[3]
SANTOS, Sonia Regina P.[4]
et al[5]
CEMEI Prof. Zeferino Vaz

RESUMO. Muitos bebês que frequentam as nossas creches ainda não falam, mas têm muitas outras linguagens e cabe a nós, conhecermos cada vez mais os/as pequenininhos/as e conseguirmos ouvi-los, possibilitando que as crianças desde quando chegam às creches tenham o seu protagonismo garantido. Isso requer uma ampla organização cotidiana que envolve muitas pessoas adultas e fundamentalmente, esse planejar diz respeito aos lugares que as meninas e os meninos ocuparão em cada momento na creche e de que forma esse processo ocorrerá. Nesse sentido, este artigo, tem o objetivo de trazer o debate sobre os espaços dos bebês nas creches públicas campineiras. O desenvolvimento do trabalho se pauta nas trajetórias de tempos e espaços diferenciados, ou seja, expomos algumas experiências de organizações de um berçário, numa mesma creche, o CAIC, que ocorreram ao longo dos últimos 10 anos e as alterações que foram sendo planejadas e realizadas coletivamente, envolvendo professoras, monitoras, pessoal de apoio e gestão.

PALAVRAS CHAVE: creche; educação de bebês; formação docente; espaço físico.

O berçário no CEMEI do CAIC: um pouco da nossa história

Este artigo parte da narrativa de nossas "experiências vividas" (Benjamin, 1994, 1995) com diferentes olhares que nos constituem em tempos e espaços diversos

1 Titulo inspirado no livro de Tonucci cujo titulo é: "Quando as crianças dizem: agora chega!"

2 Professora do Agrupamento I A; doutora pela FE – UNICAMP.

3 Agente de Educação Infantil.

4 Monitora Infanto juvenil.

5 COSTA, Isabel, Professora adjunta do CEMEI; FORZAN Mª Michaele; JESUS, Lydia; LUZ, Yara; PEDROSO, Gislaine; SERVIDONE, Camila; SANTOS, Sonia – Monitoras/agentes de Educação Infantil da turma.

em nossas trajetórias docentes neste CEMEI. Desse modo, há uma contribuição de nossas memórias coletivas.

O berçário no CAIC foi fundado em 1996, um ano após a inauguração do CEMEI, esta demora ocorreu, pois no período em que se iniciaram as atividades na Unidade, o berçário ainda dependia de estruturas físicas que não se encontravam prontas.

Desde 1996 o CEMEI era composto por dois berçários, tendo uma divisão etária, assim como, de forma geral, nas demais creches públicas municipais. Estes espaços eram denominados por berçário I e II. Sendo que até 2006 era uma professora para as duas turmas. Após 2007 foi atribuída uma turma para cada professora.

Outra mudança, que ocorreu na Rede Municipal de Educação de Campinas, como um todo, foi a nomenclatura das turmas da Educação Infantil, que desde 2003 passaram a ser denominadas de agrupamentos I, II, III[6], substituindo os berçários, maternais I, II, III e os prés. Sendo assim, atualmente, a nomenclatura para o berçário é agrupamento I e a sua organização varia em cada creche. Há lugares, onde se divide por aproximação etária e em outros locais há uma mistura de toda a faixa etária compreendida para este agrupamento[7], que abrange bebês desde o nascimento até os 16 meses, tanto para efeito de matrícula ou cadastro na lista de espera.

Até o ano de 2010 esta Unidade de Educação Infantil contava com 2 turmas de agrupamento I. A partir do planejamento realizado no final de 2010, entre o NAED Sudoeste e a direção do CEMEI do CAIC, optou-se por manter apenas uma turma de agrupamento I com 28 crianças matriculadas e nove docentes[8]. Destes nove, são distribuídos 4 monitoras/agentes de educação infantil por período e uma professora no período da manhã. No entanto, em relação às monitoras/agentes no período da manhã estávamos trabalhando com 3 desde o início do ano letivo, devido ao afastamento de uma das monitoras.

Focalizaremos neste artigo algumas experiências do agrupamento I dos anos de 2007, 2008 e 2011, períodos em que houveram várias propostas e implementações das mesmas na forma de organização da turma dos bebês.

O espaço sendo conquistado: a ocupação pelos bebês no CEMEI do CAIC

Há aproximadamente 10 anos, quando pensávamos no agrupamento I, lembrávamos de um ambiente fechado, com bebês que passavam o dia dentro de uma sala e no solarium da mesma e raramente frequentavam outro espaço na creche.

6 Essas novas nomenclaturas, ocorreram segundo orientações da Secretaria Municipal de Educação, de modo que houvesse uma nova organização das crianças em turmas, que não expressassem um critério etário e etapista tal qual o ensino fundamental. Além do que, havia também uma preocupação de se otimizar o número de vagas na Educação Infantil.

7 Seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação.

8 Faz-se importante destacar que utilizaremos em todo o texto a terminologia docente para todas as profissionais que atuam diretamente com as crianças, mesmo que na rede municipal de Campinas ainda existam dois tipos de profissionais, ou seja, professora e monitora/agente de educação infantil, ambas em nosso entendimento exercem a função docente, mas no caso das monitoras/agentes de educação não são reconhecidas pelo poder publico enquanto tal. Essa é uma luta histórica e atual em nosso município.

As crianças pequenininhas matriculadas nesta turma tinham idade entre 04 meses e 1 ano e meio e suas atividades ficavam restritas à sala onde passavam o dia, com atividades como: o banho, a alimentação, as brincadeiras e o descanso, tudo era realizado no mesmo local, com a ideia de que nada de mal acontecesse a elas.

De uns anos para cá, mais precisamente desde 2007, muitas coisas vem se transformando e com elas a criação de novas maneiras de ser e de funcionar.

Em 2007 uma nova equipe chegava ao berçário e juntas pensávamos e implementávamos uma outra proposta de trabalho com as crianças pequenininhas. A primeira proposta de mudança foi retirar as crianças da sala para a alimentação, levando-as nos momentos de almoço e do jantar ao refeitório. Assim ocorreu, um novo espaço foi ocupado e uma conquista realizada. Não que o refeitório em questão, fosse um dos melhores e mais adequados aos bebês, ao contrário, ele era improvisado, pequeno, mas era mais um espaço garantido aos bebês.

Com essa movimentação, também uma nova polêmica dentro da escola se instalou, algumas profissionais ficaram a favor das mudanças e outras contrárias.

As contrárias não acreditavam nessas mudanças, pois diziam que seria trabalhoso e que nós do agrupamento I e talvez a creche como um todo não estávamos organizados para essas movimentações.

Realmente era trabalhoso, e de fato, a creche não estava totalmente organizada para tais modificações. O que vem a refletir como as estruturas físicas e a organização das pessoas que atuam na creche nem sempre são condizentes com as reais necessidades. Em geral, as creches, em termos de estruturas físicas e de quadro de pessoal não são planejadas a partir dos princípios pedagógicos discutidos e elaborados pela equipe de profissionais.

No entanto, estávamos convencidas de que esse movimento era necessário para os bebês serem vistos e sentidos pela escola como um todo, afinal eles também pertenciam ao CEMEI do CAIC!

Os momentos de convívio entre os bebês e as demais crianças do CEMEI sempre foram muito ricos e surpreendentes, quantas brincadeiras pudemos vivenciar nessa relação entre as crianças de diferentes idades e de diferentes turmas.

Algumas profissionais apostavam que no próximo ano tudo voltaria a ser como antes e que esta realidade não poderia permanecer. Mas, conquistando esse novo território, os bebês engatinharam, andaram e correram para outros espaços dentro da creche como: o pátio, o parque e isso provocou que a pedagogia adotada fosse construída coletivamente de maneira diferente, para todas, inclusive àquelas que inicialmente não estavam tão convictas dessa forma de fazer "pedagogia". No início, inúmeros olhares abismados e até inconformados para a situação dos bebês desfrutando desta nova liberdade, podendo agora explorar novos espaços. Os bebês estavam no chão da creche, e assim conquistamos horários nos parques, na biblioteca, no vídeo e na casinha. Como todas as outras crianças do CEMEI.

Os bebês estavam sempre envolvidos nos acontecimentos da escola, nas danças, nas apresentações festivas, e até como atores na apresentação de uma peça teatral realizada no final do ano por todas nós juntamente com as crianças do agrupamento I.

Os/as "pequeniníssimos/as" passaram a conquistar mais autonomia nas diferentes maneiras de explorar os espaços na creche, e depois disso o próximo passo durante 2007 foi a participação deles/as para além da creche, ou seja, nos passeios, saindo da escola em ônibus reservado via Secretaria Municipal de Educação, assim como as demais turmas. Em um dos passeios convidamos um responsável adulto a ir com a criança, o que foi muito bem aceito, favorecendo dessa maneira também um vinculo mais estreito entre creche e família. Depois disso, realizamos uma pesquisa/entrevista com as famílias para conhecermos as vivências das crianças, fora do contexto da creche, o que foi bem aceito e com um retorno bem positivo.

Outra mudança bastante significativa no início deste mesmo ano foi a retirada de berços, dos 9 que haviam inicialmente, restaram 3, passando então as crianças a dormirem nos colchonetes no chão. Isto possibilitava as meninas e meninos ao acordarem poderem levantar, andar, engatinhar e brincar. Essa experiência, "dos sem berços", foi muito interessante, pois além da liberdade desfrutada pelas próprias crianças, de não terem que depender dos adultos para saírem dos berços, ainda o espaço do ambiente ficou mais amplo, o que nos levou a outras formas de organização desse espaço, por diversas vezes inovamos o ambiente e uma das maiores mudanças veio com a reforma ocorrida em 2011.

Atualmente, tudo isso acontece com muito mais tranquilidade, os olhares espantados se foram com os 4 anos de experiência. Mas as mudanças para que a pedagogia venha a garantir de fato o direito à infância a todas as meninas e meninos que frequentam as creches e pré escolas não podem parar. Ou como nos diz Freitas (2007, p. 10), "é na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas que o trabalho com crianças pequenas ganha uma tonalidade própria".

Ressaltamos que no final do ano de 2010 outras propostas se fizeram necessárias e foram planejadas para a turma do agrupamento I.

Propusemos algumas alterações no próprio interior da sala deste agrupamento, com uma pequena reforma para a criação de uma sala de banho. Esta ideia tinha o sentido de garantir um momento mais aconchegante e também a possibilidade de termos mais espaços dentro de uma mesma sala, favorecendo um ambiente diverso.

A proposta foi discutida e a direção encaminhou para que tudo fosse realizado durante as férias de janeiro. O que ocorreu. As mudanças foram: uma divisória para a sala de banho com a parte superior das paredes transparentes. Parede com azulejos com motivos de água. Escada e corrimãos para as crianças que já andam poderem ter acesso ao chuveiro com mais autonomia, o que também acaba por respeitar as nossas necessidades físicas. Pisos emborrachados nas escadas de acesso para as crianças e no piso elevado para as docentes. Também alteramos os locais das mochilas e toalhas das crianças, as quais ficaram dispostas próximas ao chuveiro.

Para o banho temos usado a banheira Tummy Tub para os bebês de até 7 ou 8 meses. Trata-se de uma banheira em forma de balde, de tecnologia alemã, a qual proporciona que o bebê fique na posição uterina. A água demora mais tempo para esfriar e em geral, os/as pequenos/as ficam bem confortáveis.

Além disso, foi instalado um vidro na altura das crianças na parede que dá acesso ao pátio interno do CEMEI. Todas as crianças sempre brincam muito nesse local. O teto foi pintado em azul claro e as paredes em azul claro e branco.

Em termos de espaço e procurando concretizar a relação entre as partes envolvidas nesse processo de construção de uma pedagogia da educação infantil entre docentes, crianças e famílias (BARBOSA, 2007), no ano de 2011, realizamos pela primeira vez no CEMEI um acolhimento no início do ano com um convite às famílias que quisessem e pudessem estar com a gente nas primeiras semanas, durante o período em que elas escolhessem. A proposta foi muito bem aceita por todos os envolvidos, o que favoreceu uma relação mais próxima e de confiança entre as partes.

O espaço da Educação Infantil no município de Campinas: algumas considerações

As escolas de Educação Infantil no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções. As creches, que nasceram no assistencialismo, passaram para a área da educação em muitos municípios, e Campinas foi um dos primeiros municípios no Brasil a realizar esta mudança. Isto se traduz num avanço significativo da legislação quando esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação pública e de qualidade desde o nascimento.

Assim, os avanços obtidos na educação infantil desde 1988, foram de grande relevância. O que era visto como assistencial passou a ser encarado como parte importante da formação, educação e construção de valores para a vida.

O direito a vaga na educação infantil também foi um grande passo desse avanço, pois deu a toda e qualquer criança o direito de frequentar essa instituição independente de qualquer circunstância.

Apontamos aqui que temos percebido iniciativas do poder público com as quais nem sempre concordamos, pois nos parecem mais soluções de cunho econômico que pedagógico.

Aliado a esse quadro há também uma luta histórica dos/as monitores/as que é o reconhecimento da função docente dos mesmos, que o poder público municipal em Campinas ainda não assumiu como uma prioridade em suas ações, pois esses/as profissionais atuam diretamente com as crianças e esse reconhecimento demarcaria um compromisso com a infância das crianças campineiras.

É importante destacar que falar da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar das crianças. De um ser humano, pequenino e exuberante de vida. Sujeitos esses, que devem ser protagonistas no cotidiano das creches e pré escolas que nos baliza para a construção de um olhar para a criança, a qual tem o direito de ser criança, ou seja, direito de brincar, ao afeto, de querer, de não querer, de conhecer-se e de conhecer o outro e de sonhar.

Deixamos aqui registrada uma parcela das nossas "experiências vividas" (Benjamin, op. cit.), da qual destacamos a importância de nos formarmos atentamente não deixando nos escapar o tempo das infâncias do nosso olhar de docentes da Educação Infantil. Por mais difícil e desmobilizatório que sejam as condições dadas ao exercício da docência com os bebês, nós temos um compromisso com a condição infantil: que as meninas e os meninos sejam respeitados e que consigam viver o protagonismo que lhes é próprio nesse momento da vida. Não roubemos as infâncias de nossas crianças em nome de uma pedagogia que antecipa a vida adulta, escolarizando-as, medindo-as através de avaliações sem sentido.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas,v. 28, n. 100, out. 2007.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

FARIA, Ana Beatriz. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lucia; e MELLO, Suely. *Territorios da Infancia*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. 97-118.

FARIA, Ana Lucia. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. *Pedagogia (s) da infância*: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-293.

FREITAS, Marcos C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. Prefácio. In: FARIA, Ana L. G. de. (Org.) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Leituras*. n. 4 Campinas: Secretaria Municipal de Educação. p. 02-09, 2001.

LIMA, Mayumi S. A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 31, p. 73-80, 1979.

_____. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. *Criança*. nº 27, p. 9-12, 1994.

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.

ARTE NO AZULEJO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O RESPEITO ÀS POSSIBILIDADES CRIATIVAS

BRANCO, Marina Medeiros[1]
MANCINI, Fernanda[2]
NASCIMENTO, Neide Satti do [3]
et all[4]
EMEI Gente Amiga
EMEI Sol do Amanhã

RESUMO. A infância tem suas características singulares que não devem ser limadas ou ignoradas pela instituição educacional, ao contrário, devem elas, servir como norte ao trabalho proposto na Educação Infantil. As paredes de azulejo, instaladas em muitas Unidades Educacionais, nesse contexto, constituem-se como um espaço potencialmente lúdico, onde as crianças encontram a oportunidade de se expressar livremente, de explorar as diferentes possibilidades que esse recurso oferece, desenvolvendo e aprimorando além da coordenação motora, também a socialização, a criatividade e o respeito. As EMEIs "Gente Amiga" e "Sol do Amanhã", que atendem juntas 4 turmas do Agrupamento III, receberam recentemente a instalação de paredes de azulejos, podendo assim, incorporar esse espaço físico e suas possibilidades de trabalho às atividades permanentes. Percebeu-se até o momento, o grande interesse e entusiasmo das crianças ao utilizarem esse espaço, ainda encarado como novidade. Observa-se em suas ações e reações o brilho da descoberta de novos movimentos, misturas, formas e, da apreciação do resultado de todo o divertido processo desse fazer artístico, empregado nesse novo espaço, que extrapola os limites do papel.

PALAVRAS-CHAVE: criança, criatividade, espaço.

---

1 Pedagoga pela Universidade São Francisco. Atuou como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na rede municipal de ensino da PMC. Professora da EMEI Gente Amiga.

2 Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil, atualmente cursa Pós Graduação em Artes, atuou como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Professora da EMEI Sol do Amanhã.

3 Pedagoga pela Faculdade Integrada de Amparo. Professora da EMEI Gente Amiga.

4 ORLANDO, Fernanda Letícia – Pedagoga pela FAC - Faculdade Anhanguera Campinas. Professora adjunta na EMEI Sol do Amanhã.

O professor busca incansavelmente formas de motivar, incentivar e desafiar as crianças na escola, auxiliando-as no processo de construção de conhecimento. Esquece ele que os seus próprios conhecimentos estão sendo construídos e reconstruídos nesse processo, que é contínuo. Aprende-se enquanto se ensina, ensina-se enquanto se aprende. Esse olhar sobre o aprender e o ensinar inspira a reflexão sobre a própria educação e como ela se organiza atualmente.

Em fevereiro de 2011 as EMEIs "Gente Amiga" e "Sol do Amanhã", que fazem parte do CIMEI 24, localizadas no bairro DIC IV receberam a instalação de paredes de azulejos. Cada Unidade atende 2 (duas) turmas do Agrupamento III (crianças entre 03 e 06 anos), sendo uma por período. Essas turmas, comparadas à realidade de outras Unidades Educacionais que atendem ao mesmo agrupamento, não são numerosas, possuem em média 18 (dezoito) crianças, fato que permite uma flexibilidade na organização dos tempos e dos espaços.

A parede de azulejo surgiu apenas como mais uma opção de espaço a ser utilizado ao longo do dia, um novo espaço a ser incorporado na rotina educacional, mas ganhou destaque como espaço pedagógico nas Unidades acima citadas, a partir da reação das crianças.

Assim, desde o primeiro semestre do ano de 2011, as Unidades vêm executando um trabalho pedagógico voltado principalmente para as Artes, valorizando esse novo espaço e buscando os seguintes objetivos pautados nos RCNEI[5]:

a) possibilitar a produção de trabalhos de arte utilizando a linguagem da pintura, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação;
b) permitir a exploração e o aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico;
c) incentivar a valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e das produções de arte em geral.

Durante as atividades propostas nesse espaço as crianças tem a oportunidade de experimentar de maneira divertida e prazerosa a ação de produzir arte, desenvolvendo e aprimorando os momentos do processo de criação, que vai desde o momento da idealização da imagem, até o momento de apreciação do resultado obtido.

O uso desse espaço como suporte para o desenvolvimento de atividades artísticas permite que a criança, por se tratar de um espaço alternativo, apresente também a vontade e a curiosidade de experimentar maneiras "alternativas" de expressar a sua arte. Percebe-se que nesse momento, as crianças descobrem os diferentes efeitos produzidos pelo uso de diferentes ferramentas, muitas vezes provenientes do seu próprio corpo. Por exemplo, além de pincéis de diferentes tamanhos, as crianças são motivadas a experimentar o uso de objetos não convencionais como gravetos para desenhar linhas na tinta ainda molhada, ou ainda utilizar as próprias mãos como pincel e/ou carimbo.

5 RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, criado em 1998 pelo Ministério da Educação. É um documento que serve como base para discussão sobre o trabalho diário na Educação Infantil.

Nesse sentido, a parede de azulejos possibilita além do desenvolvimento de alguns aspectos da coordenação motora, a livre expressão artística, o conhecimento das potencialidades do próprio corpo e o desenvolvimento da criatividade.

O desenvolvimento das atividades propostas na parede de azulejo é flexível. Em geral, ocorre uma vez por semana e pode partir do convite feito pela professora para a utilização do espaço para alguma atividade direcionada, ou pode partir do interesse das crianças em utilizar o espaço para expressar alguma ideia, ou simplesmente brincar de pintar.

Dessa forma, pode-se dizer que o uso da parede de azulejos como ferramenta pedagógica dentro do ambiente educacional pode ser compreendido sob duas óticas: a de "aprender brincando", quando se refere à atividade direcionada e, a de "brincar aprendendo", quando se refere à atividade livre.

As crianças são convidadas a aprender brincando especialmente em situações de registro que se tornem mais enriquecedoras quando realizadas em espaço amplo, ou que permitam compreender que a qualidade do espaço interfere na obra final, por exemplo, as crianças são convidadas a observar as obras de pintores famosos e refletem instigados pela professora sobre o tamanho original da tela usada pelos pintores. A atividade é direcionada ainda com o objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos como desafios de coordenação motora e estudo sobre as cores e misturas.

A parede de azulejos é espaço onde se brinca aprendendo quando a motivação inicial do uso surge das crianças e, quando elas sugerem a atividade que será realizada. Nesse momento, a construção de conhecimentos sobre formas, cores e o desenvolvimento de habilidades motoras também acontecem, porém, a criatividade e a livre expressão são os elementos que ganham destaque na atividade como um todo. A professora apoia a atividade atuando como incentivadora e mediadora. Porém, sendo livre ou direcionada, a atividade exige que a turma se organize previamente. Sendo assim, para a organização da atividade a turma é divida em dois grupos menores, o que viabiliza a melhor utilização do espaço. Enquanto o primeiro grupo registra suas ideias na parede, o segundo grupo realiza outra atividade, como desenho com giz de lousa no chão do pátio ou brincam com brinquedos de encaixe. Há também situações onde as crianças do segundo grupo preferem observar a pintura feita pelas crianças do primeiro grupo, sugerindo cores, formas e materiais. Cabe à professora, nesse momento, a sensibilidade de perceber e entender as diferenças de comportamento entre as crianças, o desejo e o interesse de cada uma, para melhor avaliar as possibilidades de propostas para o grupo que aguarda sua vez.

Outra etapa importante na organização da atividade é a seleção dos materiais. As turmas têm organizados em caixas os potes de tinta, os pincéis de diferentes tamanhos, e paninhos que são usados para a limpeza. As crianças escolhem os pincéis que utilizarão e colocam com o auxilio da professora a tinta em potes menores. A partir desse ponto a curiosidade das crianças em experimentar novas possibilidades e a motivação da professora em sugerir novos materiais entra em jogo e faz dessa atividade sempre uma nova descoberta, e por vezes a revisitação de descobertas

antigas que foram aprovadas pelos critérios de diversão das crianças. Entre os materiais utilizados já estiveram: brinquedos de areia com diferentes formatos, folhas de árvores, gravetos, areia, esponja, borrifador de água. Há também a possibilidade do uso da parede de azulejos com canetinhas hidrográficas, que podem ser removidas por um adulto com o uso de álcool gel.

Além da flexibilidade do trabalho, a proposta do uso do espaço sempre apresenta o aspecto coletivo, dessa forma, as crianças trabalhando juntas, no mesmo espaço, têm total liberdade de influenciar e intervir no trabalho inicialmente elaborado pelo colega. Essa liberdade é consentida entre as próprias crianças e é um excelente momento para a construção de noções de respeito e o desenvolvimento da autonomia.

É a reação da criança à simples e divertida ação de pintar a parede que nos motivou a refletir sobre a real necessidade e importância da construção de rotinas pedagógicas pautadas no uso do papel e colaborou para fortalecer a ação refletiva permanente de questões sobre os próprios conceitos de rotina e as crenças sobre o ensinar, especialmente tendo como foco a Educação Infantil.

Historicamente muito se refletiu sobre a educação, seus objetivos e seus conceitos, porém a aplicação efetiva desses avanços filosóficos na raiz da educação escolar é vagarosa e complexa. Ainda hoje vemos vestígios da organização de uma educação escolar que acredita em relações unilaterais, onde o aluno (ser sem luz) depende dos ensinamentos de seu mestre para vir a se tornar alguém. Ainda hoje nos deparamos com a crença de que a educação escolar serve para preparar o aluno para a próxima fase, seja ela o trabalho, o vestibular ou a próxima série escolar. Porém, de fato, o espaço educacional deve ser o lugar para o encontro, para a experiência, para a pesquisa e descoberta, para o diálogo, entre outras coisas para viver e não para se preparar para a vida.

Sendo assim, toda criança, inclusive aquela que está inserida no ambiente da Educação Infantil, possui características específicas. Crianças possuem seus próprios pensamentos, suas hipóteses e desejam experimentá-las e constatá-las, uma imensa curiosidade, um ritmo e energia próprios, que não as permitem desejar permanecer sentados por horas seguidas, seja em cadeiras ou em rodas no chão, ou seja, características infantis que precisam ser respeitadas pela instituição educativa.

Respeitar essas características inclui não limitar as possibilidades, e em especial, convidar as crianças para participar da construção da rotina, visto que, são elas o centro de toda ação pedagógica.

Nesse sentido, acreditamos que apesar do espaço em si, não gerar em nós adultos, grandes expectativas ou encantamento, nas crianças o resultado é outro. E isso acontece porque, muitas vezes, o que adultos e crianças pensam e esperam da escola são coisas diferentes. Acreditar e vivenciar uma pedagogia da infância é também permitir-se descobrir e aprender com elas, é sensibilizar o olhar adulto às possibilidades que as crianças apresentam.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2005.

_____. *Baby Art*. Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2007.

28

ESSE BONECO SÓ FALTA FALAR

BORGES, Valdete Dias Correa[1]
MILANI, Ana Maria de Camargo[2]
CIMEI Marilene Cabral

RESUMO. O Projeto "Esse boneco só falta falar" foi realizado com crianças do agrupamento II e tem como objetivo favorecer o conhecimento de si mesmo e do outro de forma lúdica e prazerosa. Criamos situações diferenciadas, nas quais as crianças expressam suas emoções e sentimentos e desenvolvem atitudes de cuidado com o próprio corpo. Inicialmente realizamos o contorno do corpo de uma criança da turma e, a partir daí, construímos um boneco de pano. O boneco recebeu um nome e, então, passou a visitar a casa de cada uma das crianças. A criança responsável pelo boneco o leva consigo juntamente com uma mala contendo roupas e acessórios para o boneco e, também, um caderno, que é uma espécie de diário. Nele, um adulto da família registra o que aconteceu com o boneco no tempo em que ele ficou na casa. Ao retornar, as crianças podem trocar a roupa do boneco, cuidar e brincar com ele, desenvolvendo, assim, noções de cuidado e de higiene, bem como a sensação de bem estar. Avaliamos, durante todo o processo, o envolvimento das crianças, bem como o retorno de seus familiares e já pudemos perceber os cuidados que as crianças têm com o boneco e o vínculo afetivo que estabeleceram.

PALAVRAS-CHAVE: criança; corpo; sentimentos; identidade; cuidados.

A educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral das crianças, considerando as possibilidades que elas apresentam nas diferentes faixas etárias. Portanto, precisa favorecer o desenvolvimento de capacidades, envolvendo as de ordem física, cognitiva, afetiva, ética, de inserção social e de relação interpessoal.

O conceito de identidade, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma

1 Professora do Agrupamento II A.

2 Professora do Agrupamento II D

marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e da história pessoal. Sua construção deve ser gradativa e deve acontecer por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele, muitas vezes, utilizando-se da oposição.

Sabemos que o primeiro círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida é a família. Nela, cada pessoa é diferenciada dos demais em relação ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, etc.

A instituição de Educação Infantil, por ser um universo social diferente do da família, favorece novas interações e amplia os conhecimentos a respeito de cada criança e do outro. Sendo a Educação Infantil um ambiente farto em interações, que acolhe as particularidades de cada criança e promove o reconhecimento das diversidades ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma unidade coletiva, favorece a estruturação da identidade, bem como da autoimagem, a qual também é construída a partir das relações estabelecidas nos grupos em que a criança convive.

O Projeto "Esse boneco só falta falar" foi pensado para ser desenvolvido com crianças do agrupamento II com o objetivo de possibilitar o conhecimento de si mesmo e do outro de forma lúdica e prazerosa.

Ao propiciar situações diferenciadas, nas quais as crianças, em contato com o seu próprio corpo e, também, com o corpo do boneco, além de desenvolverem atitudes de cuidado com o próprio corpo, possam expressar suas emoções e seus sentimentos na busca do autoconhecimento.

A maneira como cada criança vê a si própria depende do modo como é vista pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelos adultos e pelo grupo em que ela está inserida tem grande impacto na formação de sua autoestima e de sua personalidade, uma vez que sua identidade está em processo de construção. Sendo assim, nos preocupamos em ter atitudes de aceitação em relação a todas as crianças, para que possam aprender, no dia a dia, sobre as diferenças e as diversidades que constituem os seres humanos.

Apresentamos para as crianças a ideia de construirmos um amiguinho para a turma. Aproveitamos o boneco confeccionado no ano anterior e o mostramos para as crianças, para que elas se sentissem ainda mais motivadas a participar da atividade.

Aconteceram várias situações de conversa antes de iniciarmos a confecção do corpo do boneco que será o amigo da turma. Nas conversas, apareceram questões sobre como seria o corpo do boneco, de que tamanho, que nome ele receberia e o que poderia ser feito com ele. Ficou entendido que precisaríamos da menor criança do grupo para servir como modelo. Tivemos o cuidado de perceber se as crianças se sentiam seguras e confiantes para falar e foi possível que elas demonstrassem seus modos de pensar, expressando também seus sentimentos. A conversa aconteceu assim:

Profª "Podemos fazer um boneco bem grande, do tamanho da mamãe?"
Criança "Não professora, senão a gente não vai poder carregar!"

Profª "E de que tamanho ele tem que ser?"

Criança "Um pouquinho mais pequeno..."

Profª "Precisamos de uma criança para ser o modelo. Que amigo podemos escolher para que o boneco não fique tão grande?"

Foi quando apontaram o Vinícius. Foi interessante, pois as crianças escolheram o menor colega do grupo, que já era tido como o mascote da turma.

Traçamos o seu contorno e o passamos para o tecido, que foi costurado, com muito carinho, pela Ivone, avó de uma criança da turma. Após a costura, cada criança ajudou a encher o boneco com manta acrílica. Depois de formarmos o boneco, foi preciso dar-lhe expressão, então, combinamos antecipadamente e a mesma avó contribuiu pintando o 'rosto' do boneco na sala. As crianças foram nomeando o que era para ser pintado, por exemplo: os olhos, o nariz etc. Conforme cada parte do boneco ia sendo preparada, a boca, por exemplo, algumas crianças já antecipavam a próxima etapa "Está faltando o olho!", "Está faltando o nariz!". Assim, o boneco foi se configurando, como num processo de gestação, só que com a participação de várias 'mamães' e vários 'papais'. A monitora Maria Máximo, do agrupamento I, também ajudou fazendo os cabelos com lã.

Estava faltando escolhermos um nome e o mesmo foi definido com sugestões dadas pelas crianças. O grupo sugeriu três nomes, então fizemos uma votação, que ficou representada em forma de tabela. O nome escolhido foi Pedrinho.

Esses momentos de interação social permitiram que as crianças fossem se percebendo e percebendo os colegas e os adultos como diferentes, tanto em relação ao modo de agir de cada um diante dos acontecimentos, das falas e das intervenções que aconteceram.

Com o boneco pronto e já escolhido o seu nome, ficou combinado que o Pedrinho seria um amigo para todos os momentos: para brincarem, trocarem suas roupas, levarem para casa...

À medida que fomos atribuindo uma identidade ao boneco, as crianças foram revisitando o seu eu corporal, foram construindo sua própria identidade e, além disso, construindo a identidade do grupo, considerando que as decisões foram tomadas coletivamente. Em alguns momentos, o boneco foi levado ao banheiro pelos pequenos, para que fizesse suas necessidades: as crianças tiraram sua roupa e o colocaram sentado no vaso sanitário. Em outros momentos, o boneco precisou acompanhá-los durante as refeições e fizeram questão que ele também fosse servido.

Desde então, a visita de Pedrinho nas casas têm sido muito disputada e, muitas vezes, temos que negociar com as crianças, pois, naturalmente, todos ficam ansiosos para levá-lo e não conseguem, ainda, esperar sua vez.

A primeira criança a levar o boneco para casa foi escolhida pelo seu entusiasmo e envolvimento com o processo, pois entendemos que seria importante valorizar suas iniciativas. Desde então, após socializarmos na roda da conversa o registro que a família fez sobre a visita do boneco, outras crianças ficaram também entusiasma-

das, ansiosas para levá-lo para casa. Daí foi preciso conversar com o grupo sobre a necessidade de fazermos um sorteio.

Após as negociações, a criança responsável pelo boneco, no dia, o leva consigo juntamente com uma mala contendo roupas e acessórios para o boneco e, também, um caderno, que é uma espécie de diário. Nele, um adulto da família registra o que aconteceu com o boneco no tempo em que ele ficou na casa. De volta para a escola, o boneco volta a fazer parte da rotina da sala. As crianças podem trocar sua roupa, cuidar, brincar... desenvolvendo, assim, noções de cuidado e de higiene, bem como a sensação de bem estar.

Quando Pedrinho retorna para a sala, a criança que o recebeu em casa conta para os colegas sobre os momentos que passou com o amigo. Lemos o registro feito por um adulto da família e perguntamos como a criança se sentiu. O retorno de cada criança tem sido muito interessante, pois Pedrinho, o boneco, já tem vida e está sendo um amigo para as crianças.

A possibilidade de se orientar pelo que o outro diz ou pelo que o outro faz, possibilita evidenciar uma característica básica do ser humano, que é a qualidade de estabelecer vínculos.

Quando queremos falar sobre um assunto, dar uma informação ou chamar a atenção das crianças para algo relevante, utilizamos o boneco para transmitirmos a mensagem, por exemplo: "O Pedrinho ama os amigos, já não usa mais fralda, conversa com o amigo ao invés de morder". Assim, pretendemos que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de si, que atuem de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva. *Revista criança*, Brasília: Ministério da Educação, nº 46, p. 18 – 19, dez. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.* Brasília, DF: MEC, 1998.

PROJETO ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOUZA, Bruna Pirani[1]
BATISTA, Elise Helena de Morais[2]
LEITE, Sabrina Ribeiro[3]
CIMEI Profa. Thermutis de Araújo Machado

RESUMO. O Projeto Alimentação, desenvolvido no primeiro semestre de dois mil e onze, em todas as turmas do agrupamento II do CIMEI "Profª Thermutis Araújo Machado", foi elaborado a partir da necessidade constatada pelas professoras de trabalhar a importância da alimentação. Os objetivos foram: ampliar o conhecimento das crianças sobre os diversos alimentos, sobre sua importância e, consequentemente, a necessidade de consumi-los. O trabalho foi desenvolvido de forma a despertar a curiosidade e imaginação da criança, para tanto foram utilizadas abordagens criativas e que envolveram o campo das artes visuais, proporcionando atividades específicas com alimentos, tanto de reconhecimento e experimentação; plantação de hortaliças; visita a um sítio com plantações, entre outras. A avaliação se deu a partir da observação durante as atividades; registro fotográfico; filmagem (quando possível) e registro escrito.

PALAVRAS-CHAVE: alimentação; educação infantil; arte com alimentos.

Este texto apresenta, de forma sucinta, o processo vivenciado durante o Projeto Alimentação desenvolvido em uma escola de educação infantil de Campinas, com crianças de agrupamento II (1 ano e seis meses a 2 anos e onze meses), no período de Março a Julho de 2011. A escola – CIMEI Profª Thermutis Araújo Machado situa-se em um bairro da zona industrial, na cidade de Campinas, DIC II.

---

1 Professora do Agrupamento II. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Deficiência Mental. brunapirani@yahoo.com.br.

2 Professora do Agrupamento II. Tutora do curso de especialização EAD em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp. Graduada em Educação Física e Pedagogia. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. elisehelena2000@yahoo.com.br.

3 Professora do Agrupamento II. Graduada em Letras e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. sableite@hotmail.com.

O trabalho com projetos possibilita um grande envolvimento das crianças e educadores na prática cotidiana. O educador, juntamente com o grupo, vivencia o processo de construção do projeto, o que torna possível a constante reflexão sobre a prática pedagógica, articulando as experiências realizadas com o contexto que vivencia:

> O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos, em educação infantil, tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de brincadeiras, de leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas trabalhadas, de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. Vários projetos podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer. (HOFFMANN,1999, p. 43)

Tendo em vista que a Unidade Educacional é um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação, o presente projeto foi elaborado a partir da necessidade constatada em trabalhar a importância da alimentação e ampliar o conhecimento das crianças sobre os alimentos.

Dessa forma, a iniciativa do Projeto surgiu a partir da observação das crianças, pois muitas delas rejeitavam determinados alimentos durante as refeições, mostrando resistência em prová-los ou mesmo manuseá-los. Diante dessa dificuldade, o grupo de professoras dos agrupamentos II percebeu a urgência em desenvolver um trabalho pedagógico direcionado às questões da alimentação, que envolvesse o conhecimento dos alimentos, a noção do preparo, a higiene necessária e o momento das refeições, de modo a aproximar os alimentos ao universo da criança.

A importância de um trabalho voltado à alimentação está presente no Referencial Curricular da Educação Infantil, que afirma:

> O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais (BRASIL, 1998, p. 55).

O trabalho foi desenvolvido de forma a despertar a curiosidade e imaginação da criança, para tanto foram utilizadas abordagens criativas e lúdicas, envolvendo também o campo das artes. Ressaltamos aqui a importância da ludicidade presente nas atividades propostas pois, como afirma Lima (1992) o brincar é simultaneamente, fonte de lazer e de conhecimentos, por meio do qual a criança constitui significados, assimila os papéis sociais e compreende as relações sociais afetivas que ocorrem em seu meio. O jogo e a brincadeira permitem a construção de categorias e a ampliação dos conceitos de várias áreas do conhecimento.

A participação das famílias também foi muito importante para abordar o tema com as crianças, além de estreitar os laços entre a escola e a família.

Os objetivos do projeto foram centrados na criança, de modo que esta pudesse:

i) Conhecer diferentes tipos de alimentos (frutas, verduras, legumes, grãos);
ii) Explorar características físicas dos alimentos: cor, textura, sabor, forma, odor, entre outros;
iii) Conhecer a importância de uma boa alimentação para sua saúde;
iv) Provar diferentes tipos de alimentos durante as refeições, se aproximando daqueles que são menos aceitos;
v) Aprimorar seus hábitos alimentares, não somente na Unidade;
vi) Nomear e identificar diferentes tipos de alimentos;
vii) Aprender a importância de uma boa higiene para o preparo e consumo dos alimentos;
viii) Vivenciar o processo de plantação e colheita de um alimento;
ix) Conhecer e explorar diferentes Obras de Arte que abordem o tema da alimentação;
x) Aprender a valorizar o momento reservado à alimentação.

O projeto foi elaborado pelas professoras dos agrupamentos II e dessa forma, incorporado e adaptados aos planejamentos e realidade de cada sala. As atividades foram elaboradas tendo em vista os objetivos propostos, os Planos de Ensino e o Projeto Pedagógico da escola.

Antes das refeições, os alimentos foram trazidos para as salas, de modo que as crianças puderam conhecê-los em seu estado original, antes de serem preparados para o consumo.

Nas situações do dia a dia, houve uma ênfase na higiene necessária para o consumo e preparo dos alimentos, que envolve: lavar as mãos corretamente; lavar os alimentos; comer com a colher etc.

Também foi realizado um estudo pelo grupo de professoras acerca do trabalho com horta e possíveis alimentos que poderiam ser plantados na U.E. Foi elaborado um bilhete com o objetivo de informar os pais sobre os objetivos do projeto e pedindo a participação das famílias quando solicitado.

As atividades do projeto foram intituladas como "situações significativas", uma vez que o processo pedagógico acontece em diferentes contextos e situações, não apenas na sala de referência ou durante uma atividade específica.

Dentre as situações significativas trabalhadas, destacam-se:

i) Confecção de um painel com figuras dos alimentos preferidos das crianças, por meio de recorte de revistas e outros materiais. Para tanto, foi realizado uma pesquisa com as famílias, de modo a identificar as preferências das crianças em relação aos alimentos;

ii) Cultivo de uma horta: Cada sala teve um espaço destinado à plantação de algum alimento, em que as crianças puderam planejar e cuidar do crescimento das verduras e legumes. Com esta proposta foi possível discutir os elementos necessários ao crescimento de uma planta, bem como o processo até que o alimento chegue ao supermercado para o consumo;

iii) Histórias contadas com alimentos como personagens: O objetivo desta proposta consistiu em despertar a imaginação da criança, através de histórias contadas com diferentes alimentos;

iv) Massa de modelar com tinta de beterraba, a fim de familiarizar a criança com o alimento e suas propriedades (cor, textura, etc...);

v) Culinária: Com a participação das crianças, foram preparados e degustados alguns alimentos na escola: sucos de laranja, maracujá e abacate, brigadeiro, pipoca, milho cozido, frutas frescas;

vi) Piquenique com a família: Aproveitando a festa caipira, realizada em Julho, as famílias foram convidadas a participarem de um piquenique coletivo, no qual cada uma contribuiu com algum prato típico, que envolvesse alguns alimentos trabalhados com as crianças, tal como o milho;

vii) Visita ao Sítio "Terra Mãe": Os educadores e as crianças, juntamente com um acompanhante da família, visitaram um sítio em Joaquim Egídio, a fim de conhecer uma plantação e proporcionar um maior contato com a zona rural e a natureza. Foi uma atividade bem interessante e divertida. As crianças conheceram diferentes alimentos colhidos do pé, além de plantarem um pé de alface, que puderam levar para casa;

viii) Um grupo de crianças visitou um mercado no bairro, para conhecer o modo como as frutas, legumes e verduras são organizados e comercializados;

ix) Durante as refeições, as educadoras sentaram-se junto às crianças, degustando os alimentos e incentivando o consumo dos mesmos.

O projeto foi avaliado a partir da observação durante as atividades, registro fotográfico, escrito e a partir de reuniões pedagógicas envolvendo a equipe docente e a orientadora pedagógica da escola.

Considerações finais

Apesar de alguns aspectos que consideramos dificultadores, como a falta de comunicação entre alguns funcionários da escola que poderiam contribuir com o projeto e a não aquisição de alguns recursos materiais, o projeto foi executado com êxito, uma vez que atendeu aos objetivos propostos e conseguiu envolver vários profissionais do CEMEI, desde as cozinheiras até o guarda patrimonial[4].

4 Agradecemos a todos estes que contribuíram com nosso projeto, seja montando o cardápio do dia (cozinheiras) e até mesmo ajudando a plantar uma muda de abacate juntamente com as crianças (guarda patrimonial). Esses momentos foram, portanto, enriquecidos com a participação desses profissionais.

A participação das famílias também foi outro ponto positivo, pois os pais se atentaram para a importância da alimentação das crianças e se envolveram no processo pedagógico.

Muitas crianças que, antes não comiam nenhuma verdura ou legumes, passaram a ter maior curiosidade em prová-los ou ao menos, em manuseá-los e cheirá-los. Além disso, as crianças passaram a ter maior interesse pelos diferentes alimentos servidos nas refeições, perguntando qual o nome de alimentos novos ou que ainda não conheciam, fazendo associação por cores.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPINAS. 1999. *Currículo em Construção*. Secretaria Municipal de Educação.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

LIMA, E. C. A. S. A utilização do jogo na pré-escola. *Série idéias*, n.10, p. 24-29. São Paulo: FDE, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. "Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica". *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 35, pp. 51-63, 1995.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Parte VI

Avançando nos processos de Integração

30

CONSTRUINDO VÍNCULOS: CRIANÇA – FAMÍLIA – EDUCADORES

SILVA, Aparecida Antonia da[1]
LUCAS, Erika Ferreira[2]
LEANDRO, Flávia Aparecida[3]
et al [4]
CEMEI Manoel Alves da Silva

RESUMO. As crianças do Agrupamento I, em sua maioria, estão vindo para Instituição de Educação Infantil pela primeira vez. Sendo assim, entendemos que é preciso planejar as ações incluindo a família não só durante o período de adaptação, mas em vários momentos durante o ano. Por isso, propomos sua participação em oficinas nas reuniões de família e educadores (RFEs), nas Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAIs), festas dos aniversariantes e passeios, pois esta parceria é fundamental. Portanto, o trabalho é planejado a fim de promover o acolhimento, o bem estar das crianças e famílias, que são convidadas a participarem deste processo não somente conhecendo os espaços, os profissionais e os projetos, mas participando dele. Assim, família e criança sentem-se seguros e confiantes tornando os vínculos com o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) mais sólidos. Este processo de adaptação com a participação da família é avaliado pela equipe durante o desenvolvimento do trabalho, considerando o retorno e o envolvimento destas no dia a dia e também nas reuniões coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: parceria; pertencimento; educação infantil; creche.

1 Professora agrupamento I-A. Pedagoga pela PUC-Campinas. Pós-graduada em Educação Infantil, parceria Prefeitura e UNICAMP – a.silva@ig.com.br

2 Professora do Agrupamento I-B. Pedagoga pela UNIARARAS. Pós-graduada educação Infantil e alfabetização pelo Centro Universitário Claretiano – erika.ferreira5@itelefonica.com.br

3 Agente de Educação Infantil. Pedagoga pela METROCAMP – fafy04@yahoo.com.br;

4 CAIRES, Michela Toledo. Monitora. Pedagoga pela Faculdade ANHANGUERA de Campinas – michela_caires@hotmail.com; SILVA, Edina Maria Bandeira Leite, Monitora, cursando Pedagogia pela Faculdade ANHANGUERA de Campinas – edina.bandeira@hotmail.com; PESSOA, Eliane Cristina Fernandes, Agente de Educação Infantil no CEMEI Manoel Alves da Silva, Graduada em Comunicação pela IPEP.

As crianças do agrupamento I[5], na maioria muito pequenas, estão vindo para uma Instituição de Educação Infantil pela primeira vez e passam grande parte de suas vidas na creche, longe do ambiente familiar. Por isso, para o ano de 2011, os profissionais dos agrupamentos I A e I B do CEMEI Manoel Alves da Silva, a partir de experiências e observações das práticas educativas nos anos anteriores e das principais dificuldades apontadas, principalmente quanto a adaptação, refletiram sobre a importância do trabalho em conjunto com as famílias, e sentiu-se a necessidade de ampliar esta participação. Sendo assim, a equipe propôs no planejamento, diversas ações com os familiares para serem realizadas durante todo o ano, deste o período de adaptação.

Entende-se que, embora sejam instituições bem diferentes (família e escola), com papéis bem definidos, é fundamental incluir a família nas práticas cotidianas uma vez que ambas são responsáveis por educar e cuidar. Sendo que as principais dificuldades apresentadas referem-se à compreensão das famílias sobre o papel da educação infantil (creche) e das educadoras na vida das crianças, profissionais que não substituem a família.

Quando as crianças chegam à Unidade Educacional, esse novo ambiente é planejado de maneira que se sintam seguras, um ambiente aconchegante onde os pais ou familiares são convidados a participar desse processo e igualmente são acolhidos, ouvidos e respeitados, assim família e criança sentem–se seguros e confiantes tornando o vínculo com o CEMEI mais firme, incentivando o envolvimento e a parceria família/escola.

Já no acolhimento é proposto que as famílias permaneçam na sala junto com as crianças, conhecendo os demais pais, os profissionais, os diferentes tempos e espaços[6], que deixem recados/mensagens para as crianças, tirem suas dúvidas e que registrem o máximo de informações sobre a criança: o que gostam, os costumes na hora de dormir, o que as acalma, se usam chupeta, se tem algum objeto de apego etc. Estes dados são muito importantes para o grupo de educadores, uma vez que as crianças ainda não se expressam verbalmente. Para Mantovani e Terzi (1998, p. 176):

> (...) a presença de uma figura familiar à qual a criança seja fortemente apegada (pai, mãe ou quem cuidou dela) é certamente condição importante pra que a criança aceite com alegria e curiosidade o novo ambiente e esteja disponível a estabelecer novos relacionamentos. Se isso acontecer deixando-lhe o tempo necessário, é evidente que a separação será mais fácil e menos dolorosa, ou pelo menos a criança terá um ponto de referência significativo e já familiar na educadora.

5 Agrupamento é o sistema de formação de turmas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas em que as crianças são agrupadas com diferentes idades. No agrupamento I, estão agrupados crianças de 4 meses a 1 ano e 5 meses.

6 Apresentar às famílias o papel dos profissionais e da creche, como instituição de educação infantil, a organização dos diferentes tempos e espaços como: sala, banhos, trocas, parque, biblioteca, alimentação. Enfim, apresentar o projeto de trabalho com a participação da família.

Observa-se que abrir espaços para permanência da família na creche, não somente no período de adaptação e planejar diferentes ações durante o ano, minimiza conflitos, tensões, ansiedades, medos, inseguranças e ambos (famílias e crianças) sentem-se acolhidos e seguros. Pois, de acordo com o documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2009, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, é importante garantir na prática que:

> Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche:
>
> - As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche;
> - As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche;
> - Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação;
> - Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores;
> - Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação;
> - Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro;
> - Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche;
> - As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche;
> - Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação;
> - Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação;
> - Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho;
> - Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação;
> - Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação. (BRASIL, 2009, p. 26)

Assim, respeitando o direito das crianças de ter atenção especial, o período de adaptação foi planejado por todos os profissionais. No primeiro dia, ao recebê-las, o espaço foi organizado não somente para acolhê-las, mas também às suas famílias. Houve uma primeira conversa sobre o trabalho a ser desenvolvido e sobre a proposta do envolvimento da família durante todo o ano, e ressaltou-se a importância da participação de todos os envolvidos nesse processo de adaptação. Todos aceitaram, permaneceram com as crianças e alguns se sentiram mais tranquilos por poder ficar com o filho, pois estavam ansiosos com a “separação”.

Durante a primeira semana do processo de adaptação, houve intensa participação das famílias, que permaneceram o tempo que acharam necessário. As turmas de crianças foram divididas em dois grupos, o primeiro grupo permaneceu das 7h às 9h e outro das 9h30 às 11h30. Nesse período, todos os profissionais trabalharam das 7h às 13h, interagindo com as famílias, conhecendo as crianças, o que permitiu observar e avaliar a acolhida e replanejar, em conjunto, as próximas ações, avançando, assim, no planejamento.

Na semana seguinte, os horários de permanência das crianças foram ampliados progressivamente, conforme a avaliação da equipe e das famílias, atendendo e respeitando a individualidade e o tempo de cada um.

Este acolhimento vem acontecendo para cada criança que chega, pois já na matrícula, a família é comunicada sobre a atenção especial que é dada à criança, principalmente nos primeiros dias e a importância de sua participação no processo de adaptação e como ocorre a ampliação do tempo de permanência na Unidade, sempre respeitando a criança.

Para envolver as famílias, além da participação no processo de adaptação, promovemos passeios em que estas acompanharam as crianças, foram realizadas reuniões individuais periódicas, duas oficinas no primeiro semestre, Reuniões de Famílias e Educadores, festas (Atividades Culturais), 2ª OLIMPAIS[7]. Os familiares dos aniversariantes também foram convidados a participar junto com as crianças das festas de comemoração dos aniversários. Esta festa acontece todo mês e é um momento importante de integração entre todos os agrupamentos, educadores e familiares.

A partir da satisfação por eles demonstrada e do êxito desse processo todo, acredita-se que estes momentos em que as famílias participaram da vida da criança na creche foram significativos e importantes para elas. Observou-se que as crianças fizeram uma adaptação mais tranquila, se familiarizaram rapidamente com o novo ambiente e as famílias ficaram mais seguras.

Baseado nas experiências no trabalho com famílias em creches italianas, Bonomi diz que:

> (...) é preciso identificar e promover situações para que, entre educadoras e pais, seja possível estabelecer uma aliança frente ao objetivo comum dos seus próprios cuidados: a criança; para que se consiga pensar e estabelecer estratégias comuns, constituir um triângulo onde a comunicação circule; para criar um local onde se encontram as diversas competências, onde também a competência da criança pode expressar-se, exatamente porque não é ocultada pelo conflito e pela contenda dos adultos. (BONOMI, 1998, p. 167-168)

A experiência de buscar um relacionamento mais próximo com as famílias foi muito importante. No início, houve insegurança de alguns profissionais, mas no decorrer do ano notou-se que além de fortalecer o trabalho, estabeleceu um vínculo

7 OLIMPAIS é o nome dado a uma festa que ocorre na escola, dirigida por recreacionistas com brincadeiras que promovem a integração da família e da criança, é a festa da família.

de pertencimento, de confiança e respeito e essa relação entre família e educadores reflete positivamente na criança que se sente acolhida, segura e feliz.

A proposta de incluir as famílias neste processo fez com que todos os adultos envolvidos se voltassem para o que é o princípio do trabalho: "a criança". Durante as reuniões, os familiares relataram que foi muito bom conhecer o trabalho desenvolvido, e poder acompanhar nos passeios. Enfim, que foi importante participar da vida da criança principalmente na adaptação, porque é um momento difícil e de insegurança.

Enfim, o projeto foi avaliado pela equipe de profissionais como positivo. Analisou-se que o trabalho desenvolvido em parceria com os familiares foi muito mais prazeroso para os profissionais, para as famílias e para as crianças, o que resultou em sua continuidade em 2012.

Referências Bibliográficas

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna et all. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos:* uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre, 1998, p. 167-168.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* 6 .ed. Brasília: MEC/SEB, 2009, p. 26.

TERZI, Nice e MANTOVANI, Suzanna. Inserção. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna et all. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*: uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre, 1998, p. 176.

PROJETO TEMÁTICO: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

MACEDO, Adriana Ap. Matheus[1]
SANTOS, Neide José de Souza[2]
SCALDELAI, Simone Ribeiro[3]
et al[4]
CEMEI Manoel Alves da Silva

RESUMO. Após avaliação da prática pedagógica dos anos anteriores, baseada em temas geradores, onde cada profissional tinha uma concepção individual, sem uma articulação que revelasse o trabalho integrado da Unidade, os profissionais, no planejamento do início do ano de 2011, indicaram uma mudança de paradigma: construir um trabalho em conjunto. Para isso, houve a proposta de se trabalhar com um Projeto temático escolhido pelo grupo. O tema despontou a partir da observação das atividades com as crianças em relação ao mundo da fantasia, presente nas brincadeiras, nas diferentes relações e na valorização da literatura infantil brasileira. O tema escolhido foi "O mundo encantado de Monteiro Lobato". Ao desenvolver esta temática, em diversos momentos os projetos dos agrupamentos se entrelaçaram: nas atividades culinárias, nos passeios, nas festas, nas contações de histórias, no trabalho com o meio ambiente e outros. O trabalho está sendo avaliado pela motivação e movimentação de todo o CEMEI, construindo uma identidade comum.

PALAVRAS-CHAVE: integração; grupo; socialização.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

---

1 Professora Agrupamento III- B, Graduação em Letras – UNIP – Campinas, Pós Graduação em Arte e Educação-UnB, adriananammacedo@uol.com.br.

2 Professora Agrupamento III- A, Pós Graduação em Psicopedagogia Faculdade São Luís, Pós Graduação em Educação Infantil-UNICAMP, neide_santos2005@ig.com.br.

3 Professora Agrupamento III- D, Graduação em Pedagogia – Unifia – Amparo, simonescaldelai@ibest.com.br.

4 COSTA, Juliana Marques da, Professora Adjunta Agrupamento III- C, Graduação em Pedagogia- PUCC – Campinas, jmcosta2008@ig.com.br; SILVA, Maria da Glória Batista da, Professora do agrupamento II-B, Graduação em Pedagogia – METROCAMP, marry_glory@yahoo.com.br

> Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. (...) Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas (BRASIL, 1998, p. 57).

Diante dos indicativos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, na Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI)[5], no início do ano de 2011, o coletivo de profissionais reavaliou os Projetos anteriores, baseados em temas geradores, que eram construídos sob uma concepção individual, fragmentada e desarticulada do contexto da creche. Através dessa reavaliação, houve o consenso entre os profissionais de que não havia unidade no processo de construção das práticas educativas. Esse processo provocou o grupo de educadores para uma ação propositiva, a qual revelasse uma transformação, indicando uma mudança de paradigma: construir um trabalho em conjunto em uma perspectiva conceitual de Projeto. De acordo com Paulo Freire: "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 2006, p. 30).

Durante os trabalhos da RPAI, foi proposto escolher o eixo temático a partir da observação das atividades com as crianças e do interesse que elas tinham no mundo da fantasia, presentes nas brincadeiras e nas diferentes relações que elas estabeleceram com a literatura infantil. O tema escolhido foi "O Mundo Encantado de Monteiro Lobato".

Na elaboração do Projeto, os educadores tiveram o cuidado de respeitar as especificidades de cada Agrupamento[6]. Para o desenvolvimento das atividades comuns ao tema no Projeto Pedagógico, elaborou-se um quadro para a utilização dos espaços[7] e, no TDC[8], avaliou-se o processo de ocupação/organização dos mesmos e as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças e famílias. A utilização da tabela, de forma combinada, contribuiu para otimização dos espaços, que possibilitou que

5 Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional realizada com todos os profissionais da Unidade Escolar no início, meio e final do ano letivo, conforme calendário da Secretaria Municipal de Educação.

6 Sistema de formação de turmas com diferentes idades, adotado pela S.M.E. de Campinas; Ref. RESOLUÇÃO SME Nº 14/2010, Agrupamento I (04 meses a 01 ano e 05 meses de idade); agrupamento II (1 ano e 6 meses a 2 anos e 11 meses de idade); agrupamento III (3 anos a 5 anos e 11 meses de idade).

7 O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, p. 58) descreve "A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como, introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens".

8 Trabalho Docente Coletivo realizado nas Unidades semanalmente com a duração de 1h40 minutos.

os agrupamentos usufruissem mais a área externa e melhorou a circulação das turmas em todos ambientes.

Ao desenvolver a temática, os Projetos dos agrupamentos se entrelaçaram nas culinárias, nos passeios, nas festas, nas "contações" de histórias, no trabalho com o meio ambiente e outros.

Para apresentar "O Mundo Encantado de Monteiro Lobato", o CEMEI proporcionou um passeio ao Sítio São José para as crianças conhecerem a realidade rural, cenário em que Monteiro Lobato ambientou as personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Com isso, as crianças puderam também ampliar o conhecimento sobre os animais que vivem no campo e observar diretamente o plantio de diversas flores, frutas e grãos. Esse passeio, além de enriquecer o conhecimento sobre o Sítio, despertou a atenção para o meio ambiente, alertando as crianças para o cuidado com os pequenos animais que vivem ao redor do CEMEI como a coruja, que tem seu ninho no barranco do parque. Tivemos também o projeto da plantação de sementes de flores na floreira do Cantinho das Crianças e em vasos feitos de garrafa PET.

No processo educativo, a Literatura Infantil de Monteiro Lobato transportou para o cotidiano o imaginário e o lúdico, fortalecendo as relações entre todos os atores envolvidos. O Sítio do Picapau Amarelo possibilitou o trabalho com as diferentes linguagens: a oral e escrita, música, dança, plástica, teatro, jogo simbólico, entre outras.

Na creche, os personagens do Sítio criaram vida na interpretação das educadoras do CEMEI que durante o ano todo proporcionaram momentos de visitas da Turma do Sítio. Foram produzidos bonecos da Emília, do Visconde de Sabugosa, da Cuca e do Saci Pererê com as crianças e os mesmos se transformaram em móbiles para enfeitar o AG I. As crianças do agrupamento III escolheram os nomes dos personagens do Sítio do Picapau "Emília, Cuca e Saci" para nomear as turmas.

O Agrupamento I-B realizou o Projeto "Emília visita a sua casa", que teve a participação das famílias no acolhimento da boneca na casa da criança. Na apresentação da dança da quadrilha em julho, foram produzidas perucas para a caracterização das meninas em Emília.

O Saci Pererê virou brincadeiras de roda a partir da música "Saci" do CD "Tempo de brincar".

Dona Benta e Tia Nastácia colaboraram na culinária da Páscoa, cozinhando para as crianças e produzindo os Ovos da Páscoa e os bolos de chocolate e cenoura. Em junho, mês que antecedeu a Festa do Sítio[9], Dona Benta também visitou as turmas onde apresentou os alimentos in natura para a produção dos quitutes de Tia Nastácia, como o bolinho de chuva, os bolos de mandioca, tapioca e milho, o curau, o pé de moça, a paçoquinha, o beijinho e o amendoim salgado. As crianças, além de provar as deliciosas receitas, puderam brincar com a farinha, comer a cenoura crua, fazer a "lambança" com chocolate, enfim, degustar e experimentar diversos gostos e texturas. Como registro desses momentos, receitas viraram cartazes para que toda comunidade pudesse apreciar.

9 Festa do Sítio: momento cultural de integração com as famílias encerrando o primeiro semestre.

A participação das famílias também foi muito enriquecedora no trabalho pedagógico, pois muitas das histórias do Sítio fizeram parte da infância dos familiares das crianças. Pais, avós e tios colaboraram muito com devolutivas de pesquisas realizadas nos agrupamentos. Através dessa atividade foi possível conhecer um pouco da biografia de Monteiro Lobato, contos populares, das brincadeiras antigas apreendidas por meio da oralidade ou dos livros.

Para o enriquecimento do folclore, educadoras apresentaram um sarau de cantigas infantis, com solo instrumental de violino e flauta e quarteto musical (voz, teclado, flauta e violão).

Os momentos de leitura e contação de história envolveram as crianças no mundo da literatura, fantasia e imaginação. Elas puderam manipular livros com diversos sons, imagens e texturas. Também foram confeccionados dedoches e fantoches para ilustrar os personagens.

O projeto proporcionou exibição de vídeos da série Sítio do Pica Pau Amarelo, produzidos por uma emissora de grande audiência da TV. Além das crianças relacionarem com imagens do meio rural puderam, também, entreter-se com "Memórias da Emília", "O Poço do Visconde" e "O Saci", filmes que contribuíram para enriquecer os projetos das turmas com peripécias dos personagens e divulgar o folclore brasileiro.

Na dramaturgia, além do filme, os educadores se transformaram em personagens do Sítio e ensaiaram a peça teatral "O aniversário da Cuca"[10]. Durante a montagem da peça, como já foi dito, alguns dos personagens visitavam as crianças marcando sua passagem pelo CEMEI. A Emília e o Saci brincaram com as crianças, mas a Cuca passou muito rápido para não assustar. As crianças ensaiaram a trilha sonora da peça, sendo que cada turma cantou o tema do personagem que mais se identificou. A apresentação da peça de teatro finalizou o Projeto Sítio do Picapau Amarelo com a presença de toda comunidade da creche.

Conclusão

O Projeto foi consolidado diante do desafio da mudança de paradigma e da necessidade de desconstruir o processo individualista que fragmentava o trabalho pedagógico do CEMEI e construir um novo trabalho de forma coletiva envolvendo todos os atores nas ações educativas. As relações entre criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto se consolidaram. Os resultados ficaram evidenciados no diálogo dos indivíduos com o conhecimento, interagindo com uma parte significativa na Obra de Monteiro Lobato da Literatura Infantil.

O Sítio do Picapau Amarelo tornou-se parte do cotidiano, o que possibilitou o trabalho com as diferentes linguagens por meio das histórias, músicas, dramatizações, oficinas de artes plásticas e artesanais, brincadeiras e registros através de desenhos, palavras-chaves, textos coletivos e pesquisas realizadas com as famílias.

As "Memórias da Emília" resgataram um novo sentimento no CEMEI, o de pertencimento.

10 Peça teatral escrita por Eliane e Mariluce, agentes de educação infantil/ monitoras do agrupamento II-A.

Por meio delas produzimos registros e valorizamos as ações educativas no processo de desenvolvimento das crianças.

Nos registros das memórias, as famílias puderam saber o dia a dia de sua criança na creche de forma mais prazerosa, por meio de fotos e desenhos organizados em portifólio da turma, por montagem de vídeos e nos livros de memórias registrados pelas próprias crianças.

Essa prática colaborou de forma positiva, potencializou o fazer pedagógico ao realizar o exercício de reflexão conscientizando todos educadores da importância de encaminhar ou reavaliar as ações no andamento dos Projetos, garantindo, assim, novos aprendizados e fortalecendo as relações humanas por meio do respeito, solidariedade e afetividade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF,1998.

LOBATO, Monteiro. *A Pílula Falante.* Brasiliense 5 a. edição, 1994.

_____. *Histórias de Tia Nastácia*. Globo Livros. 3a. edição, 2011.

_____. *O Picapau Amarelo*. Brasiliense. 34a. edição, 1994.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Audiovisual

DVD do Sítio do Picapau Amarelo, Memórias da Emília, direção Geraldo Casé, versão exibida em 1978, Som Livre – Globo Marcas, 2008.

DVD Sítio do Picapau Amarelo, *O Poço do Visconde e O Saci,* Som Livre – Globo Marcas, 2004.

CD Sítio do Picapau Amarelo, Som Livre, 1977.

Internet

http://www.lobato.globo.com

http://sitio.globo.com/

http://www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato/sitiodopicapau/index.html

32

PROJETO: BOM DIA! BOA TARDE! UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO

SANTOS, Denise Reina[1]
FRANCISCO, Ibéria Helena[2]
TAKAKI, Rita de Cássia F.F[3]
et all[4]
EMEI Criança Esperança

RESUMO. O presente trabalho demonstra uma proposta inovadora de integração das três turmas da EMEI Criança Esperança, com o objetivo de socializar as especificidades de cada turma, propondo valorizar expressões, ideias e dar voz às crianças, contribuindo de maneira significativa para a prática pedagógica. Tudo começou com o ganho da área coberta e a curiosidade das crianças ao perceberem atividades das outras turmas que elas também queriam aprender, como uma música, história ou brincadeira. Conforme o trabalho foi se desenvolvendo descobrimos outras possibilidades, fomos inventando e recriando atividades para enriquecer e explorar espaço. Este momento acontece semanalmente no pátio, logo no início de cada período, oportunizando integração, socialização, contato próximo com as outras professoras e respeito em ouvir o outro. A avaliação é realizada através da observação da criança, percebendo sua curiosidade, desinibição, integração e valorizando quando ela apresenta sua música ou conta sua história desenvolvendo sua linguagem oral e corporal.

1 Professora do Agrupamento III D, atualmente responsável pela orientação pedagógica da Unidade Educacional. Pedagoga pela PUCC Campinas e pós- graduada em Educação Infantil pela Unicamp. denisereinasan@ig.com.br;

2 Professora do Agrupamento III C. Pedagoga pela Unicamp. iberiahelena@hotmail.com;

3 Professora do Agrupamento III F. Pedagoga pela Pucc Campinas e pós-graduada pela Unip. ritaffernandes@gmail.com;

4 Cristiane Lagranha Professora do Agrupamento III B. Pedagoga pela UNIP, pós-graduada na Metrocamp. crislagranha@ra.com.br;

LOVISARO, Flávia Mazzottini- Professora do Agrupamento III A, Graduada em Educação Física na Pucc Campinas. flaviamazzolo@hotmail.com;

FERRAZ, Giovana Crivellaro Professora do Agrupamento III E, Pedagoga pela Unip/Metrocamp e pós graduada pela Unisal. giovanacrivellaro@telefonica.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; integração; socialização; brincadeiras; espaço escolar.

Dentro do contexto da educação infantil é de fundamental importância que haja integração entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, portanto, o educador tem papel fundamental na organização dos espaços e tempos e na articulação das atividades desenvolvidas com as crianças.

> O perfil do educador da criança de zero a seis anos, é ser um "observador participativo"..., que constantemente intervém para oferecer em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil de forma a desafiar adequadamente, promover interações, despertar a curiosidade, problematizar, mediar conflitos, garantir realizações significativas e promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças expressem a cultura infantil. (VALVERDE, 2007, p. 35 in: SME/DOT: 2004, p. 8)

E diante desta concepção e utilizando as múltiplas linguagens é que procurávamos ouvir o interesse das crianças quando percebíamos elas paradas, observando outra turma realizar uma brincadeira ou repetindo o refrão de uma música da outra turma. Diante do fato de termos outras turmas no mesmo período, de podermos proporcionar a integração entre elas, contando com maior número de crianças, oportunizamos a construção do sentimento de pertencimento entre elas, maior socialização e troca de saberes, proporcionando desinibição ao se exporem e desenvolverem a linguagem oral, experimentando vivências diferentes daquelas em suas turmas de origem..

A ideia de integrar os agrupamentos em algumas atividades veio da experiência de uma professora da Unidade Educacional que já havia vivenciado esta situação em outra Unidade Educacional. Sabemos que a integração e a socialização das crianças já acontecem na sua própria turma, mas o diferencial desta proposta é possibilitar essa integração de uma forma mais ampla, aproveitando que temos três turmas e três professoras com talentos diferentes e muitas crianças com culturas diferentes, oportunizando conhecer e ampliar a visão de mundo dessas crianças. Concordamos com Quinteiro que temos uma questão em aberto que é: como se constrói a cultura das crianças? E o livro "Por uma cultura da infância" nos mostra que é preciso dar voz à cultura que as crianças estão produzindo, seus saberes, emoções, transgressões, rebeldias, as questões de gênero nesta fase da vida, seus conflitos, o que elas estão formulando de diferente.

Este momento passou a se chamar Bom dia! Boa tarde! porque neste dia as crianças e suas respectivas professoras reúnem-se no pátio, este instante é marcado pela música "Bom Dia" no período matutino e "Boa Tarde[5]" no período vespertino, razão do nome do projeto.

No início do projeto tínhamos apenas o objetivo de socializar para todas as crianças do período o que seria especificidade de cada turma, por exemplo, uma música

5 Música folclórica infantil.

que a outra turma cantava e as outras queriam aprender, uma história contada de um modo todo especial pela outra professora que chamava atenção das crianças ou uma brincadeira que só determinada professora sabia e todos queriam brincar. Este momento de pensarmos em trabalhar coletivamente se deu através desta observação de que as crianças precisavam se juntar, compartilhar os assuntos ou situações vividas em cada turma, em casa, em sociedade. As crianças mostravam esse interesse em compartilhar com os colegas de outras turmas as suas descobertas e em participar das atividades das outras turmas. Temos como prática na escola que ao recebermos irmãos, seja gêmeo ou não, primos ou parentes, de alguma forma procuramos separá-los por turma, buscando que cada um crie sua autonomia e socialização, com novos laços que não sejam os familiares. Ao juntarmos as turmas temos um momento onde todos se conhecem, sabem quem são os familiares e observamos que as crianças gostavam desses momentos em que estavam juntas. Deixamos claro que esse projeto é realizado com atividades dirigidas e que existem outros momentos, nos quais as crianças ficam agrupadas livremente.

Com o tempo esse momento passou a ser utilizado para muitas outras atividades como: apresentação de novas crianças ou funcionários que chegam à escola; descoberta de talentos onde as crianças ensinam para as outras as músicas, charadas ou brincadeiras que aprendem fora da escola; trocam informações necessárias sobre algo importante. Também é possível apresentar e explorar temas que possam ser discutidos, informar as crianças sobre diferentes assuntos, transmitir recados, orientar e tomar decisões sobre alguma festa e atividade diferente que está para acontecer na escola ou ainda para realizar avaliações sobre esses acontecimentos. Enfim, procuramos neste momento proporcionar uma situação significativa que favoreça a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social, que promova a escuta e valorize o que a criança tem a dizer, oportunizando sua fala, sua participação, ampliando os repertórios, enriquecendo a oralidade, desenvolvendo as linguagens e auxiliando na construção de uma autoestima positiva.

Nesta imagem vemos um momento de dança com a música "Desengoçada" da Bia Bedran.

A seguir a ilustração de um momento de contar histórias com fantoches, atividade que se torna difícil para a educadora realizar sozinha com a turma, mas quando juntamos as turmas e as professoras, fica mais fácil desenvolver as personagens:

Este projeto abrange uma média de 50 crianças por período. Ele é realizado uma vez por semana em dia determinado (segundas-feiras), logo na entrada de cada período, sendo o local escolhido para esta atividade o pátio coberto da Unidade Educacional, por ser um espaço maior e acomodar as crianças de maneira confortável, possibilitando maior participação de todas as crianças envolvidas.

O "Bom dia! Boa Tarde!" demonstra a importância da criança vivenciar todos esses momentos na sua infância, pois, nesse meio de integração é possível realizar atividades que façam com que ela se descubra, conhecendo o seu corpo, o mundo em que vive, seus sentimentos afetivos e principalmente seu desejo de ser reconhecida como um ser único, com suas características próprias, devendo ser respeitada e vista como uma criança em processo de desenvolvimento. Nesta linha de pensamento temos o propósito de que a criança consiga se expressar a partir dos sentimentos de pertencimento, surgindo então, maneiras de ajudá-la a ser mais confiante, mostrando seus valores, usando a fala e o corpo como expressões de alegria e descoberta, como ser individual e parte integrante de um grupo.

Podemos destacar que este espaço de integração e convivência vem se tornando muito significativo e rico na prática pedagógica, pois, nesses momentos crianças e professoras têm a possibilidade de ampliar o relacionamento entre si, favorecendo o desenvolvimento do respeito mútuo e também o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento: social, cognitiva, emocional e afetiva.

O fato de trazermos esta prática para ser socializada com outros educadores nos fez valorizarmos ainda mais aquilo que acreditávamos, porque fomos refletindo e fundamentando o que ela proporcionava, valorizando algo que parece ser tão comum nas Unidades Educacionais e que teve um reconhecimento em cada fala das crianças, cada sorriso gerado, cada história contada ou inventada, isto porque a criança adora inventar e contar sua própria história.

Referências Bibliográficas

FARIA, A. L.G. & MELLO, S. A.(orgs.). *Territórios da Infância*. Junqueira & Marin Editores. Campinas/SP, 2007.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.D.B.F.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância:* metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. (Educação Contemporânea).

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.D.B.F.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância:* metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. (Educação Contemporânea).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. Caderno Temático de Formação ll -Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2004.

VALVERDE, Sonia Larrubia. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In: FARIA, Ana Lucia Goulart & MELLO, Suely Amaral (orgs). *Territórios da Infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2° Edição, Araraquara – SP, Junqueira & Marin: 2009.

33

INTEGRAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL

LUIZ, Vera Lucia[1]
MARTINHAGO, Ana Paula Galante[2]
CEMEI Margarida Maria Alves

RESUMO. Este artigo tem por fundamento trazer uma prática que amplie e promova integrações, participações efetivas e parcerias entre a Escola e a Família na Instituição de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: integração escola-família; educação infantil.

Muitas instituições, que visam instruir as famílias sobre como educar e criar seus filhos dentro de um padrão preestabelecido e considerado adequado, têm por base o modelo de família idealizada e têm sido responsável muito mais por um afastamento das duas instituições do que por um trabalho conjunto em prol da educação das crianças (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil). A partir deste referencial, visando a maior parceria com as diversas estruturas familiares e a escola, procuramos desenvolver uma prática condizente com a proposta pedagógica da Unidade Educacional que desde o ano de 2010 tem como desafio ampliar os momentos de participação da família na escola. Sendo assim tornamos as reuniões de familiares mais dinâmicas e atrativas, ouvindo e discutindo as opiniões que nos chegam, tendo a participação efetiva e deliberativa através do Conselho de Escola, da Comissão Própria de Avaliação (C.P.A.) e atividades culturais com participação de toda equipe escolar.

Ao Avaliarmos as ações nas Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI) com o grupo de trabalho e os dados avaliativos da CPA, constatamos uma maior participação dos familiares nas reuniões e eventos, onde proporcionamos a eles serem autores atuantes do processo ensino-aprendizagem de suas crianças, pois, um dos propósitos da Avaliação Institucional é a busca da qualidade da presta-

1 Professora do Agrupamento III E.

2 Professora do Agrupamento III F.

ção de serviço à comunidade, proporcionando uma experiência social significativa que forma valores e possibilita a construção da autonomia do sujeito e da instituição escolar, produzindo mudanças e melhorando a qualidade da educação.

Por entendermos que um dos nossos principais objetivos enquanto Unidade de Educação Infantil é de estar em sintonia com a família, uma vez que, uma instituição complementa a outra e juntas tornam-se instituições estimulantes e agradáveis as nossas crianças, desde 2010 apontamos em nosso Projeto Pedagógico, a necessidade de organizarmos ações conjuntas que promovessem a proximidade, participação efetiva e parceria com as diversas estruturas familiares existentes no CEMEI, entendendo serem elas a base para qualquer ser.

Em 2011, continuamos com o objetivo de vencer o desafio iniciado no ano anterior, através do aprimoramento de algumas ações mais efetivas, por entender que ao longo da história brasileira, os núcleos familiares vêm passando por transformações importantes, que se relacionam com o contexto social, político e econômico do país. Ao nos reunirmos com os responsáveis pelas crianças observamos esta realidade, e encontramos múltiplas organizações familiares, onde existem novas regras, valores, modos de expressão e as metas constituem-se diferentemente, pois sabemos da importância de reconhecer que a família independente do modelo que se apresente: tem que ser respeitada pela escola.

Na integração entre família e escola, um lado sempre espera alguma coisa do outro. E para que as expectativas ocorram é preciso que ambos sejam capazes de construir coletivamente uma relação de diálogo e troca de saberes.

Iniciamos o ano, perguntando sobre o que esperam e também o que podem colaborar com a escola e vimos que alguns dos objetivos vêm ao encontro com o que acreditamos que é a educação infantil, conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Esta meta está sendo atingida, pois todos os educadores do CEMEI viram a importância de tal acontecimento, trabalham em equipe, harmonia e colaboração na criação de estratégias comuns, que são avaliadas e melhoradas a cada evento.

As reuniões de educadores e familiares se tornaram mais dinâmicas e atrativas, ouvindo e discutindo opiniões, trocas de experiências e construindo conhecimentos deixados para serem conversados com as crianças, objetivando maior participação e envolvimento. Estas reuniões tornaram-se mais participativas e começamos a ter um olhar especial para as diferentes organizações familiares.

A organização da Comissão Própria de Avaliação e o Conselho de Escola visam uma participação efetiva e deliberativa, onde as opiniões são importantes e discutidas com a equipe escolar, e trabalhamos com a transparência ao mostrar para os familiares às ações realizadas através de bilhetes, jornais bimestrais, painéis, informando e demonstrando que buscamos uma educação de qualidade.

Há a promoção de atividades culturais com a participação de toda a equipe escolar, a organização de estratégias que mostrem aos familiares à importância da integração e parceria, respeitando as novas organizações familiares. Por isso, temos festas da família e lanche comunitário, com apresentações significativas das crianças que abranjam todas as linguagens.

O Projeto Pedagógico está ao alcance de todos, como garante o Estatuto da Criança e do Adolescente, no Capitulo IV, parágrafo único: "É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo, bem como participar da definição das propostas educacionais." Além de deixá-lo disponível na biblioteca escolar, colocamos alguns pareceres no jornal, caderno de recados e criamos um blog (HTTP:/cemeimargaridamariaalves.blogspot.com) que possibilita conhecer, participar e elogiar as atividades que são desenvolvidas pela turma. Estamos percebendo reflexos positivos destas divulgações através da participação no blog, que tem diversos seguidores e mais de dez mil visitações, além das rodas de conversas com as crianças e a espontaneidade dos familiares.

Há a participação dos familiares e equipe escolar nas escolhas das metas da escola e também nas suas realizações no cotidiano escolar através de palestras, avaliações, na elaboração do Projeto Pedagógico, na eleição do tema da festa, em teatros interativos com a participação de crianças e adultos, em inaugurações de novos espaços abertos a comunidade, na confecção de fantasias para a festa e de brinquedos para as crianças, na realização de receitas nas salas. Estas são algumas ações que fazemos para que os familiares conheçam e valorizem o trabalho de qualidade que estamos oferecendo as crianças no CEMEI, e temos tido um retorno muito positivo com as participações, opiniões e a presença da comunidade.

A base da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança sendo assim é indissociável o vínculo com a família através de ações articuladas buscando constantes diálogos, ampliação de experiências e transformações positivas da comunidade educacional e posteriormente da sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069/90 de 13 de junho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

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

PROJETO TODA SEXTA É DEZ

SILVEIRA, Elisangela M. R.[1]
MARONEZE, Patrícia Elaine[2]
FERNANDES, Sonia Maria da Silva[3]
CIMEI Prof.ª Thermutis de Araújo Machado

RESUMO. O presente projeto surgiu diante da necessidade de proporcionar diferentes formas de integração para as crianças dos diversos agrupamentos: entre seus pares, com educadores e toda comunidade escolar envolvida no projeto, com ações que têm como objetivos desenvolver a autonomia e a heteronomia nas crianças pequenas, e levá-las a desfrutar de experiências lúdicas e culturais em ambientes coletivos. As ações que norteiam o projeto buscam contemplar diferentes linguagens: o resgate de brincadeiras; a apresentação de manifestações culturais e folclóricas regionais, como a festa caipira com músicas e comidas típicas; teatro; cinema; o uso de diferentes materiais em diferentes espaços da Unidade Educacional, fazendo a inserção do projeto pedagógico da escola. O projeto é executado às sextas feiras no período da tarde, com a participação dos agrupamentos I e II e tem promovido a troca de saberes e experiências entre os educadores e estimulado a formação de cidadãos que vivem e dividem um mesmo espaço.

PALAVRAS-CHAVE: integração, autonomia, ambientes coletivos.

Segundo Vygotsky (1999), a criança já nasce em um mundo social e, desde o nascimento vai formando a sua visão de mundo através da interação com adultos ou com outras crianças maiores. O projeto "Toda Sexta é Dez" surgiu com o objetivo de proporcionar as crianças formas de interação e integração com seus pares, proporcionar aos educadores a oportunidade de trocas de experiências, oportunizar o contato das crianças com educadores com os quais tiveram contato no ano anterior

1 Monitora Infanto Juvenil no Agrupamento I. Graduanda no Curso de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica Campinas – PUCC elisangela.merlin@yahoo.com.br

2 Monitora Infanto Juvenil no Agrupamento I. Graduanda no Curso de Pedagogia pela Faculdade Anhanguera Campinas – FAC patymaroneze2009@hotmail.com

3 Agente de Educação Infantil. Agrupamento I. Pedagoga pela Universidade Paulista – UNIP pós graduanda pela Universidade Internacional de Curitiba- UNINTER sonia.wy@hotmail.com

e o contato com os educadores que terão contato no ano seguinte. O projeto objetiva também proporcionar um espaço de aprendizagem de atitudes em sociedade, a integração e socialização em se tratando de crianças pequenas, a implementação do hábito do convívio em grupos maiores de modo a construir uma identidade única e integrar crianças e a comunidade escolar na rotina das atividades semanais coletivas.

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), um dos objetivos da educação infantil é o de desenvolver a autonomia e a heteronomia nas crianças pequenas com o objetivo de levá-las a desfrutar de experiências lúdicas e culturais em ambiente coletivo, por meio de atividades coletivas que oportunizam a experiência de diferentes situações, como por exemplo o autoservimento[4] até mesmo para as crianças pequenas dos agrupamentos I e II. As atividades são organizadas de maneira temática, e de acordo com o tema proposto são escolhidas: a seleção musical, o cardápio, o resgate de brinquedos e brincadeiras, a apresentação de manifestações culturais, regionais e folclóricas por meio de músicas, comidas típicas, teatro e vídeos. Durante este ano o nosso plano de trabalho esteve voltado ao resgate de brinquedos e brincadeiras, e para que o tema se alinhe com o projeto, as brincadeiras estão sempre presentes, por exemplo: cabo de guerra, corrida de saco, corrida de ovo na colher, etc...

Neste contexto, ressaltamos a utilização do conhecimento adquirido no Grupo de Formação de Monitores. Como forma de por em prática as aprendizagens construídas, os monitores/agentes de educação infantil elaboraram atividades, como a construção de percurso de obstáculos, a utilização de cordas nas árvores com amarraduras de nós de alpinismo, entre outros.

O projeto reforça a importância que as situações de interação têm na formação de crianças que constroem uma postura ética no convívio em sociedade, portanto na relação com o outro. Cada vez mais desaprendemos a conviver em grupo e nos voltamos para a parceria com as máquinas que buscam substituir o contato caloroso que somente a parceria entre iguais possibilita. Quando favorecemos situações de interação no ambiente educacional estamos favorecendo a aprendizagem das crianças em conviver com outros iguais: gostando desta relação, respeitando e valorizando as diferenças, resolvendo e respeitando os conflitos gerados por esta interação, aprendendo a contar com a parceria do outro para descobrir novos saberes e para construir competências indispensáveis para o convívio em equipe, tal como cooperar, esperar sua vez de falar, ouvir o outro, colocar-se no ponto de vista do outro e agir com ele a partir deste conhecimento.

"O importante para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes, livres e queridas" (LISBOA, 2001). Objetivando construir vínculos afetivos, estimular as potencialidades e as capacidades individuais dos educadores e das crianças, as atividades são planejadas e elaboradas a partir da observação e das expectativas de cada um em relação ao uso do espaço da Unidade Educacional, do

4 Momento das refeições nos quais as crianças se servem sozinhas, apenas observadas pelos adultos.

uso de materiais novos nos diferentes espaços da Unidade, oportunizando trocas de experiências e de saberes entre os educadores, além de estimular nas crianças pequenas a formação de cidadãos que vivem em coletividade e dividem os espaços.

O projeto tem como um de seus objetivos promover junto às crianças atitudes de participação, respeito a si mesmo e ao próximo e tornar prazeroso o ato de compartilhar espaços e atividades, como também construir uma imagem positiva da Unidade Educacional; e ao respeitar os saberes trazidos por cada participante do projeto, a autoestima de educadores e crianças é estabelecida de maneira positiva, a cada criança é dada a oportunidade de escolha, ela pode escolher em que momento ela participa de alguma atividade ou escolhe se alimentar. Nesses dias o autoservimento é realizado, nesta proposta a criança é compreendida como ser dotado e capaz de construir conhecimento e respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolha.

Segundo Delval (2001), muitas vezes a experiência do indivíduo na escola não é de qualidade, pois ela não é significativa para ele. Delval propõe para a busca de uma educação de qualidade, que não se estabeleça uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelas crianças, é preciso permitir a reflexão, o levantamento de hipóteses e suas verificações, contextualizar o conhecimento; em síntese, é preciso vincular a escola com a vida.

A escolha de temas e das atividades acontece a partir de sondagem inicial, por meio de diálogos entre os educadores, de modo a investigar as atividades que despertam interesse nas crianças e nos educadores. Também é considerada a possibilidade de execução, a verificação da disponibilidade material e financeira. Após a escolha do tema são constituídas comissões que se responsabilizam pelas etapas do evento: uma equipe se responsabiliza pelo registro, que é escrito e fotográfico, outra pela elaboração de atividades, outra pela decoração do ambiente, a elaboração do cardápio e a captação de materiais que por ventura não tenha na Unidade Educacional é feita por outra equipe. Para cada etapa do evento um grupo é organizado para realizar a tarefa, mas durante o evento todos são responsáveis por todas as crianças, como o atendimento é coletivo, todas as crianças são de responsabilidade de todos.

Apresentamos as atividades realizadas:

- Pic-nic no parque: este evento se realizou na semana denominada da família, e contou com a presença dos familiares que puderam participar do pic-nic e também participaram enviando alimentos que compuseram o cardápio, para as famílias foi solicitado biscoito de polvilho e suco de frutas industrializado, cada sala pediu um alimento diferente para compor cardápio.
- Cinema no galpão: se realiza no refeitório que é devidamente escurecido para que a projeção tenha uma qualidade melhor, é utilizado o data show da escola e é servido suco de frutas preparado pela cozinha da escola com pipocas.
- O dia do aniversário: acontece todo final de mês. Neste dia a festa acontece em área aberta (parque), o tradicional formato com todas as crianças sentadas

no galpão foi repensado, e a cada festa uma proposta diferente é oferecida, no parque as mesas são organizadas com bolo, sucos, sanduíches, mas ao mesmo tempo existem atividades sendo oferecidas para as crianças, como percurso de obstáculos, pintura no rosto etc... e as crianças podem escolher em que momento elas irão se alimentar ou participar de uma das atividades. Em dias de chuva a festa acontece nas áreas internas (galpão) e a proposta de atividades diversificadas é a mesma.

- Dia de recreação: neste dia as atividades acontecem no parque, onde é servido o lanche coletivo, todos os agrupamentos participam juntos e acontecem várias oficinas diferentes ao mesmo tempo como: pintura maluca, bola de sabão, corrida de saco e os brinquedos do galpão são levados para o parque.
- Discoteca: acontece no refeitório, a caixa de som da escola é instalada e a seleção de músicas é de um ritmo mais dançante e é aberto um espaço para que se possa dançar, o lanche é servido em um ambiente preparado e próximo ao "espaço discoteca".
- Teatro: a peça é estrelada por educadores, pessoal de apoio, crianças, com a possibilidade de interação e integração entre todos da comunidade escolar, que prepara o texto, fantasias e o cenário.
- Festa da pizza: partindo do pressuposto de que devemos oportunizar experiências novas, o dia da pizza é um acontecimento gastronômico onde muitas crianças têm a oportunidade de pela primeira vez experimentar a sensação de estar em uma cantina, em um ambiente decorado e preparado para servir as pizzas, que são doadas para o evento e preparadas pelo pessoal da cozinha com auxilio de educadores.

As atividades são previamente planejadas e organizadas para todos e por todos os agrupamentos da CEMEI sob a supervisão, condução, mediação e possíveis intervenções de todos os adultos envolvidos no evento. A cada sexta-feira acontece uma manifestação diferente sendo que a última de cada mês é reservada aos aniversariantes.

A captação de verbas ocorre a partir dos recursos provenientes da APM[5], e Conta Escola[6]. A elaboração de cardápios diferenciados é feita em conjunto com o CEASA[7] e também com o envolvimento dos pais ou responsáveis pelo projeto por meio de doações. Em reuniões e momentos específicos como parte do planejamento do evento, é feito um levantamento com o pessoal da cozinha para saber o que existe disponível para o cardápio, e assim se define o que a cozinha pode preparar e o que

5 APM – Associação de Pais e Mestres – contribuição voluntária das famílias para aquisição de materiais não cobertos pelos recursos do Conta Escola.

6 Repasse de verbas pela Secretaria Municipal de Educação, que acontece trimestralmente e é administrado pelo Conselho de Escola segundo a Lei nº 11.689, de 06 de outubro de 2003.

7 Centrais de Abastecimento de Campinas, responsável pelo abastecimento de alimentos para as escolas de Campinas-SP.

se for o caso, será pedido como contribuição para as famílias, que normalmente se responsabilizam pelos alimentos industrializados, como biscoito de polvilho, sucos industrializados e eventualmente refrigerantes.

Após cada evento acontece uma reunião de avaliação para que se norteiem os próximos eventos, as famílias também servem de referências avaliativas, com os comentários e as impressões que têm a partir do que as crianças levam para casa, normalmente os comentários são muitos positivos.

A conclusão é a de que não é fácil fazer um projeto de integração com agrupamentos diferentes, mas que os resultados são muitos gratificantes, nesses dias é possível ver: irmãos e parentes de agrupamentos diferentes se encontrando e participando juntos; as crianças com necessidades especiais tendo a participação efetiva e sendo acolhida e incluída nas atividades; a possibilidade de trazer a comunidade para dentro da escola mais vezes; e a descoberta de talentos em eventos como o teatro e em decorações.

O trabalho é grande, mas é gratificante poder sentir que o sentido de comunidade educacional pode ser vivenciado, e que ele produz frutos gratificantes. Foi percebido no decorrer do ano que a adaptação de crianças que já frequentam a Unidade Educacional tem sido facilitada, pois elas já tiveram contato com as educadoras com quem estarão no ano seguinte, como também com os novos amigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola.* Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LISBOA, Antonio Márcio Junqueira. *Correio Brasiliense,* 20/04/2000, p. 21.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos. São Paulo: Editora Fontes, 1999.

Parte VII

Planejamento e avaliação Institucional

PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL INTEGRADO

SANTOS, Ana Carolina P. M. dos[1]
SANTOS, Reginaldo José dos[2]
CEMEI Maria José Gonçalves

RESUMO. A construção de projetos e planos dos agrupamentos para o Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossa instituição em 2011 buscou privilegiar as interações entre criança-criança, criança-adulto, escola-família e outras possíveis, pois entendemos que este é um princípio educativo importante na Educação Infantil da rede. A partir do eixo central do PPP – "A arte de ser feliz: o que gera a felicidade nas crianças"–, nos organizamos em grupos de trabalho entre os profissionais das turmas, atendendo às seguintes temáticas: 1) A arte de fazer arte; 2) Música, brincando com os sons; 3) Circo; 4) Cores, sons e instrumentos. Dentro de cada proposta, os professores dos grupos desenvolveram projetos que foram relevantes para a sua turma. Periodicamente, nos reunimos em reuniões de TDC[3] para discutirmos o andamento de cada projeto de sala e avaliarmos se estávamos dentro do nosso tema e em consonância com o PPP da nossa instituição, bem como analisando o envolvimento das turmas com os temas. Já observamos em diversos momentos da rotina as interações entre as crianças dos diferentes agrupamentos e a interação dos professores. Ao final do ano, realizamos uma Mostra no CEMEI para apresentar os resultados coletivos deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: interações; planejamento; projetos.

Planejamento Institucional

O planejamento busca colaborar no pensamento estratégico docente, caracterizando-se como procedimento ímpar na elaboração daquilo que se pretende desen-

1 Professora do Agrupamento III. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – anacarol_pedagogia@yahoo.com.br

2 Professor do Agrupamento III. Formado em Educação Física pela UNICAMP, Pedagogia pela UNAR e com Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Claretiana – rejosan@yahoo.com.br

3 Trabalho Docente Coletivo

volver. Ele permite que tomemos decisões refletidas e fundamentadas, esclarece as atividades de ensino que buscamos realizar, preparar e prevê recursos necessários, além de uma melhor organização do tempo e do espaço para a realização das propostas previstas. Conforme José Carlos Libâneo (2005, p. 345) aponta,

> (...) o planejamento consiste em ações e tomadas de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição.

Parte-se do pressuposto de que a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil representa todos os pensamentos daquela comunidade escolar – educadores, crianças e famílias –, revelando "seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios e as diretrizes que orientam sua ação de educar as crianças e cuidar delas" (LOPES et al, 2006, p. 16).

Além disso, de acordo com Anna Bondioli (2004, p. 110), um projeto pedagógico bem organizado é um elemento de apoio para a escola e para as crianças, indicando os caminhos a seguir, os que já foram percorridos e se estão seguindo na direção dos objetivos propostos. Também garante a coerência entre o discurso declarado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e a prática do professor (LOPES et al., 2006, p. 16).

Planejamento Institucional Integrado do CEMEI Maria José Gonçalves em 2011

> *"Pensar em planejamento seria apenas uma questão de como e do que fazer ou, além disso, principalmente, uma questão de para que e para quem fazer?"*
>
> (OSTETTO, 2002)

A construção de projetos e planos dos agrupamentos para o PPP de nossa instituição em 2011 buscou privilegiar as interações entre criança-criança, criança-adulto, escola-família e outras possíveis, pois entendemos que este é um princípio educativo importante na Educação Infantil da rede da qual fazemos parte. Assim sendo, a proposta educacional do CEMEI "Maria José Gonçalves" tem como objetivo oferecer uma educação de qualidade para todas as crianças, propiciando condições para que elas adquiram e construam conhecimentos, a partir das suas relações e interações sociais, e que os conhecimentos adquiridos e construídos possam contribuir para a formação de sujeitos autônomos, criativos, participativos, críticos e solidários.

Partindo do pressuposto de que o organizador das ações da Unidade Educacional é o Projeto Político Pedagógico, que nele serão sistematizadas nossas propostas, que esse documento é vivo, produzido coletivamente e que seus eixos e diretrizes nascem de problemas ou necessidades apontados pela coletividade e ainda a partir

de observações do trabalho realizado em todo o ano de 2010, temos a seguinte proposta de eixo organizador do trabalho: *"A arte de ser feliz: o que gera a felicidade nas crianças"*.

Essa temática surgiu a partir de duas ações desencadeadas pelo grupo. A primeira delas foi uma pesquisa sugerida em reunião de TDC que buscou conhecer a opinião da comunidade sobre ela mesma. A pergunta feita foi "o que você considera 'a cara' do bairro onde mora?". As respostas foram muito diversas, mas o que chamou nossa atenção foram várias respostas dizendo que o que tem a cara do bairro são as pessoas que nele vivem. A segunda foi a solicitação à equipe da Unidade para fotografarem seu trajeto até a escola trazendo o que mais lhes chamou a atenção. De uma forma geral as imagens foram de partes da escola e do bairro que representavam beleza e traziam um pouco da história desta instituição.

Nesse sentido, nos organizamos em grupos de trabalho entre os profissionais da Unidade, de forma a facilitar essas interações. Cada temática organizada a partir do eixo central do PPP foi desenvolvida por profissionais responsáveis por turmas tanto de período integral quanto de parcial. As temáticas de cada grupo foram: 1) A arte de fazer arte; 2) Música: brincando com os sons; 3) Circo; 4) Cores, sons e instrumentos. Dentro de cada proposta, os professores dos grupos desenvolveram projetos que foram relevantes para a sua turma. As temáticas elencadas pelo corpo docente foram fruto de discussão acerca daquilo que mais se evidenciava no que diz respeito a encantar e promover momentos de alegria nas crianças, e todas, resultados das vivências que tiveram em experiências nos anos anteriores.

O objetivo com esse trabalho é, primeiramente, respeitar a forma como a criança constitui-se enquanto sujeito do conhecimento sendo que, o brincar, a experienciação e a expressividade são partes constitutivas e indissociáveis. Como desdobramentos desse objetivo principal estão a ampliação do repertório dos profissionais e das crianças e a criatividade como metodologia do trabalho a ser desenvolvido.

Com essa proposta, buscamos valorizar o hoje do sujeito criança, pois a função da preparação para o futuro que a educação tem está tão forte que se sobrepõe à característica fundamental da infância que é a alegria.

De acordo com Georges Snyders (1993, p. 29) gostaríamos "de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades".

Todas as ações propostas na Unidade levam em consideração que este centro educativo (*A arte de ser feliz*) "não deve reger toda a sua existência nem se considerar a única detentora de todas as formas de cultura" (SNYDERS, 1993, p. 29).

E, para que a alegria se instalasse, nossas propostas, projetos e atividades mostram o tempo todo que nosso ambiente educativo é criativo, inventivo e que todos os profissionais da Unidade trabalham para mantê-lo assim. São propostas que escapam do lugar comum. Usamos a função educativa de socializar os conhecimentos usando como metodologia a alegria da criança.

Algumas considerações

Periodicamente, nos reunimos em TDC para discutirmos o andamento de cada projeto de sala e avaliarmos se estávamos dentro do nosso tema e em consonância com o PPP da nossa instituição, bem como analisando o envolvimento das turmas com os temas.

Pudemos notar algumas conquistas com essa proposta inovadora em nossa instituição, no que diz respeito, principalmente, as interações. Por ser um planejamento integrado, notamos que as crianças dos diversos agrupamentos interagiram mais, pelo fato de haver um intercâmbio de informações entre as turmas. Outra mudança substancial se deu na interação do corpo docente. Com a proposta da temática comum nos grupos, possibilitou-se um viés maior na troca de conhecimentos, experiências e propostas entre os professores de agrupamentos e períodos diferentes.

Ao final do ano, realizamos uma Mostra no CEMEI para apresentar os resultados coletivos deste trabalho. Esta proposta também foi uma forma de garantir a integração com a comunidade na qual a escola está inserida, bem como apontar caminhos e sugestões à comunidade de novas e diferentes possibilidades de se promover espaços educativos, não só no ambiente escolar, que agreguem a alegria e prazer na sua prática. O retorno desta ação foi notável, pois se antes tínhamos pouca participação das famílias nas reuniões, com esta Mostra, nossa escola contou com grande participação da comunidade. Foi um momento em que pudemos estreitar nosso relacionamento com os familiares de nossas crianças. Estes observaram as atividades realizadas ao longo do semestre e conversaram com os profissionais da turma e, ao final, tivemos um piquenique coletivo para encerrar este ano de trabalho com muita alegria.

Referências Bibliográficas

BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos et al. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 4ª Ed. SP: Cortez, 2005.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana P.; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (orgs). *Livro de estudos:* Módulo III, v. 2, unid. 4. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 70 p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 4).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.*). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil.* Campinas, SP: Papirus Editora, 2002.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEMEI MARIA JOSÉ GONÇALVES*,* 2011 (mimeo).

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola.* A partir de textos literários; trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: REFLETINDO SOBRE O TRABALHO EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Ana Carolina P. M. dos[1]
BONAMIGO, Celisa Carrara[2]
CEMEI Maria José Gonçalves

RESUMO. Compreendemos que a Avaliação Institucional é uma forma de olhar a escola para dentro dela mesma, buscando melhorar as ações educacionais e administrativas, sem perder de foco seu papel social no contexto no qual está inserida. Tendo isso em vista, a Unidade organizou um grupo de estudos para pensar sobre como podemos melhorar nosso trabalho educativo com as crianças e famílias que frequentam o CEMEI. Nesse sentido, este grupo tem como objetivos: estudar sobre avaliação institucional, buscando referências sobre o tema para instituições de Educação Infantil; buscar formas de mobilizar todos os segmentos da Unidade; criar um instrumento de avaliação mais adequado à realidade de nosso CEMEI e, principalmente, tornar nossas crianças protagonistas em seu processo de conhecimento. Algumas experiências já foram realizadas e estamos em um momento de avaliação do instrumento avaliativo de nosso CEMEI. Mostra de Trabalhos das turmas, reuniões de pais mais participativas, criação do Jornal Mural, reorganização do período de adaptação e dos espaços escolares foram algumas das boas consequências observadas ao longo desse período de trabalho. A avaliação desse grupo se dá nas RPAIs[3] e nas ações implementadas na UE.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação institucional; educação infantil; participação.

Avaliação Institucional

O entendimento de que a criança é sujeito do próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento é recente em termos históricos e, por isso, as práticas desenvol-

1 Professora do Agrupamento III. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP – anacarol_pedagogia@yahoo.com.br

2 Orientadora Pedagógica do CEMEI. Pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP – celisa_bonamigo@yahoo.com

3 Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional.

vidas nas instituições de Educação Infantil, nem sempre respeitam esse princípio educativo.

Pensando na promoção do desenvolvimento da criança, cabe à instituição que atende esse público, definir objetivamente as pretensões para essa etapa da educação básica, premissa essa, que deve estar inserida no Projeto Pedagógico (PP) da Unidade. De acordo com Anna Bondioli (2004, p. 110), um projeto pedagógico bem organizado é um elemento de apoio para a escola e para as crianças, indicando os caminhos a seguir, os que já foram percorridos e se estão seguindo na direção dos objetivos propostos. Também garante a coerência entre o discurso declarado no PP e a prática do professor (LOPES et al., 2006).

Parte-se do pressuposto de que a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil representa todos os pensamentos daquela comunidade escolar – educadores, crianças e famílias –, revelando "seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e, a partir disso, os princípios e as diretrizes que orientam sua ação de educar as crianças e cuidar delas" (LOPES et al, 2006, p. 16).

De posse das proposições do documento central da escola, cabe à instituição a tarefa de implementar e garantir que se efetivem os objetivos delineados no Projeto Político Pedagógico (PPP) em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, emerge o processo de auto-avaliação que, de acordo com J. Félix Angulo Rasco (2009, p. 84-85), pretende melhorar a vida, a organização e as práticas da instituição; sendo uma oportunidade para a reflexão crítica compartilhada, bem como uma forma de assumir responsabilidade e autonomia.

Assim sendo, e de acordo com Freitas et al (2009, p. 35), compreendemos que a avaliação institucional "é um processo que envolve seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir de problemas concretos" vivenciados pela escola.

Acreditamos que pensar na avaliação institucional

> (...) implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula. (FREITAS et al, 2009, p. 35).

A Rede Municipal de Campinas tem dois princípios básicos para o trabalho com a Avaliação Institucional: a) o envolvimento de todos da comunidade escolar e, b) a qualidade negociada (ANDRADE, SOUZA, 2009). Segundo Bondioli (2004, p. 14) a qualidade é transação, é o "debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela...", ou seja, ao apropriar-se dos problemas da escola, todos são responsáveis por demandar do Estado as condições necessárias para seu funcionamento, bem como o compromisso em realizar as mudanças possíveis dentro da instituição. Em outras palavras, "toma

o sentido de uma promessa, de uma admissão de responsabilidade para realizá-lo" (BONDIOLI, 2004, p. 25).

Portanto, através da avaliação institucional espera-se que o

> (...) o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS et al, 2009, p. 38).

Pensando nisso, é que surgiu a necessidade de se organizar um grupo de estudos sobre o tema da Avaliação Institucional no CEMEI Maria José Gonçalves.

Grupo de Estudos sobre Avaliação Institucional

No final do ano de 2009, realizamos uma Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), utilizando uma matriz avaliativa construída coletivamente num trabalho entre as equipes gestoras das Unidades (diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos) e a equipe educativa de Educação Infantil do NAED Sudoeste (coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais). Esta matriz, baseada nos Indicadores de Qualidade do MEC (2009), foi enviada à Unidade a fim de pensarmos no trabalho desenvolvido em nossa UE.

A partir disso, no ano de 2010 houve a constituição de um grupo de estudos sobre Avaliação Institucional para refletir sobre o tema e discutir a construção de uma matriz avaliativa mais condizente com a realidade de nossa instituição. Este grupo tem como objetivos: estudar sobre avaliação institucional, buscando referências sobre o tema para instituições de Educação Infantil; buscar formas de mobilizar todos os segmentos da Unidade; criar um instrumento de avaliação mais adequado à realidade de nosso CEMEI e, principalmente, tornar nossas crianças protagonistas em seu processo de conhecimento.

Inicialmente, fizemos levantamento bibliográfico, realizamos leituras e debates sobre temas e conceitos, bem como pensamos em formas de abordar os diferentes grupos da Unidade Educacional para garantir representatividade.

Em reuniões do grupo, ouvimos o setor da secretaria e da cozinha. As falas foram a partir das dimensões dos Indicadores de Qualidade do MEC, mas caminhando para a reflexão do que cada setor tem como referência de ideal para cada dimensão.

Nesse processo, pudemos perceber o quanto ainda estávamos longe de ter uma boa participação das famílias e da comunidade de forma geral. Fizemos várias tentativas de ouvir a opinião dos familiares. Obtivemos respostas, mas foi em quantidade inferior ao que esperávamos e, além disso, a participação mais efetiva se deu em resposta a bilhetes, com pouca presença na Unidade. Essa constatação foi objeto de reflexão e construção de estratégias para o trabalho do grupo neste ano de 2011.

No ano de 2010, apesar do grande grupo que participou das reuniões, tivemos dificuldades com espaço físico, horário para participação de monitores/agentes de

educação infantil e do envolvimento de outros setores da Unidade que não tinham um bom entendimento do que vinha sendo desenvolvido pelo grupo de estudos.

Tivemos como objetivo em 2011 a organização de uma matriz de avaliação dos aspectos mais relevantes indicados já no ano passado e objetivamos avaliar a instituição a partir dela, pois entendemos que a negociação da qualidade deve partir inclusive dos aspectos a serem avaliados e quais os parâmetros para essa avaliação.

Uma das RPAIs foi organizada de forma que pudéssemos recolher da equipe qual seria o objetivo da Unidade com ela mesma. Todo o grupo foi separado por setor, cada grupo recebeu um bloco de anotações no qual deveria sugerir o que considerava ideal, dentro de cada item (as sete dimensões dos Indicadores de Qualidade do MEC). Nesse encontro pudemos observar como é difícil para o grupo projetar pensando em parâmetro de qualidade. A pauta principal nos diversos grupos foram os problemas e entraves que são percebidos pela equipe e não proposições de como gostariam que aquele lugar fosse.

Recolhemos todo o material produzido e, numa reunião posterior do grupo de estudos sobre avaliação institucional, nos sentamos para organizar os dados levantados na forma de um documento avaliativo do CEMEI Maria José Gonçalves.

Na última RPAI do ano de 2011 aplicamos o documento avaliativo elaborado por nós. Este estava separado por dimensão dos Indicadores de Qualidade do MEC, continha uma explicação sobre cada uma das dimensões e os dados recolhidos da equipe sobre o que consideravam ideal. A avaliação seria feita utilizando uma barra dividida em 10 partes para a pintura indicando em que ponto estaria a nossa escola.

Ao final do exercício de avaliação fizemos um debate, não dos aspectos presentes no documento, mas sim do próprio instrumento avaliativo, essa avaliação indicou que houveram muitas dificuldades em preencher o mesmo, pelo fato das informações estarem confusas, existir excesso de textos explicativos e pouco tempo para a leitura, compreensão e preenchimento do material.

Neste ano de 2012 estamos em um processo de reflexão sobre essa avaliação do documento, bem como avançando nas discussões sobre a participação das famílias na instituição. Além disso, organizamos um projeto-piloto para a escuta das crianças, que ainda está em fase de aplicação para a análise dos resultados.

Ressaltamos que esse grupo está em permanente estudo e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. A partir disso, refletiremos e buscaremos organizar um trabalho mais adequado ao público que atendemos no CEMEI Maria José Gonçalves.

Algumas considerações

Em termos de avanços ressaltamos a necessidade de aprimorar a escuta da percepção de cada setor, a fim de que a qualidade possa ser construída coletivamente e, consequentemente, a qualidade do serviço prestado aconteça de fato, tornando-se um grande passo na direção de uma produção consistente.

Algumas experiências já foram realizadas e estamos em um momento de reflexão sobre como atingir o segmento das famílias e das crianças. A adequação da

linguagem e as diferenças de vocabulário têm sido os maiores entraves para o estabelecimento de uma comunicação consistente. Fazer pesquisas por segmento em separado é uma das estratégias que serão adotadas nos próximos movimentos do trabalho desse grupo de estudos.

Apesar das dificuldades, Mostra de Trabalhos das turmas, reuniões de pais mais participativas, criação do Jornal Mural, reorganização do período de adaptação e dos espaços escolares foram algumas das boas consequências observadas ao longo desse período de trabalho.

A avaliação desse grupo se dá nas RPAIs por meio de registros das observações dos diversos setores a partir de metas e realizações concretas, além de observarmos o quão distante essas ações estão do que consideramos ideal para uma Unidade de Educação Infantil, na comunidade onde se encontra e com as limitações que possui.

Com os avanços, paralisações e retrocessos levados em consideração, esse grupo e esses encontros têm se configurado num importante espaço para discussões sobre concepções de educação e escola, além de um aprendizado no sentido de proposição de ideias, argumentação em defesa da mesma e adequações para que a maioria seja contemplada em suas necessidades.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Márcio Rogério Silveira; SOUZA, Eliane da Silva. A avaliação institucional na Rede Municipal de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, Mara Regina Lemes; SOUZA, Eliana da Silva (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública:* a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Leme; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. *Avaliação educacional:* caminhando na contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana P.; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (orgs). *Livro de estudos:* Módulo III, v. 2, unid. 4. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. 70p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 4).

RASCO, J. Félix Angulo. A Auto-avaliação Institucional como processo de formação do professorado. In: SORDI, Mara Regina Lemes; SOUZA, Eliana da Silva (orgs). *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública:* a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

COMO TORNAR POSSÍVEL A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

ARANHA, Gabriela Caldeira[1]
DUARTE, Luciana de Assis[2]
BONILHA, Tamyris Proença[3]
CIMEI Prof. Thermutis de Araújo Machado

RESUMO. A avaliação institucional tem se tornado um processo vivo e ativo a serviço da própria instituição, baseado em procedimentos de descrição, análise e crítica de nossa realidade. Ela é planejada e executada dentro de um compromisso ético, buscando a priorização de ações e a solução de problemas e impasses. A metodologia utilizada neste processo foi baseada primeiramente na proposta dos Indicadores de Qualidade do MEC, e com o tempo foi adquirindo características do grupo para a sua organização, sempre mantendo como foco a gestão democrática. Dessa forma, mapeamos os problemas e montamos um plano de ação que vise à melhoria da qualidade da educação. A discussão dos dados tem possibilitado a reconstrução dos sentidos das práticas com as crianças, iniciando o processo de conscientização do grupo e levando-os a refletir sobre a instituição, redefinindo, desse modo, a fisionomia da própria escola.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação institucional; gestão democrática; metodologia de trabalho.

Quando se discute a busca pela qualidade do atendimento na Educação Infantil é importante refletir sobre a função da Avaliação Institucional, aliada a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, como uma alternativa possível,

1 Professora do Agrupamento III. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e Pós-graduanda pela Universidade de Franca – UNIFRAN – gabrielaped@gmail.com

2 Professora do Agrupamento I. Pedagoga e Pós-graduanda pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL – lucianinhaduarte@globo.com

3 Professora do Agrupamento II. Professora do Curso de Pedagogia – Universidade Nilton Lins – Manaus/AM. Pedagoga e Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação – UNICAMP – tamyrisbonilha@gmail.com

uma vez que "[...] a Avaliação Institucional serve para aperfeiçoar constantemente os Projetos Pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional" (REINHOLD, 2004, pp. 42-43).

Nesta perspectiva, entende-se a avaliação institucional como um processo dinâmico, em que os sujeitos envolvidos na prática educativa (famílias, educadores, funcionários da escola, equipe gestora) são os responsáveis por concretizar os objetivos estabelecidos coletivamente, a partir de desafios vivenciados na instituição. Para que a Avaliação Institucional faça sentido na Unidade Educacional, faz-se necessário que todos se envolvam neste processo, uma vez que são as pessoas que vivenciam os problemas e desafios do cotidiano é que podem apontar melhorias, visando à qualidade da educação a ser oferecida pela instituição.

É fundamental que a avaliação seja planejada e executada cuidadosamente, tendo como fundamento o compromisso ético, privilegiando ações que solucionem problemas e desafios, de modo a valorizar as potencialidades de todos os envolvidos (GATTI, 1999, apud REINHOLD, 2004).

Acreditamos que a troca de experiências com outras instituições que também fazem avaliação institucional, bem como as questões que podem aparecer a partir das discussões deste trabalho, será uma forma de promover reflexões e debates sobre o projeto e possivelmente melhorá-lo a fim de garantir uma instituição cada vez melhor para nossas crianças.

O projeto de avaliação do CIMEI Profª Thermutis Araújo Machado iniciou com a entrada de um grupo novo na escola, incluindo membros da equipe gestora. O processo para o planejamento da Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI) foi organizado a partir do documento do MEC "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" (BRASIL, 2009).

Após o uso do documento na RPAI de julho de 2009, surgiu a necessidade de formar uma comissão, com um representante de cada segmento da escola (CEMEI/EMEI, monitores/agentes de educação infantil, professoras de diferentes agrupamentos e períodos, funcionários e equipe gestora) para coordenar, planejar e organizar o processo de Avaliação Institucional. Temos um representante de cada setor porque acreditamos que construir uma cultura de avaliação como processo de autoconhecimento/autoavaliação da instituição não é possível sem *a participação de todos.*

Essa comissão acabou por se transformar em uma Hora Projeto[4] que foi denominada de Avaliação Institucional (HP-AI / Hora Projeto – Avaliação Institucional), para que seus membros pudessem exercer suas atividades fora da carga horária obrigatória e contar com a remuneração do tempo dedicado a esse trabalho. Entretanto, muitos de seus representantes (monitores/agentes de educação infantil e funcionários) ainda não têm o direito de fazer parte da remuneração, o que não

4 "Hora Projeto (HP), que compreende as horas-aula destinadas ao desenvolvimento de projetos compatíveis com a atividade docente e realizados em consonância com as normas fixadas pela SME." Resolução SME n° 14/2011, que fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Campinas e dá outras providências.

restringiu a participação ao projeto, dessa forma tivemos que nos adequar a essas condições, o que dificultou o trabalho em equipe. As tarefas dos membros da HP-AI são realizadas de acordo com a quantidade de horas de cada profissional.

Inicialmente o documento do MEC se tornou um guia de orientação sobre como faríamos a RPAI, entretanto, com o tempo, nossa metodologia tem se modificado a fim de atingir os objetivos que vão surgindo.

A HP-AI tem sido responsável por planejar e executar as RPAI´s da instituição, tabular os dados obtidos através das reuniões, fornecer devolutiva do processo ao coletivo, sistematizar as discussões coletivas, em forma de texto, que passa a integrar o Projeto Político Pedagógico. Além disso, compilar os problemas e possíveis soluções levantadas pelo grupo durante a RPAI, garantindo que as ações propostas sejam executadas da melhor forma. A organização dessas atividades é feita, principalmente, em reuniões semanais com os membros da HP.

Nossa organização durante as RPAI´s têm sido realizadas através de Grupos de Trabalho (GT's), em que a equipe educacional e os familiares presentes, podem escolher qual a temática que mais lhe interessa e com a qual poderá colaborar, garantindo nesses grupos a representatividade de todos os segmentos da escola (professores, monitores/agentes de educação infantil, funcionários e familiares).

Em alguns momentos esses GT´s são organizados a fim de discutir as diferentes dimensões do processo de avaliação[5], consoante com a proposta do documento do MEC – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, em que cada GT fica responsável por uma dimensão diferente. Nesses GT's são levantados problemas a serem superados e são propostas ações que possam solucioná-los, visando um atendimento de qualidade às crianças. Tais problemas/desafios e ações são organizados em um Plano de Ação, no qual consta: desafio, objetivos, ação, responsáveis e prazo. Dessa forma, as pessoas presentes nos GT's, ao levantarem os problemas e ações se responsabilizam, voluntariamente, pelo planejamento, execução e avaliação das ações de melhoria.

Todo o trabalho realizado nos GT´s é exposto, discutido e aprovado em plenária onde todos da Unidade Escolar estão presentes. Assim, todos têm a oportunidade de conhecer o trabalho dos grupos e a possibilidade de envolver-se com o mesmo.

Em outros momentos os GT´s foram utilizados para que o grupo pudesse expressar-se melhor, discutindo a mesma dimensão em todos os GT's, a fim de garantir que o grupo tivesse a ideia do todo e não apenas de uma parte, para que não se fragmentasse o processo de avaliação.

Atualmente, a execução de parte do Plano de Ação está sob responsabilidade de comissões, formadas na penúltima RPAI (abril de 2011), e cabe a HP-AI coordenar os trabalhos dessas comissões. Esse trabalho com as comissões iniciou-se há poucos meses e sua organização está em fase de testes.

5 As dimensões as quais nos referimos são as dimensões dos *"Indicadores da Qualidade na Educação Infantil"* – Planejamento Institucional; Multiplicidade de Experiências e Linguagens; Interação; Promoção da Saúde; Espaços, Materiais e Mobiliários; Formação e Condição de Trabalho das Professoras e demais Profissionais e Participação na Rede de Proteção Social.

O processo de Avaliação Institucional, organizado pela HP-AI, tem possibilitado a reconstrução dos sentidos das práticas com as crianças, iniciando o processo de conscientização do grupo e levando-os a refletir sobre a instituição, redefinindo, desse modo, a identidade da própria Unidade. Isso tem possibilitado mudanças nas práticas com as crianças, através da: definição de eixos que norteiam o plano de ensino dos professores; elaboração de um guia de acolhimento e adaptação; e mais recentemente, o estudo da reestruturação dos espaços da escola.

A avaliação do trabalho da HP-AI junto à equipe educacional e os familiares participantes é realizada através de uma ficha de avaliação[6] respondida por todos que participaram da RPAI. Há ainda muitos desafios a serem vencidos pela equipe educacional, principalmente no que se refere à participação das famílias no processo de Avaliação Institucional, uma vez que temos uma instituição com cerca de 500 crianças. Para que essa participação seja possível e de qualidade, é necessário que apresentemos a essas famílias e à comunidade todo o trabalho realizado, organizando um espaço adequado para recepcioná-los.

Há que se encontrar meios de divulgar o trabalho realizado e de sensibilizar a comunidade para a importância de participar ativamente deste processo. Além disso, a equipe educacional ainda vivencia um processo de construção de identidade enquanto grupo e, alguns obstáculos continuam dificultando o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente coletivo.

A viabilização da Avaliação Institucional, através de horas-projeto é algo pioneiro e inovador em Campinas, uma vez que, se torna possível reunir pessoas, representantes de vários segmentos da escola, centradas na organização e fomento das ações desencadeadas no processo de avaliação institucional, de forma a garantir a realização das transformações propostas.

Referências Bibliográficas

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

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

CAMPINAS. *Currículo em Construção*. Secretaria Municipal de Educação, 1999.

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.

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

6 A ficha de avaliação é composta por quatro questões: *Para mim o mais importante foi:/Das questões trabalhadas gostaria de saber mais sobre:/Os pontos negativos foram:/Sugestões.*

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A VEZ E A VOZ DAS CRIANÇAS.

CARRA, Ana Paula[1]
EUFROSINO, Fabiana Stella[2]
CEMEI Margarida Maria Alves

RESUMO. O processo de avaliação institucional procura avaliar as instituições educacionais ouvindo os seus atores. Assim, como pensar o CEMEI sem levar em conta o que pensam, sentem e querem as crianças? E 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 direto de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações. Por meio da observação de 6 das 9 salas do CEMEI Margarida e do detalhamento mais específico da experiência desenvolvida por uma sala de AG II e uma de AGIII 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.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação institucional; educação infantil; autonomia.

Este trabalho busca evidenciar uma prática pioneira ao dar passos para a construção da avaliação institucional na educação infantil ampliando as possibilidades de relações entre adulto-criança e criança-criança.

O processo que vamos descrever/analisar no decorrer deste artigo é a experiência que um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) do município de Campinas no interior de São Paulo vem, por meio de diferentes tentativas, desenvolvendo.

As autoras são professoras da referida instituição que descrevem a realidade que vivenciam sem a intenção de alcançarem a neutralidade. Neutralidade essa que se sabe impossível, como afirma Paro (2000).

1 Professora.

2 Professora.

Para a escrita deste texto foram observadas 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 – atende crianças de 2 para três anos e AG III – atende crianças de 3 a 6 anos) que criaram meios de envolver as crianças na AI (Avaliação Institucional) da Unidade. Além da experiência cotidiana, este relato de experiência contou com a observação de outras salas e análise do material desenvolvido pelas mesmas.

1. 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, já consolidado.

No final do ano de 2009, o Núcleo descentralizado (NAED) Sudoeste da Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas, juntamente com os diretores e orientadores pedagógicos das EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEMEIs organizaram um questionário baseado nos Indicadores da Qualidade da Educação (BRASIL, 2004), a fim de que as escolas utilizassem esse material para preparar uma avaliação na qual os segmentos da escola (familiares, funcionários da limpeza, cozinha, equipe gestora, professores, monitores/agente de educação infantil) participassem.

O instrumento foi aplicado juntamente com uma metodologia proposta pelo NAED que consistia em organizar uma reunião com todos os segmentos 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 pelo NAED, em discussão coletiva com orientadores pedagógicos, diretores e vices diretores. 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, desejos 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 consideram 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 se auto-avaliar. Assim foi formada uma comissão denominada CPA (Comissão Própria da Avaliação) responsável por conduzir esse processo durante o ano.

Em reunião realizada no CEMEI, a direção abordou a sua concepção sobre avaliação e explicitou a visão de que a 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 direção acredita ainda em uma relação intrínseca entre a gestão da escola, a avaliação institucional e o projeto político pedagógico (PPP) 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 direto de serem ouvidos, conquistando autonomia de pensamentos e ações.

2. A Avaliação Institucional

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 AIP (Avaliação Institucional Participativa) é fazer da Unidade Educacional 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 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 AI, 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 crianças, 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".

> 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, a AI é necessária, desde que 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 comprometer-se 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 nossa experiência 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 AI com crianças pequenas é uma tentativa de romper com essa lógica já enraizada.

3. A nossa experiência

Devemos valorizar a 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, periodicamente nossas crianças são ouvidas e observadas pelo professor ou professora da sala, com o objetivo de registrar o que gostam, o que não as agrada e o que sugerem para o cotidiano do CEMEI. Essas observações são planejadas e espaços são criados para que intencionalmente as crianças possam se expressar. O material resultante dessa produção é organizado de diferentes maneiras, de acordo com a idade e o ritmo do grupo.

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

Em uma das turmas do agrupamento III (crianças de 3 a 6 anos), como as crianças têm mais facilidade de se expressar verbalmente, essa avaliação é realizada de uma forma mais direta ampliando o protagonismo das crianças, o que possibilita nos encantar cada vez mais com o universo infantil e com a condição de ser criança.

Semanalmente, na roda de conversa, é feita a avaliação da semana quando as crianças são provocadas a conquistar autonomia de pensamentos e ações, através de questionamentos do que gostaram, o que não gostaram, o que faltou, dar sugestões e propor soluções, tudo é registrado pela professora na condição de escriba e mediadora.

Tudo o que é questionado e/ou sugerido pelas crianças é avaliado pelo grupo, votado e contemplado de maneira que atenda aos anseios do maior número de envolvidos. As reivindicações que dependem das outras pessoas da comunidade escolar são feitas de diversas maneiras como, por exemplo, cartas, abaixo assinados, ou mesmo solicitações verbais, assim afirmando a função social da escola, cada conquista vem legitimar a vez e voz de todos os envolvidos no processo.

Isso fica muito claro quando numa roda de conversa avaliamos junto com os pequenos e pequenas nossa "festa da família", 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 ficam claras quando as crianças avaliam o cardápio da semana e sugerem outras opções, fazem uma votação e juntos com a mediadora conseguem manifestar através de uma carta para a direção o seu desejo e o mais importante, diante de uma comunidade educacional que está mobilizada nessa proposta, receber a resposta escrita de que sua reivindicação será realizada.

Nesse processo o professor, 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 procurados 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 alcançar uma conclusão que atenda ao maior número de envolvidos.

Nas demais turmas essa avaliação vem sendo feita de maneira mais esporádica e menos sistematizada, pois como se trata de uma iniciativa recente ainda está sendo incorporada por todos os profissionais e adaptada da melhor forma possível as diferentes idades e ritmos.

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 desenvolvidos durante o ano, o que amplia a participação direta das crianças durante todo o processo de construção do conhecimento.

4. Considerações finais

Ao olhar para esse processo, ainda em construção, percebe-se que pautar-se 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 a esses objetivos inovadores. 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 estabelecidas entre adulto-criança.

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, 2003.

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, n. 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, 2000, p. 102.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública.* 3ª 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), p. 113, 1999.

SORDI, M. R; SOUZA, E.S. (orgs). *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.