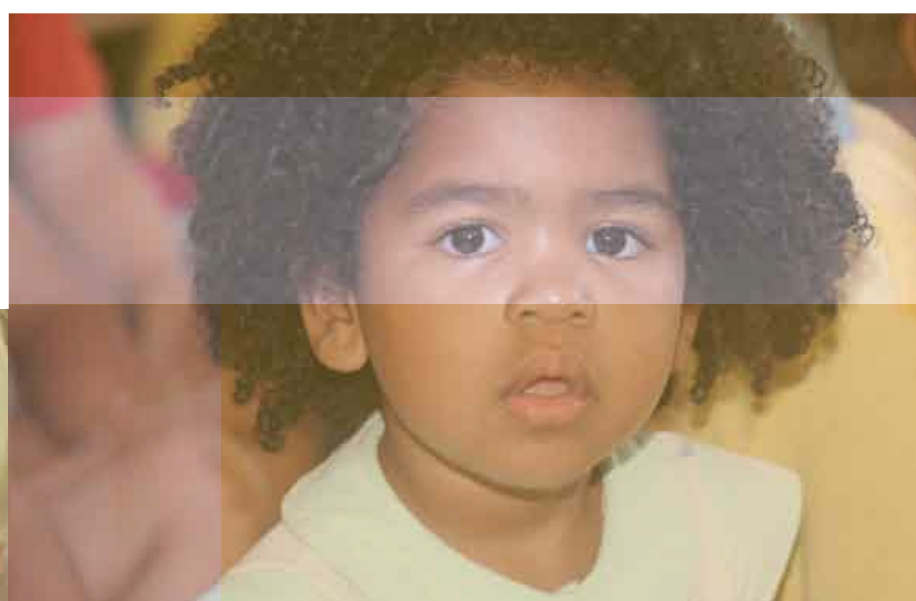
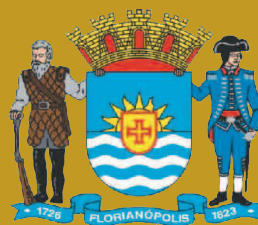


Volume I



**Diretrizes Educacionais
Pedagógicas para a
Educação Infantil**



Educação
de todos compromisso e responsabilidade

Prefeito Municipal de Florianópolis
Dário Elias Berger

Secretário Municipal de Educação
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Coordenação Geral
Diretoria de Educação Infantil

Revisão
Assessoria de Comunicação
Sidneya Gaspar de Oliveira - Ortografia
Hemilin Candido Alves - Gráfica

Design Gráfico
Juliana Gonçalves

Ficha Catalográfica

Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil /
Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de
Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

205 p. : il.

1. Educação Infantil. 2. Ações Pedagógicas.

CDD .21372

Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação Infantil

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil

Volume I

Ilha de Santa Catarina, 2010



EQUIPE

Dário Elias Berger
Prefeito Municipal

João Batista Nunes
Vice-Prefeito Municipal

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Secretário Municipal de Educação

Sidneya Gaspar de Oliveira
Secretária Adjunta Municipal de Educação

Sonia Cristina de Lima Fernandes
Diretora da Educação Infantil

Gisele Pereira Jacques
Gerente de Articulação Pedagógica

Janete Aparecida de Oliveira da Silva
Gerente de Atividades Complementares

Educação Infantil

Ana Claudia da Silva

Ana Regina Ferreira de Barcelos

Cláudia de Almeida Ten Caten

Cristiane Vignardi Peres

Isabela Jane Steininger

Jairo Norberto Pereira

João Dimas Nazário

Joice Jacques da Costa Pereira

Josiana Piccoli

Kathia Soares da Cunha Macedo

Lenir Medeiros da Fonseca

Márcia Gonçalves Soares Pereira

Mariza Aparecida Meksenas

Marlise Oestreich

Rosetenair Feijó Scharf

Rosinete Valdeci Schmitt

Simoni Conceição Rodrigues Claudino

Zenaide Souza Machado

Zenilda Ferreira Francisco

EQUIPE

ÍNDICE

Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil



12

Parte I Conferências

Estratégias pertinentes à ação pedagógica



22

Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética



32

Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos



42

Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo



53

Sobre o corpo em movimento na educação infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens



77

Supervisão na Educação Infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico



92

Parte II

Relatos de Experiência

Contares, rimas e cantares

Escola Desdobrada e Nei Costa da Lagoa

106

Nosso mundo, nossa casa

Creche Doralice Teodora Bastos

112

Avaliando o cotidiano através da imaginação

Creche Irmão Celso

123

Interação: Uma proposta de trabalho pedagógico... Onde tudo pode acontecer

Creche Idalina Ochôa

134

Uma viagem, muitas histórias

Núcleo de Educação Infantil Colônia Z11

145

Os desafios de uma proposta: Trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades na Ed. Infantil

Núcleo de Educação Infantil Orisvaldina Silva

156

Turma do peixe: Nadando à procura de conhecimentos!

Núcleo de Educação Infantil Canto da Lagoa

160

Boi de Mamão: Uma brincadeira de faz de conta

Creche Jardim Atlântico

176

Um projeto de cultura e arte na creche: Alguns possibilidades...

Creche Nossa Senhora Aparecida

183

O mundo encantado do circo travessura

Creche Irmão Celso

196

APRESENTAÇÃO

O ato de cuidar e de educar é um ato complexo e desafiador que tem merecido inúmeros estudos, nas últimas décadas, no que se refere à Educação Infantil. Publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outras, como a hoje apresentada, procuram orientar os educadores na difícil tarefa de, sem parame- trizar, lançar múltiplos olhares sobre os modos de preparar a criança para o convívio social.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que há mais de 30 anos vivencia em seu meio a Edu- cação Infantil, não poderia deixar de mostrar sua experiência na área, através de trabalhos de consultores externos e de educadores, que fazem o dia-a-dia das Creches e Núcleos de Educação Infantil, em nosso município.

O livro, que temos a honra de prefaci- ar, apresenta as múltiplas atividades desenvolvidas em nossas uni- dades educativas na base da formação humana. Os educadores convidados a exporem suas concepções teóricas e práticas sobre a Educação Infantil contribuem para a formação do pensar filosófico da rede municipal a respeito dos objetivos da Educação Infantil, da importância da formação de educadores para essa etapa da vida das crianças, bem como para qualificar, cada vez mais, os debates sobre o cuidar e o educar, que agregarão, certamente, elementos essenciais de processos de desenvolvimento da criança como um todo.

Nossos cumprimentos à Diretoria de Educação Infantil pela iniciativa, aos autores pelo estudo e dedica- ção, e especialmente aos atores, razão de existir de todo este movimento testemunhal de ampliação dos olhares sobre a Educação Infantil.

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
Secretário Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

O estabelecimento de Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil busca responder aos anseios da Rede Municipal de Educação, bem como cumprir com a determinação legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação e da Organização, do Financiamento e Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como do seu Plano Municipal de Educação.

O objetivo deste documento é estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Cabe salientar que esta sistematização não tem pretensão de inaugurar uma “nova” proposta para a Educação Infantil, na rede, desconsiderando o movimento histórico de tantas outras iniciativas que demarcaram (e ainda marcam) sua trajetória desde seu início em 1976. Evidencia sim, o desejo explicitado na notoriedade de muitas práticas instituídas na rede, sejam elas materializadas nas produções já sistematizadas, nas pesquisas realizadas por esta Diretoria, ou demarcadas na riqueza e na diversidade das práticas educacionais-pedagógicas. São, pois, reveladoras do profícuo processo de produção e elaboração, no qual os profissionais da rede têm se engajado, e que precisa ser conhecido, socializado, refletido, ampliado e sistematizado.

As Diretrizes Educacionais-Pedagógicas foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que retoma os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, produzidos em 2000, com o objetivo de ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já definidas, especialmente, à função social da educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores.

As Diretrizes foram apresentadas aos professores conferencistas, como um texto referência, para que os mesmos proferissem suas conferências a partir dos indicativos apresentados nas diretrizes. Deste modo, o documento está organizado em duas partes. Na parte um, são apresentados os textos elaborados pelos professores conferencistas, e na parte dois, as experiências praticadas nas unidades educativas da rede.

A professora Daniela Guimarães em seu texto: “Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética”, discute as tensões na relação entre educação e cuidado, apontando perspectivas na educação da criança pequena na creche; pontua também, algumas iniciativas de comunicação e contato, especialmente dos bebês, que se colocam como pistas para os caminhos de troca e diálogo com elas.

No texto da professora Verena Wiggers, “Estratégias pertinentes à ação pedagógica”, ela aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a relevância da brincadeira e sua relação com o trabalho educativo pedagógico e finaliza abordando os procedimentos metodológicos.

Pensar na presença da arte como um componente do projeto educacional-pedagógico na educação infantil, bem como da educação estética, das múltiplas linguagens e criação é o que trata o texto: “Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”, da professora Luciana Esmeralda Ostteto. Neste texto, a professora retoma algumas concepções e práticas relacionadas ao desenho, ao espaço enquanto um ambiente que contribua para a construção cultural do olhar e da sensibilidade, e, ao papel do professor como pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura.

A professora Suely Amaral Mello, em seu texto, “Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, nos convida a refletir acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita e de entender esse processo na educação infantil, a partir das contribuições de Vygotsky.

O “Corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens”, escrito pelo professor Maurício Roberto da Silva, constitui-se no desafio de pensar o corpo em movimento das crianças nos ambientes das unidades educativas de educação infantil, considerando as categorias dialéticas implícitas no “movimento” do “corpo produtivo” e do “corpo brincante”.

Na parte dois, do documento, apresentamos o texto “Supervisão na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Educacional Pedagógico”, de Ana Regina Ferreira de Barcelos, fruto da formação realizada com supervisores das Creches e Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal, bem como, relatos de experiências vivenciadas com e para as crianças, organizados pelas professoras da Rede Municipal de Educação Infantil: A professora Solange Rocha dos Santos, do NEI Costa da Lagoa apresenta o projeto “CONTARES, RIMAS E CANTARES”.

As professoras Patrícia Lúcia B. da Silva, Daniela Tasquini, Elenir M. da Silva, Cláudia de Almeida ten Caten, da Creche Doralice Teodora Bastos relatam experiências vivenciadas com as crianças no projeto “NOSSO MUNDO, NOSSA CASA”. Andréia Cristina Custódio Correa, Daniela Cristina Silva, Luciano Gonzaga Galvão e Silvia Albertina Venâncio são professoras da Creche Irmão Celso que apresentam o projeto “AVALIANDO O COTIDIANO ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO”. O projeto coletivo, da Creche Idalina Ochôa, relata a experiência sobre interação, chamado: “INTERAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO...ONDE TUDO PODE ACONTECER...”. As professoras Alcinéia Bernardo da Silva Caetano, Fernanda Noronha Pandolfi, Jorgeane Rachadel Ramos, Jaqueline Teixeira Correia, Marilene knoner Archer, Márcia Maria Romão, Roseneide Ivone Gonçalves, do NEI Colônia Z-11, apresentam o projeto: UMA VIAGEM, MUITAS HISTÓRIAS....”. A Supervisora Márcia Maria Borges Wageck, do NEI Orisvaldina Silva, nos relata a experiência de como trabalhar com crianças de diferentes idades: “OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA: TRABALHANDO COM GRUPOS DE CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. As professoras Ana Lúcia Tamutis Pereira e Ivelize Lindomar da Costa, do NEI Canto da Lagoa, apresentam o projeto: “TURMA DO PEIXE: NADANDO A PROCURA DE CONHECIMENTOS!”. As professoras Geisa Mara Laguna Santana e Rosiane de Fátima Ribeiro da Silva, da Creche Jardim Atlântico, relatam a experiência sobre o “BOI-DE-MAMAÓ: UMA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA”. A Supervisora da Creche Nossa Senhora Aparecida, Adriana de Souza Broering, apresenta a experiência de “UM PROJETO DE CULTURA E ARTE NA CRECHE: ALGUMAS POSSIBILIDADES...”. As professoras Patrícia Vieira Leite, Ana Maria da Silva e Rute Rosa Amorim, da Creche Irmão Celso, apresentam o projeto: “O MUNDO ENCANTADO DO CIRCO TRAVESSURA”.

Esperamos que as Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil contribuam para solidificar as práticas presentes nas creches e NEIs da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, qualificando cada vez mais a Educação Infantil.



DIRETRIZES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICAS

Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil¹

Eloisa Acires Candal Rocha

Universidade Federal de Santa Catarina

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância

A intensidade dos estudos, dos debates e a acumulação das experiências educativas no âmbito da educação infantil, em Florianópolis, representam, em alguma medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações educativas para as crianças de zero a seis anos. Contudo, não há dúvida de que em Florianópolis existem significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de educação infantil².

Desde a definição dos “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (2000), no documento orientador da rede municipal, que resultou de um amplo processo de discussão, muitas têm sido as demandas teóricas e práticas, o que vem exigindo continuidade no processo de reflexão e de debate coletivo, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que, tanto direta como indiretamente, define o trabalho educativo nas creches e núcleos de educação infantil do município.

Nesse texto, pretendemos retomar algumas daquelas bases pedagógicas já definidas com o intuito de ampliar e esclarecer aspectos centrais das orientações apresentadas em documentos anteriores. Referiremos-nos, especialmente, à função social da educação infantil, aos núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência, ou seja, do papel das professoras e professores.

Na difícil tarefa de ter que selecionar, dentro dos limites de espaço e tempo que o momento comporta, em busca dos objetivos que nos propusemos atingir, resolvemos, inicialmente, retomar, como referência, as próprias deliberações definidas pelas “Diretrizes para a Educação Infantil Nacional”, relativas às propostas pedagógicas e seus fundamentos, expressos em caráter mandatário:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Neste sentido, reafirmamos o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos que estas formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil.

Nesta direção, a apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, no âmbito de uma infância determinada. A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

A necessidade de darmos visibilidade aos núcleos da ação, como forma de orientar a organização do trabalho diário junto às crianças, não prescinde da afirmação de uma pedagogia que tome a infância como um pressuposto; que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição

das diferentes infâncias e de suas culturas.

Neste sentido, cabe ainda destacar que o projeto educacional- pedagógico é mais amplo e exige a definição dos processos de organização e estrutura que viabilizarão o cumprimento das funções sócio-educativas da educação infantil: o espaço e os materiais, os mecanismos de relação com as famílias e os processos de formação dos profissionais, etc. Comprometida com a direção explicitada até aqui, uma orientação pedagógica para a infância (e para a educação infantil) definirá seus projetos educacionais-pedagógicos, tendo em vista o cumprimento da função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.

O desafio para a constituição e consolidação de uma Pedagogia da Infância tem-nos exigido sobretudo a partir da acumulação científica e da diversificação das práticas pedagógicas em âmbito local e nacional retomarmos criticamente as bases educacionais e pedagógicas orientadoras para a educação infantil, a partir de uma perspectiva social, histórica e cultural da criança, da infância e de sua educação. É nesse sentido que entendemos a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas. Estabelecem-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança, uma vez que toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.

Por uma Pedagogia da Infância

A consolidação de uma Pedagogia da Infância (e não uma Pedagogia da Criança, tal como nas pedagogias liberais) exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais,

pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se, na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa, e supere uma visão homogênea de criança e infância, que segundo Sarmento e Pinto (1997), só pode ser considerada se pensarmos no fato de a infância ser constituída por seres humanos de pouca idade. Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social.

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal.

Exige dar atenção às duas dimensões que constituem sua experiência social, o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros. Numa perspectiva assim definida, a identificação dos núcleos da ação pedagógica nos permite retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação⁴, de forma a orientar os objetivos gerais de cada núcleo e suas consequências para a prática docente. São eles:

Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita.

A linguagem tem um lugar central no desenvolvi-

mento dos núcleos de ação, uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social.

Compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura. A diversificação das linguagens objetiva: 1. a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; 2. o domínio de signos, símbolos e materiais; 3. a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.); 4. com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético.

Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais

O núcleo que constitui as relações sociais e culturais evidencia de forma mais clara a impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos de ação. Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc.

Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais

Neste núcleo, situa-se todo o conjunto de experiências que darão a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele. A ação pedagógica aqui se baseia na exploração, na descoberta, nas primeiras aproximações com as explicações científicas pautadas na manipulação, na observação, no uso de registros básicos de medidas e mensurações, nas pesquisas de campo, comparações em situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza, controle do ritmo temporal e relações matemáticas. Não seria demais enfatizar, nesse âmbito, que conhecer as crianças nos permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; aprender sobre o que elas reproduzem das estruturas e o que elas produzem e transformam; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como, mais particularmente, as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade - atuam na produção cultural e na transformação dos sistemas simbólicos com base nas relações sociais. (James, Jenkes, Prout; 1998).

Insistimos nisso, porque experiências anteriores de estabelecimento de orientações para sistemas públicos de educação, nas quais tivemos a oportunidade de participar, mostraram que, pela força das representações e práticas conservadoras, especialmente num momento histórico em que as políticas neoliberais exigem a definição de competências mínimas em todos os níveis de ensino, há uma tendência de descolar o trato com os conteúdos do processo de constituição social dos sujeitos de pouca idade. Tal tendência tem-nos levado a prescrever muita cautela em indicar conteúdos específicos para trabalhar na faixa etária de 0 a 6 anos. Mesmo quando redefinidos e reorientados,

conforme procuramos explicitar aqui, percebemos um risco enorme no sentido de enquadramento como programa curricular. Insistimos, então, em manter um alerta vermelho neste particular!

Relações Pedagógicas

A auscultação⁵ das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. Implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados.

É importante salientar que não temos o entendimento de que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes. Compreendemos, contudo, que não há saber em geral e nem ignorância em geral. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro. Nesse diálogo, poderá haver complementaridades ou contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância, ou, como se refere SANTOS, "...o confronto

e o diálogo entre saberes é o confronto e o diálogo através do qual práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.” (2005, p. 107)

A construção de estratégias comunicativas nesta direção coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário à compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção sócio-educativas.

No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta.

Esses pressupostos acarretam, portanto, uma tomada de posição, sobretudo no que se refere à participação infantil. Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso ainda se tenha conquistado no campo científico e da ação; depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaço e contexto privilegiados das vivências da infância.

Esta perspectiva de uma pedagogia pautada nas relações permite outras configurações à dinâmica da educação infantil, como afirmam as autoras Bondioli e Mantovani:

Através das trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e

se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos – e entre as crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de história social que é típica de uma determinada creche em um período específico, constituindo pelo conjunto das rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que os objetos e pessoas assumem naquele contexto particular. (1998, P. 29)

E para citar um estudo recém concluído entre nós, SCHIMITT (2008) também afirma ao estudar as relações sociais dos bebês em creche que :

A referência de outras relações é importante ainda para o esclarecimento de que não se pretende hiperbolizar ou isolar as ações dos bebês, como se fossem originárias em si, mas afirmar que na medida em que vão se constituindo socialmente, formando a sua subjetividade na relação com adultos e no universo cultural mais amplo traz elementos dessa formação no encontro com seus pares, desde cedo. (2008, p. 58-59)

Função educativa da Educação Infantil

Definidas as funções sociais e as bases educacionais - pedagógicas para a educação infantil, resta ainda esclarecer alguns pontos relativos às consequências para a definição do papel dos profissionais e da docência na educação infantil⁶.

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. Por outro lado, a crítica ao que temos definido como

antecipação da escolarização, também não se identifica como vimos até aqui, com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes.

Para esclarecer melhor este ponto, retomemos, portanto, as bases da psicologia histórico-cultural de forma a explicitar esta posição de afirmação da especificidade/ particularidade da educação infantil.

De acordo com SAMORUKOVA, e LOGUINOVA,

L.S. Vygotsky foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola (1990, p.6)

Esta mesma posição é colocada por Hurtado (2001) quando afirma que este sentido da preparação está longe de aproximação com perspectivas de treinamento ou de antecipação da educação escolar:

(...) quando falamos em preparação da criança para seu ingresso na escola – não nos referimos ao domínio de conhecimentos e procedimentos, habilidade específica para a posterior aprendizagem da leitura e escrita e da matemática como objetivos da educação primária, mas sim de fazer formações mais amplas e necessárias, sem que se negue que esta preparação seja ela também necessária. Trata-se de fazer que a criança forme uma atitude favorável até sua entrada na escola, que nela se tenham formado motivos e interesses para aprender, para conhecer os fenômenos do mundo que a rodeia, que nela se tenha posto a responsabilidade

do cumprimento das tarefas ou encomendas, que aceite trabalhar e compartilhar do trabalho coletivo com seu grupo de companheiros. (...) É mais importante que as crianças se interessem em ler, ao gosto de escutar um conto, a satisfação por comunicar-se com os demais, que aprender já alguns fonemas ou grafemas que correspondem à aprendizagem da leitura no primeiro grau. Como se pode ver, se trata de trabalhar aspectos do desenvolvimento e da formação da criança, mais que do que deter-se aos conhecimentos. (2001, p. 19)

Isto determina uma posição contrária àquelas tendências de aceleração que equivocadamente veem nesse processo uma forma de “garantir” o acesso ao conhecimento e, em consequência, “democratizar” a educação.

Nesta direção, no mesmo sentido que já temos indicado (Rocha, 1999, 2001; Cerisara, 1998), Hurtado (idem) reafirma que

Possibilitar aos pequenos o desenvolvimento de seu pensamento, o domínio das ações sensoriais em ação com os objetivos do mundo que os rodeia, desenvolvimento fundamental para todas as suas aquisições posteriores e formações cognitivas e intelectuais - a organização de sua experiência social enriquecida para que seja capaz de comunicar-se com os outros, compartilhar suas alegrias, sentir a satisfação pelo bem estar dos outros como se fosse seu próprio, tudo isso como parte de sua formação, constitui um sólido argumento para não aceitar as ideias de uma aceleração artificial do desenvolvimento psíquico infantil e aceitar a concepção da psicologia e da pedagogia de fazer, nesta etapa, a ampliação e o enriquecimento desse desenvolvimento (p.20).

E alerta ainda:

Isto não se faz mediante um ensino inicial voltado à interrupção da infância e a transformar antes do

tempo o pequeno pré-escolar em um escolar antecipado, ao contrário, utilizando ao máximo o enriquecimento da experiência comunicativa da criança com os adultos e coetâneos e a realização de atividades, que além de dar-lhes prazer, constituam para seu desenvolvimento e enriquecimento intelectual, como são o jogo, a construção, o desenho, as atividades plásticas e criativas em geral (p.20)

Retoma-se aqui, portanto, através desses interlocutores citados, o que está na base da teoria do próprio Vygotsky, de acordo com MELLO,

À medida que amplia seu olhar ao mundo que a rodeia, o interesse da criança se expande dos objetos em si para sua função social. A imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo dos seis anos. Nessa atividade lúdica – não produtiva – são exercitadas funções importantes em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – adulto que busca representar – é levada a expressar seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. (MELLO, 2007, p.97).

É também neste sentido que se coloca para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas

necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Portanto, a definição dos projetos educacionais - pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação.

Inserem-se, assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

¹ O termo “educacional–pedagógico” é utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões destas bases no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação junto à criança), que ao meu ver integram a definição dos Projetos Políticos Pedagógicos nas unidades de E. Infantil. Outros autores optam por denominar estas bases ou orientações como propostas, programa pedagógico ou curricular. Ver em MEC/COEDI, 1996)

² Agradeço o profícuo debate com a equipe da coordenação da Educação Infantil no ano de 2007 e a indicação de tópicos para aprofundamento. Agradeço também aos profissionais da rede com os quais tenho convivido de forma mais próxima nos ciclos de debate do NUPEIUN, nos estágios do curso de Pedagogia e através das pesquisas, que abrem o diálogo e nos permitem confrontar e ampliar pontos de vista sobre a realidade. Espero que neste texto, que busca sistematizar os caminhos de um debate, ter conseguido ser minimamente fiel às suas contribuições.

³ Referimo-nos aqui a uma Pedagogia da Infância como um campo mais amplo, que inclui a Educação Infantil e as especificidades que constituem as instâncias educativas para as crianças antes da entrada na escola de ensino fundamental, mas que pode não se restringir a este âmbito, na medida em que pensar a educação da infância não se restringe a uma delimitação etária.

⁴ O termo: conteúdo da ação é definido aqui com o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica, diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil.

⁵ Para uma simples ampliação do sentido semântico, ausculta redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

⁶ Limitar-nos-emos, aqui, a apenas alguns pontos deste tema. Pretendemos apresentar noutro momento um aprofundamento sobre a constituição da docência na Educação Infantil

Referências Bibliográficas

- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as implicações Pedagógicas do modelo Histórico-Cultural. Cadernos CEDES, p.65-78, n.35, 1998.
- HURTADO, Josefina L. Un Nuevo concepto de Educacción Infantil. Habana, Cuba, 2001.
- JAMES, Allison; JENKES, Chris; Prout, Alan. Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press, 1998.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações – na perspectiva histórico cultural. Perspectiva. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. V. 25, n. 1. jan/jun, 2007.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pesquisa em educação infantil no Brasi: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância. Florianópolis:NUP, 1999.
- _____.A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação. nº 16. ANPED, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: por uma nova cultura política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAMORUKOVA, P.G. e LoguiNova, V.I. Pedagogia preescolar: metodologia e organización de la educación comunista en el círculo infantil Tomo II- Editorial Pueblo e Educación, Ministerio da Educación, Habana, Cuba, 1990.
- SCHMITT, Rosinete. Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.
- Florianópolis, PMF. SME. Princípios Pedagógicas para a Educação Infantil Municipal. 2000.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina. Ser professoras de bebês; um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação), Centro de Educação, UFSC.



PARTE I CONFERÊNCIAS

Estratégias pertinentes à ação pedagógica

Verena Wiggers

Doutora em Educação e Professora de educação infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Primeira Infância – NUPEIN.

1 Preâmbulo inicial

O cuidado e a educação das novas gerações, ao longo da história humana, adquiriram diferentes configurações, objetivando atender as peculiaridades e demandas dos diversos contextos sociais e culturais. Dada a evolução das sociedades, estas práticas passaram a ser compartilhadas com diferentes segmentos públicos, deixando de ser responsabilidade exclusiva da família.

O compartilhar dessa tarefa é típico das sociedades industriais que se reorganizam para adequá-la a novas demandas do mundo do trabalho e, para além das suas necessidades mais imediatas, buscam novos modos de socialização e educação das novas gerações, em espaços alternativos ao ciclo da família.

Vivemos, atualmente, no Brasil um momento no qual, pelo menos do ponto de vista legal, a educação infantil tornar-se parte dos serviços educacionais. A responsabilidade pela oferta da citada modalidade educativa é dos municípios; sendo assim, é no plano local que as políticas são modeladas e as práticas executadas.

Entre outras funções, são de responsabilidade dos órgãos federais, a sistematização de orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos. Entre as orientações em causa, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (1999). Estas, de caráter obrigatório, estabelecem princípios gerais que devem fundamentar as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, públicas e privadas.

De acordo com o citado documento, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL 1999).

Além dos citados princípios norteadores, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas pedagógicas da instituição deverão também acatar as seguintes indicações:

(...) explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem; (...) promover práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível; (...) buscar, a

partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores; (...) organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental'; (...) ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças; (...) Da direção (...) deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores; (...) garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários ao atendimento; proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes (BRASIL 1999).

Além das indicações postas, de acordo com os Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil, a sistematização de propostas pedagógicas pelas instituições de educação infantil deverão, também, considerar que o trabalho aí desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade. Deverão ainda explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situam; reconhecer a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais; desenvolver com autonomia suas proposta

pedagógicas a partir das orientações legais; funcionar durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família; prever e viabilizar a organização dos agrupamentos de forma flexível; que a gestão seja exercida por profissionais com os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral, de acordo com a exigência estabelecida pelo aporte legal brasileiro, garantindo que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que as frequentam; que os profissionais que atuam diretamente com as crianças sejam professores de Educação Infantil; garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil; assegurar uma relação de confiança e colaboração recíproca entre os diferentes profissionais da instituição; assegurar que os espaços, materiais e equipamentos das instituições de educação infantil destinam-se, prioritariamente às crianças, mas também às necessidades das famílias e ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham.

Desta maneira, as práticas pedagógicas estruturadas no cotidiano da creche e da pré-escola precisam tomar, como suas, determinações e orientações legais, aliadas aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área, bem como pressupostos e fundamentos teóricos advindos da filosofia, antropologia, sociologia e psicologia, em que se destacam os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com a referida corrente psicológica, a natureza humana não é dada de forma biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Conseqüentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada novo ser da espécie humana, mediante a aquisição da cultura que a cerca. Diante disso, tal como a humanidade, também o fe-

nômeno educativo é exclusivamente dos seres humanos que necessitam, cotidianamente, produzir sua existência. “É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas” (Galvão, 1995, p. 41).

Por conseguinte, é através da apropriação cultural mediada pelo outro, processada por intermédio das diversas interações, sejam estas realizadas de forma espontânea ou com um determinado propósito¹, que cada indivíduo desenvolverá as forças, as aptidões, as competências e as funções especificamente humanas; ou seja, as funções decorrentes do processo histórico de humanização.

Deste pressuposto decorre que, ao longo da história humana, as novas gerações necessitam manter-se em relação com as demais, para que, por intermédio destas relações, desenvolvam suas funções psicológicas superiores. Em vista disso, o processo de desenvolvimento psíquico da criança se realiza no processo do ensino e transmissão da experiência acumulada pelas gerações precedentes. É neste processo que a criança se apropria de valores, crenças e conhecimentos, pensamento e linguagem, constitutivos dos aspectos emocionais, cognitivos, psicológicos, sociológicos, dentre outros, de modo a se tornarem elementos significativos da conduta, da percepção, da linguagem, do pensamento e da consciência.

Assim sendo, todas as crianças necessitam assimilar um determinado conjunto de habilidades físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e artísticas, entre outras, tendo em vista que as aptidões humanas estão postas na cultura. Por intermédio desta apropriação, cada novo ser da espécie irá produzir em si as funções psicológicas superiores,

específicas do ser humano, como resultado da reconstrução interna da atividade social partilhada, o que revela a importância das mediações do contexto físico e social, sobretudo dos parceiros mais experientes – adultos, profissionais da instituição; crianças do grupo, interlocutores ausentes a exemplo dos livros, vídeos, CDs, DVDs e demais materiais didáticos para a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Os processos educativos, conseqüentemente, recaem sobre o papel das mediações em suas mais diferentes formas. Isto requer a intervenção do professor, pois é função deste organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento das crianças.

2 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento

À luz do que indicam os estudos de Vygotsky (1996), para que se compreenda o desenvolvimento e a aprendizagem, é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível real se refere ao conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completados, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. Já o nível potencial se vincula ao conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou uma criança mais experiente), ela consegue resolver. Indica, portanto, o desenvolvimento prospectivamente.

Sendo assim, a criança:

em qualquer domínio, tem um ‘nível evolutivo real’ que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desen-

volvimento naquele domínio. Vygotsky chamou a diferença entre os dois níveis de zona de desenvolvimento proximal, que definiu como 'a distância entre o nível evolutivo real, determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes' (Vygotsky apud Moll, 1996, p. 152 - 153).

Para Vygotsky (1989), portanto, há que se considerar o que a criança já conseguiu como resultado de determinado processo de desenvolvimento, que se consolidou no sujeito, e o que está por se desenvolver. É entre estes espaços que se interpreta o espaço onde devem concentrar-se as diversas mediações, e, também as ações da educação infantil. Identifica-se, aliado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, o destaque dado às mediações, tanto físicas quanto sociais. Estas mediações, no entanto, não podem ser efetuadas de forma aleatória, mas devidamente selecionadas a partir dos níveis de desenvolvimento real e potencial. É, então, sobre a zona de desenvolvimento proximal que devem atuar as mediações, tendo em vista que só em determinado nível de desenvolvimento torna-se possível ao ser humano apreender determinados conceitos, conteúdos e habilidades.

Deste modo, evidencia-se que “existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (LEONTIEV, 1988, p. 111). A principal característica da aprendizagem é a que põe em movimento a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, faz emergir na criança um conjunto de habilidades decorrentes do processo de desenvolvimento, resultado do processo de relação com o outro.

3 Relevância da brincadeira e sua relação com o trabalho

Outro pressuposto a considerar refere-se à rele-

vância da brincadeira/jogo protagonizado ou jogo de reconstituição de papéis. Esta atividade é considerada como a atividade principal da criança de 3 a 6 anos, “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Isto não quer dizer, entretanto, que os processos psíquicos ocorram apenas nesta atividade, ou que todos eles sejam desenvolvidos através dela, mas, além da brincadeira; a criança deve ter, também, a possibilidade de envolver-se em atividades de outras naturezas, que desempenham “papel subsidiário” (LEONTIEV, 1988, p. 63).

De acordo com Leontiev (1988), a atividade principal caracteriza-se como “a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...], atividades geneticamente ligadas a ela” (LEONTIEV, 1988, p. 64). A atividade principal, portanto, agrega em torno de si um conjunto de atividades de outras origens, que irão modelar no indivíduo competências e capacidades distintas, no entanto igualmente significativas e complementares entre si, necessárias ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Elkonin (1988), referindo-se a Vygotsky, afirma que este considera a brincadeira como o tipo principal de atividade das crianças pequenas, e que, através dela, a criança elabora hipóteses e vivencia inúmeras sensações e experiências significativas, o que promove o desenvolvimento da personalidade e a formação da consciência. A partir do que foi exposto, identifica-se a importância desta atividade na vida das crianças, o que justifica o seu uso enquanto um dos eixos fulcrais do trabalho com a criança de três a seis anos na educação infantil.

Vygotsky, ao referir-se às possibilidades ofertadas

pela brincadeira, afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygotsky, 1989a, p. 117).

Makarenko apud Usova (1976) afirma que jogo e trabalho apresentam uma relação dialética, de modo que é na relação entre a brincadeira e o trabalho que o educador deve pautar suas ações no trabalho pedagógico com crianças de três a seis anos. Destarte, faz-se necessário dedicar à brincadeira “um espaço ao lado do trabalho e não em seu lugar” (BROUGÈRE, 1998, p. 155).

Entretanto, para chegar a esta forma elaborada de atuar sobre a realidade, cada novo ser da espécie necessita superar as formas iniciais de atuação sobre a realidade, ampliando-as, tendo em vista que, inicialmente se dispõe apenas de formas de comunicação não verbais. Destarte, pelos processos de mediação, a comunicação verbal vai se colocando como necessária, indicando para a relação entre sons e significados. Neste processo, alimentada, sobretudo, pelas propriedades sensoriais, estabelece relações essencialmente manipulatórias com os objetos, subordinados às condições objetivas existentes.

Impulsionado pelas aquisições efetuadas ao longo do primeiro ano de vida – aquisição da marcha, domínio inicial da comunicação verbal –, na busca de satisfação de suas necessidades, a criança vai adquirindo novos modos de atuar com os elementos, físicos e sociais, presentes no contexto que a cerca.

Posteriormente, com a aquisição de sua identidade, alteridade, linguagem simbólica e maior elaboração da percepção, atenção, memória etc., a criança ganha formas mais complexas e elaboradas de organização do seu pensamento e de agir sobre o mundo.

Destarte, da atuação inicial eminentemente manipulatória e exploratória, ela caminha para o desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, permitindo-lhe dominar um círculo muito mais amplo de atividades. Neste processo, passa a desejar integrar o seu contexto social, necessitando compreender as relações sociais postas no seu entorno, o que cria as condições para a origem dos jogos protagonizados, conforme desenvolvido anteriormente².

Assim sendo, as formas de inserção e apropriação do contexto físico e social, efetuados pela criança, colocam-se de diferentes formas em diferentes idades e contextos, imputando às práticas pedagógicas em creches e pré-escolas a necessidade de incorporar diferentes configurações, formas de estruturações dos espaços e tempos, bem como das possibilidades que deverão compor os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, é fundamental considerar não apenas a especificidade da criança, mas também, a faixa etária com a qual se trabalha, para selecionar as possibilidades que se mostram promissoras e necessárias à aprendizagem e desenvolvimento da criança em diferentes idades e momentos de vida. Tais exigências, além de indicarem a estruturação de uma proposta pedagógica para cada instituição, requer também, a estruturação de uma proposta específica para cada grupo de crianças, de modo que se possa selecionar, de forma adequada, as possibilidades de aprendizagens pertinentes a cada grupo de trabalho.

As práticas educativas em causa devem responder, assim, a interesses de um dado modelo de ser humano e sociedade. Assim sendo, as possibilidades dos processos educativos levados a efeito em creches e pré-escolas necessitam ocupar-se de diferentes aspectos, conferindo atenção às diferentes dimensões que constituem a humanidade, dando acesso a diversos saberes.

Tais demandas requerem a oferta de espaços e ambientes seguros, agradáveis e saudáveis, com rotinas flexíveis, onde as crianças possam organizar os seus jogos e brincadeiras, expressar sua sexualidade, ouvir música, cantar, dançar, expressar-se através de desenhos, pintura, modelagem, dramatizações e colagem. Lá que elas possam também: ouvir e contar histórias; interagir com as crianças maiores, menores e adultos; correr, saltar, pular, engatinhar e explorar novos ambientes; encontrar conforto e apoio sempre que precisam; receber atenção individual, proteção e cuidado dos adultos; desenvolver sua auto-estima curiosidade e autonomia; ser tratadas sem discriminação; não ser obrigadas a suportar longos períodos de espera; ter suas famílias bem-vindas e respeitadas nas instituições; ter momentos de privacidade e quietude, onde possam se recostar, desenvolver atividades calmas, descansar e dormir; receber o atendimento de suas necessidades de alimentação, saúde e higiene, como também expressar seus pensamentos, fantasias, lembranças e tantas outras situações fundamentais para o desenvolvimento das novas gerações³.

Diante do exposto, nota-se que a estruturação do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola precisa considerar um conjunto de fatores que envolvem aspectos legais, pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos. Por conseguinte, precisa dar acesso ao conhecimento científico sistematizado, às diferentes linguagens e aos valores sociais, éticos, estéticos e políticos, prin-

cípios ou padrões sociais aceitos e mantidos no interior da sociedade a que pertence, tais como costumes, hábitos de vida, sistemas morais, bem como de instrumentos, procedimentos, atitudes, e hábitos necessários à convivência na sociedade em que a criança está inserida. Estas aprendizagens exigem previsão e controle de procedimentos metodológicos.

4 Procedimentos metodológicos

Como vimos, o enastrar de fatores que constituem os processos educativos levados a efeito em creches e pré-escolas, conforme desenvolvido ao longo deste texto, imputam ao trabalho cotidiano, na educação infantil, a necessidade de sistematização de um conjunto de ações vinculadas a naturezas distintas e que precisam ser pensadas teleologicamente.

Neste contexto, conforme indicado por Rocha, adquirem significado os núcleos da ação pedagógica. Conforme a citada autora, estes permitem retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação⁴, de forma a orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas consequências para a prática docente. São eles: Linguagem: gestual, corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais e Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

A partir das indicações efetuadas ao longo do texto, para efeitos didáticos, poderíamos dizer que o planejamento cotidiano poderá ser estruturado em torno de eixos fulcrais da ação pedagógica ou do planejamento: estruturação dos espaços e dos tempos; atendimento das necessidades básicas da criança; sistematização do trabalho em torno de projetos: estruturação de ateliês/ oficinas ou

situações diversas⁵.

A estruturação dos espaços e tempos objetivava potencializar o desenvolvimento de jogos e brincadeiras estruturados e desenvolvidos a partir de situações criadas pelas crianças e/ou professores/auxiliares e bolsistas, bem como de um conjunto de outras situações que constituam os enredos do cotidiano. Estes devem ser estruturados de forma teológica, de modo a favorecer as interações entre as crianças e destas com os adultos. Objetivava-se também possibilitar às crianças fazerem escolhas, eximindo-as da constante imposição e coerção das propostas feitas exclusivamente pelos adultos.

O gerenciamento do tempo e do espaço precisava estar de acordo com as diferentes crianças acolhidas e ser rico em condições interativas e lúdicas, além de reservar também espaços em que a privacidade possa ser garantida, conforme indicado pelos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). É concebível que os diversos espaços da instituição devem ser explorados e utilizados pelas crianças de forma autônoma e, ainda, que todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado.

O atendimento das necessidades básicas da criança (alimentação, higiene, descanso, etc.), tradicionalmente denominadas de cuidado, é compreendido como forma de “ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano”. Nesta perspectiva, as ações do cuidar articulam-se diretamente às do educar, não se distinguindo umas das outras. Destarte, passaram a adquirir outro caráter, sendo incorporadas como atividades estritamente pedagógicas. Devem, também, ser sistematicamente pensadas e planejadas. O trabalho estruturado em torno de projetos toma ponto de partida as indagações fei-

tas pelas crianças em meio aos elementos do mundo físico e social. Podem estar relacionadas à apropriação de conhecimentos científicos vinculados às diferentes áreas disciplinares, da linguagem, ou apenas a elementos culturais (valores éticos; políticos e estéticos). Essas demandas requeriam a sistematização de ações que dessem resposta a um conjunto amplo de curiosidades e indagações⁶, efetuadas pelas crianças. Sua estruturação toma como base o que as crianças já sabem/dominam, mas, de forma especial, conteúdos que lhes são possíveis de serem ensinados. Assim sendo, deverão ser planejados em acordo com perguntas e curiosidades das crianças e a zona de desenvolvimento proximal, considerando suas potencialidades. Seu percurso deverá se desdobrar à medida que um grupo particular de crianças e adultos interagem, colocando em movimento uma dinâmica única e irrepitível. Nesse processo, nós, profissionais de educação, deveremos observar e ouvir as crianças para definição e redefinição constante das situações a serem estruturadas no processo de ensino/aprendizagem.

A estruturação de ateliês/oficinas ou situações diversas deverão contemplar atividades com objetivos em si mesmas ou relacionadas diretamente à categoria trabalho, ou seja, ainda que almejem um produto final não terão obrigatoriamente fins didáticos específicos.

Também não deverão obrigatoriamente se vincularem a um complexo de vivências articuladas umas às outras a exemplo dos projetos. Constituir-se-ão em atividades de desenhar, de modelar, de escrever, de ouvir histórias, de realizar uma atividade de culinária, de observar fenômenos da natureza, de correr, de saltar, passear, etc. Elas possuem, em si, situações desafiadoras e significativas que favorecem a exploração, a descoberta, a apropriação e a transformação da

cultura que cerca a criança.

Ao pensar esses espaços faz-se necessário ter claro que, conforme indicado por Machado (1996, p. 8), o pedagógico não reside na atividade em si, mas na possibilidade de a criança “interagir, de trocar experiências e partilhar significados”. Deste modo, a ação pedagógica não residiria obrigatoriamente nas atividades propostas e coordenadas por nós professores, mas nas interações que o cotidiano da instituição possibilita às crianças, logo, perpassariam todas as ações e possibilidades ofertadas teleologicamente no cotidiano.

Com o uso destas estratégias, pretendemos romper com a lógica que tradicionalmente monitoraram a estruturação dos espaços e tempos na educação infantil. Ou seja, a lógica que prevê sistematicamente o desenvolvimento de atividades únicas para todo o grupo, na qual as proposições, em geral, são feitas apenas pelos professores e todas as crianças do grupo, e por vezes da instituição, devem realizá-las no mesmo tempo e espaço. Convém ainda lembrar que não consideramos que um ou outro aspecto citado seja mais educativo e significativo para a criança do que outro, mas que cada um deles possui características e possibilidades próprias, de modo a se complementarem e até mesmo de um impulsionar a realização de outro. Significam uma das condições objetivas para a garantia de uma ampla gama de jogos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas, atividades ligadas ao cuidado corporal, cantigas de roda, jogos tradicionais, pintura, colagem, modelagem, etc.

Para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido jun-

to ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. Esta deverá ser formativa, ou seja, realizada ao longo do processo visando a aperfeiçoá-lo – não sendo conveniente o seu uso para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém, ou, ainda, para a constatação de problemas.

Para sistematização do planejamento, registro e avaliação, conforme bibliografia da área, podemos fazer uso de diferentes estratégias, tais como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que arquivam e registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao longo do período que permanece na instituição, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, bem como expressar inúmeras vezes (pais, crianças, e professores); contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

¹ A idéia de intencionalidade aqui explicitada se vincula à concepção de ensino, portanto, a uma forma específica de realizar o processo educativo.

² Para maiores detalhes ver Elkonin (1998).

³ Indicado por Brasil (1995).

⁴ Conforme a autora, conteúdo da ação é definido com o objetivo de detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo da escola elementar, por não constituir-se num programa por disciplinas, com base em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva.

⁵ Essa configuração foi delineada por Wiggers (2004).

⁶ Ainda que não explicitadas com apoio da linguagem oral.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, Brasília, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.º 1, de 7/04/1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2006b. v. 1; 2.

BROUGÈRE, Giles. Jogos e educação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998. 218 p.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GALVÃO, Isabel. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p.

MACHADO, A. L. Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, 1996, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 1996.

MOLL, Luís C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução por Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Tradução de: Vygotsky and education. Instructional implication and applications of sociohistorical psychology. 432 p.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil, p. 59 – 84. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. 59 – 84 p.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar, p. 119 – 142. In VYGOTSKY, L. S.;

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. 119 – 142 p.

WIGGERS, VERENA. O cotidiano na educação infantil. p. 15 – 19. In. PMF. Caderno de Formação. 2004.

USOVA. A. P. La enseñanza em el círculo infantil. Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1976. 313 p.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 1989. 168 p.



Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética

Daniela Guimarães

Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora do Curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas; PUC-Rio.

1 Introdução

Hoje, a Educação, no campo das práticas e no terreno das políticas públicas, enfrenta um importante desafio: construir propostas para o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista a integração das creches aos sistemas públicos de ensino. Trata-se de delinear princípios que desviem das iniciativas assistencialistas e higienistas tradicionais neste contexto.

Neste caminho, diversos desafios podem ser pontuados. Um dos principais é o rompimento da divisão entre educação e cuidado. Ainda hoje, há uma polarização no entendimento do que é educar e cuidar, sendo a educação compreendida como “ensinar” e o cuidado relacionado com atividades consideradas “de rotina”. Este texto tem como objetivo problematizar essa questão, apontando perspectivas na educação da criança pequena na creche.

Em um primeiro momento, discutimos as tensões na relação entre educação e cuidado, propondo o cuidado como postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças, o que dilata as possibilidades da educação. Assim, o cuidado é compreendido como uma qualidade da educação, um modo de ser educador e educar. Em seguida, pontuamos algumas iniciativas de comunicação e contato das crianças pequenas, especialmente dos bebês, que se colocam como pistas para os caminhos de troca e diálogo com elas. Olhar, imitar, ofertar objetos, apontar são gestos de exploração do mundo e que convidam

o outro à relação. No lugar de educadores, somos convocados a refletir sobre como respondemos a esses atos, como os observamos, damos visibilidade a eles, considerando os bebês e crianças pequenas como parceiros na produção do mundo, na construção de significados compartilhados.

2 O cuidado como orientador do trabalho educacional com crianças de 0 a 3 anos

As práticas que constituem a creche são oriundas de iniciativas sanitaristas e filantrópicas, enfatizando o cuidado como proteção e prevenção. Kramer (1992) destaca que no início do século XX, além dos interesses dos grupos privados pela criança pequena (especialmente os médicos e religiosos), há iniciativas estatais voltadas ao fornecimento de alimentação, garantia de saúde, dentre outras ações que visam a compensar as necessidades. A família é compreendida como locus privilegiado da criança. Todas as iniciativas de atendimento prescrevem uma série de cuidados preventivos e higiênicos como condições para a relação com os bebês, substituindo a família. Nasce a idéia de uma educação compensatória, baseada na visão da criança (particularmente a criança pobre) como ser privado dos laços familiares e de condições ideais de vida. O cuidado é considerado como proteção, como uma forma racional de governo sobre as crianças

Somando-se a isso, vemos a emergência do

discurso da Psicologia, especialmente numa perspectiva desenvolvimentista, que focaliza a criança, em geral, pelo que lhe falta, ou pelo que está por se completar. Essa perspectiva estabelece um paradigma de atendimento centrado numa visão de quem supre, seja as necessidades de cuidado, seja a formação da racionalidade e de hábitos que serão úteis mais tarde, na pré-escola ou na escola. A creche é vista como provedora, colocando-se como responsável por completar esse “ser em falta”. A criança é considerada como alguém que será formado a partir das ações dos adultos sobre ela, numa perspectiva de controle..

Os anos 80 inauguram uma reorientação nestas perspectivas, à medida que se busca um desvio em relação às práticas compensatórias. De acordo com a legislação atual¹, as crianças são sujeitos de direito, sujeitos de ação. Então, educar e cuidar são atos indissociáveis e complementares no cotidiano da Educação Infantil. Delimitam o que é específico do trabalho com as crianças pequenas. No entanto, nas práticas cotidianas, constituem-se diversas formas de viver estas duas ações ainda de modo segmentado. Muitas vezes, a ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), como tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, “dar conta” da rotina, ou “tomar conta”, numa intenção disciplinadora, onde a criança ocupa um lugar de passividade, de quem só recebe.

Apesar da reordenação legal e discursiva, esse ideário permanece nas relações entre famílias e profissionais da creche. A creche é entendida somente como “lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha”, quase um depósito. A linha de ação e preocupação higienista afeta até hoje de modo muito forte o trabalho com as cri-

anças pequenas, delimitando a construção de rotinas e as formas de relação com os pequenos, especialmente os bebês. A perspectiva das necessidades e da família nuclear como seio do desenvolvimento da criança suplanta a possibilidade de ver o que pode um bebê, o que produz, como se relaciona com os pares e com contextos sociais complementares à família.

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado como um trabalho sem prestígio ou focado na proteção, relaciona-se também com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também ao controle das populações em nosso país. De fato, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos).

A dissociação destas duas ações, educar e cuidar, e os limites na abrangência de seus sentidos provocam uma série de reflexões e estudos², no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e educação.

Neste contexto, torna-se importante redimensionar a perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo mais amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças. O diálogo com Montenegro (2005) contribui para que possamos compreender as práticas de cuidado a partir da raiz etimológica da palavra cuidar. Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude

ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Então, não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. Ao mesmo tempo, apesar de cuidado relacionar-se com reflexão, não se restringe ao campo da introspecção, mas implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltado para si e para o mundo.

Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. Como já foi apontado, cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar. De fato, seria possível acompanhar o outro sem considerá-lo e estar atento a ele?

Neste caminho, o cuidado amplia as possibilidades da educação. Talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da ética, da atenção a si e ao outro, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

A interlocução com Foucault (2004) em seus estudos sobre o cuidado de si nas culturas antigas expande também a perspectiva do cuidado. O autor afirma que na civilização greco-romana o

cuidado de si atrelava-se ao conhecimento de si. Conhecer a si relacionava-se com realizar uma prática de si, no sentido da atenção a si mesmo. Cuidar de si envolvia inquietar-se com a própria existência, desacomodar-se dos lugares já instalados. O tema do cuidado de si é tomado no cerne da constituição de uma arte da existência, no desenvolvimento de uma cultura de si. Foucault esclarece que o cuidado não se refere somente a uma preocupação difusa e abstrata, mas diz respeito a práticas concretas. Trata-se de uma atitude, um modo de se comportar, impregnando formas de viver, constituindo-se como prática social e abrindo espaço para relações interindividuais.

Essas idéias são fecundas na direção de pensarmos o trabalho dos educadores com eles mesmos e o trabalho com as crianças. Como cuidar do outro – a criança – sem a perspectiva de cuidar de si? A partir das referências foucaultianas, para governar a cidade, para focalizar o outro, era recomendado o cuidado de si mesmo por parte do futuro governante. Na relação entre adultos e crianças, é possível perguntar: o quanto o educador/adulto está atento para o cuidado de si, que não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas refere-se a um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções?

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente), os educadores indicam que seus gestos e expressões têm um valor. Não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si.

Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais dos adultos para com as crian-

ças, mas dizem respeito à criação de práticas dos adultos para com eles mesmos, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo.

A compreensão da criança como sujeito com direito à participação em ambientes coletivos incrementa políticas e projetos pedagógicos para as creches. Nesta perspectiva, a criança pequena não é só objeto de ação do outro, mas sujeito de ações. Neste contexto, cabe a pergunta: como as práticas dão visibilidade ao bebê e expõem o que ele pode, sua potência, de fato? Tudo isso convida a qualificar e buscar os detalhes das ações dos bebês e deles com os adultos no cotidiano da creche.

3 Iniciativas das crianças pequenas e desafios na sua educação

Para além da inscrição das crianças na cultura, ou seja, para além da funcionalidade que o corpo ganha no cotidiano, é importante observar como as crianças se apropriam da cultura, como desenvolvem iniciativas no contato com os adultos e com a realidade que as circunscreve.

Em estudo recente, numa creche do Rio de Janeiro³, foi possível perceber que as iniciativas dos adultos no contato com os pequenos estão muito ligadas ou à transmissão de técnicas (modos de comer, dormir, etc) que configuram as rotinas, ou à instrução (sob certo “contágio” do modelo educacional da pré-escola e da escola), o que se explicita pela presença forte dos “trabalhinhos”. Por outro lado, na pesquisa, foi possível dar visibilidade para como as crianças respondem ao contato dos adultos e como demandam deles respostas.

Bakhtin (2003) propõe uma reflexão a respeito da atitude responsiva que está envolvida na produção de enunciados. Ouvir, ou melhor, com-

preender, envolve uma tomada de posição. O autor afirma que “todo enunciado é um elo numa cadeia discursiva” (idem, p.289). A produção de linguagem da criança apresenta-se como continuidade de algo que brotou antes, provocando ressonância nas produções posteriores, conectada no coletivo. As palavras isoladas, orações pequenas construídas pela criança que começa a falar ou ações corporais sugerem as questões: como se engajam no elo da cadeia discursiva que compõem? Ao quê respondem e em que direção apontam (ou para onde/quem se endereçam)? Como são respondidos? De acordo com Faraco (2003), para Bakhtin, relações dialógicas, constituídas nas interações face a face, são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados referenciados no todo da interação verbal (não apenas em cada evento circunscrito). O contexto, a história, as intenções, a entonação que envolvem as interações são elementos fundamentais na construção do diálogo, de fato, onde a criança é convidada a colocar-se e responder.

Assim, a possibilidade da criação da linguagem e subjetividade não se dá no ponto de partida, na primeira manifestação de cada palavra ou expressão, mas acontece no processo de experiência com o corpo, com a palavra e também com os objetos. Bakhtin (2003) afirma que a princípio a criança assimila a palavra do outro, inicialmente as palavras da mãe. Em seguida, essas “palavras alheias” são reelaboradas em “minhas alheias palavras”, e, por fim, em minhas palavras, com a perda das aspas, evidenciando a possibilidade criadora. O processo de criação da e na linguagem relaciona-se com a perda das aspas, ou seja, o movimento de tornar próprio o que nasce “colado” nas referências do outro, o que acontece no campo da experiência, da realidade concreta e da vida.

O entendimento da constituição do eu como fruto das relações, a relevância de uma atitude responsiva (por parte de crianças e adultos em interação),

a compreensão do diálogo como formação de elos em uma cadeia discursiva maior do que cada interação face a face são contribuições bakhtinianas importantes na focalização das ações das crianças no cotidiano. O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar⁴, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-los, oferecer modelos/técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas.

Desde os primeiros instantes da existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação, conferindo ao movimento do bebê um caráter cada vez menos automático e cada vez mais imitativo e deliberativo. Então, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando formas relacionais com os bebês. Este seria o nascimento cultural do bebê. A forma natureza (reflexos, movimentos fortuitos, balbucios, etc) adquire um novo modo de existência quando ganha significação nas relações interpessoais. Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. Podemos vê-las trocando objetos, olhares, muitas vezes de forma casual e contingente. Ao entrar em funcionamento, esse circuito coloca as crianças numa rede de relações onde suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção.

Portanto, torna-se importante que o profissional da creche – o adulto que dedica cuidado à criança – atente para suas respostas e movimentos furtivos e impulsivos. Por exemplo, responder ao olhar, no-

meiar o que a criança aponta e dialogar com o choro são formas de construir um padrão cultural e relacional com os bebês. Neste enfoque, o corpo é entendido como espaço de construção simbólica e cultural a partir da relação.

O trabalho educacional cotidiano com as crianças pequenas implica vê-las na relação com outras crianças e adultos, percebendo modalidades de diálogo, como assumem posições singulares nas interações, como se vinculam com as construções dos adultos, como desenvolvem iniciativas. Mais especificamente, como se constituem relações, pela mediação de palavras, toques, olhares e palavras?

No dia a dia do trabalho com as crianças pequenas, é fundamental perceber o entrelaçamento entre ação, palavra, emoção e significação nas interações delas entre si e delas com os adultos. Como emergem significações nas ações? Quais as suas relações com as primeiras palavras? Como se entrelaçam ações conjuntas, palavras, emoções e significações? Como são constituídos e tornados visíveis sentidos, sem e com a participação da palavra?

A comunicação e a expressão das crianças pequenas estão centradas nas possibilidades sensoriais e motoras. Sensações e movimentos são modos de explorar o mundo e formas também de desenvolverem trocas e contatos sociais. Um processo importante neste caminho é a imitação, como provocadora de construção de sentido, fazendo a ponte entre o eu e o outro.

Ao investigar as relações entre bebês de mais ou menos um ano, no contexto da creche, foi constatado que a imitação era uma forma de contato recorrente entre as crianças. No diálogo com Mauss (1974), no plano da Antropologia, foi possível afirmar que na imitação o ato impõe-se de

fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem prestígio, valor social e interesse para elas. O ato de imitar ao mesmo tempo em que se apóia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido do novo (Guimarães, 2008).

A imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o social e afetam quem imita. No campo da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (1989) propõe que a criança só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por iniciativa própria, não imita qualquer ato, em qualquer tempo. A imitação revela o que ela já pode fazer, sua potência, no contato com o outro. Portanto, é importante aprofundar o mapeamento das formas de imitação nas crianças pequenas no cotidiano do trabalho com elas, reconhecendo o que, quem e como imitam.

Para Wallon (1988), após o nascimento, a motricidade disponível, além dos reflexos, compõe-se de movimentos impulsivos que pouco a pouco são interpretados pelo mundo adulto circundante, estabelecendo comunicação, o que marca a etapa expressivo-emocional do desenvolvimento da criança. Neste processo, ganha primazia o “diálogo-tônico”, forma de contato com o outro, mediada pelo olhar, sorrisos, posturas e contatos corporais. Pouco a pouco, a partir da interação com o mundo social, ao lado dos movimentos instrumentais (preensão, competência visual e de marcha) entram em cena outras formas de movimento, atravessados por imagens, os “ideomovimentos” (movimentos que contêm idéias), as imitações..

Além disso, destaca-se o olhar como iniciativa de contato por parte das crianças. A experiência de si que o olhar permite é a da confiança. O mergulho nas possibilidades das coisas e no

chamamento do mundo é conduzido e possibilitado pelo olhar que, muitas vezes, vai do objeto para o adulto e deste para o objeto, quando a criança está indo em direção ao novo. É como se o movimento estivesse amparado no olhar. Muitas vezes, o olho é o primeiro a chegar numa experiência exterior que interessa ou que convida (seja um objeto perto, seja uma cena distante). Se a criança não se sente confiante, busca o adulto com o olhar. Se o ambiente faz com que se sinta segura, depois do olho, segue-se a ação corporal, tocar, movimentar-se em direção ao que chama (Guimarães, 2008).

Por outro lado, também pela via do olhar é possível perceber quando e como as crianças desviam-se de si mesmas e de seus campos de interesse. Isso faz parte da dinâmica social, mas seria importante refletir sobre a intensidade dessa retirada da criança de si. Perceber o olhar dos bebês significa perceber onde estão situados, no movimento de desenvolver com eles responsividade. Os adultos acompanham o olhar dos bebês? Ou dirigem o olhar deles em outras direções na maior parte do tempo? (Guimarães, 2008).

Ainda um outro movimento que se destaca é a oferta de objetos. Pesquisadores do contexto das creches na Itália afirmam que as atividades sociais das crianças se integram com as relacionadas ao mundo dos objetos. O oferecimento ou troca de objetos representa uma das primeiras formas de interação entre comportamento social e ação motora. A elaboração cognitiva que as crianças realizam no contato com os objetos não se separa da expressão da sociabilidade em relação às outras crianças que a mediação dos objetos suscita. Atividades imitativas e complementares com objetos, ou seja, repetir a ação do outro e dar/receber objetos compõem situações importantes na formação cognitiva e social das crianças (Bondioli e Mantovani, 2004).

Esses atos podem ser compreendidos como atos

de criação e iniciativa das crianças porque nascem do social mais amplo, mas vão além dele, marcando a presença da singularidade das crianças, de como elas afetam o entorno.

À medida que faz parte do repertório dos educadores olhar o bebê, conversar com ele, responder seus olhares e gestos comunicativos, podemos ver também nas crianças iniciativas comunicativas, desde muito cedo. Elas se experimentam no lugar de iniciadoras de comunicações. É comum que as crianças ofertem objetos e que apontem para coisas. Trata-se de formas de construção da relação social, media das pelos objetos. O ato de dar e receber, que envolve aceitar e ser aceito, torna-se mais importante do que o objeto em si mesmo (Guimarães, 2008).

Enfim, no movimento de construção de práticas e propostas com as crianças de 0 a 3 anos, é importante atentar para a qualidade das relações no cotidiano, relações das crianças entre si, delas com os adultos e destes entre si. Trata-se de desenvolver relações pautadas na escuta e na observação ativa; por exemplo, observar o sentido das imitações e ações das crianças, tendo em vista dialogar com elas; observar a direção do olhar, os gestos comunicativos, com o propósito de desenvolver reciprocidade, uma atitude responsiva.

¹ Referimo-nos à LDB de 1996 e, especialmente, ao Referencial Curricular para a Educação Infantil, de 1998.

² Ver especialmente Tiriba (2005); Cerisara (2002).

³ Ver Guimarães (2008).

⁴ Aqui há ressonância entre a perspectiva da responsividade bakhtiniana e o cuidado numa dimensão ética, de atenção a si e ao outro, estudado por Foucault.

BAKHTIN Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (orgs). Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FOUCAULT Michel . A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GUIMARÃES Daniela. Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de Doutorado Departamento de Educação - PUC-Rio, 2008.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

MAUSS, Marcel As técnicas corporais In: _____ Sociologia e Antropologia. Vol II. São Paulo: EDUSP, 1974.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. Revista Psicologia da Educação; São Paulo, 20, 1º semestre de 2005 (p.77-101).

TIRIBA, Lea. Crianças, Natureza e Educação Infantil. Tese de Doutorado. Departamento de Educação- PUC-Rio, 2005 (mimeo).

VYGOTSKY L.S.. A Formação Social da Mente. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1988.



Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos

Suely Amaral Mello

Doutora em Educação pela UFSCar.

Professora e colaboradora da UNESP, Marília - SP

Com este breve artigo, convidamos as professoras e os professores da educação infantil para uma reflexão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita.

Consideramos, como ponto de partida, que muito do que temos feito em relação ao ensino da escrita, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, carece de uma base científica e consideramos, ainda, que para escolher procedimentos adequados à aquisição deste instrumento cultural complexo – a escrita - exige uma reflexão sobre esse processo a partir de uma teoria que permita compreender as bases orientadoras necessárias a essa apropriação.

Formar nossas crianças desde a educação infantil para serem leitoras e produtoras de textos (ou até escritoras) é coisa que todos nós queremos. Mas isso exige compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita, como se tornam leitoras e produtoras de texto. Apenas quando compreendemos como se dá esse processo é que podemos lançar mão de procedimentos adequados para esse processo de apropriação que acontece com procedimentos diferentes em cada idade das crianças. Sem uma base teórica, sem conhecimento científico, corremos o risco de – apesar de nossas boas intenções - atropelar esse processo e comprometer o sentido que se deve atribuir à escrita para fazer dela um instrumento da comunicação da criança com o mundo e da sua expressão. Trazemos para esta nossa discussão, as contribuições de Vygotsky sobre a aquisição da escrita que encontramos num texto do volume 3 de suas Obras Escolhidas, publicadas na Espanha e que se chama A Pré-História do Desenvolvimento da Linguagem Escrita, pois com as idéias

aí expostas, aprendemos uma nova maneira de ver o processo de aquisição da linguagem escrita e de entender esse processo na educação infantil. Cremos que muitos de nós nos lembramos de como fomos apresentados à escrita. No primeiro dia de aula no ensino fundamental, a professor apresentou o A, ou melhor, os As: A, a, **A**, a. Nos dias que se seguiram fomos apresentados aos Es (E, e, **E**, e) depois aos Is, e depois aos Os... e enquanto isso, a gente podia escrever ia, ui, ei, oi ai. No entanto, nem os poucos que sabiam para que servem a leitura e a escrita e estavam loucos para aprender a ler e a escrever, e nem os que nunca tinham pensado em aprender a ler e a escrever estavam interessados em escrever ai, ui, ia, ei, oi. Nós queríamos escrever cartas pro papai Noel, ler as cartas e as revistas que chegavam em casa... mas isso parece que não ia acontecer nunca.

Depois das vogais vieram as consoantes: sempre uma de cada vez. E com elas podíamos escrever dedo, dida, baba, bebe... mas, de novo, ninguém de nós queria escrever essas coisas.

E por que a escrita nos foi apresentada assim? Porque naquele momento, sem uma reflexão teórica sobre o assunto, entendia-se que o desafio de aprender a ler e a escrever era dominar a relação entre letra e som. E quando a criança aprendesse essa relação e, portanto, soubesse dizer o som de uma palavra escrita (ler) ou grafar o som de uma palavra, estaria alfabetizada. Essa idéia também combinava com a idéia corrente no senso comum, segundo a qual a maneira mais fácil de ensinar um processo complexo é dividi-lo em partes. Dividido em partes, o complexo se torna simples. No processo de alfabetizar, então, a correspondência

entre som e grafia deveria começar com a letra que seria o elemento mais simples. Nada de “querido papai-noel”... primeiro o mais simples: o a, ou melhor, os as.

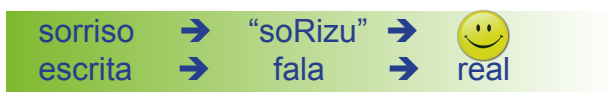
“Qual o problema com essa forma de ensinar?”, alguém vai certamente perguntar. Há alguns. Vejamos:

1. Se tratamos com crianças que querem aprender a ler e a escrever, essa maneira de ensinar não responde à vontade das crianças de ler e escrever. Ao contrário, projeta a resposta a essa vontade lá para o final do ano, depois de muito treino de letra. Será que a vontade sobreviverá? Ou vai se perder no caminho?

2. Se tratamos com crianças que não querem aprender a ler e a escrever – e não querem porque nunca conviveram com a escrita como um instrumento de comunicação e expressão –, essa maneira de ensinar não cria nas crianças essa vontade.

3. Ela desconsidera o fato de que a linguagem escrita não é um instrumento cultural simples como um copo, uma colher, uma tesoura, mas é um sistema de signos que representa um outro sistema de signos. Ao escrever, representamos o som da fala, mas esse som da fala não é apenas um som: ele tem um significado. Esse significado representa a realidade: as coisas do que falamos, nossas idéias, sentimentos, informações.

Podemos representar dessa forma esse sistema:



Ou seja, a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade.

No entanto, quando nos ensinaram a ler e a escrever, não nos apresentaram a escrita dessa maneira. Enfatizava-se apenas a primeira parte desse sistema complexo:

a relação sorriso → “soRizu”
...ou seja
a relação escrita → fala

e isso, ainda de maneira simplificada, ou seja, nem mesmo a relação palavra → som, mas apenas a relação letra → som.

A gente aprendia a ler e a escrever sem pensar no que aquela escrita significava. E aprendia a escrever palavras vazias de significado para cada um de nós. A barriga do bebê é grande, líamos corretamente e repetíamos inúmeras vezes para fixar o aprendido com todos os es e os finais bem claros, mas nunca nos perguntamos como a barriga do bebê podia ser grande se os bebês são pequenos por definição. O fato é que o significado da palavra escrita não interessava naquele momento, pois estávamos aprendendo a relacionar sons com letras, nada mais! O restante viria depois!

E a partir daí, nossas lições de leitura eram sempre com ênfase na leitura correta dos sons expressos pelas letras. Quem não se lembra das lições de leitura que privilegiavam a expressão de pontuação, a atenção de quem acompanhava a leitura para retomá-la no ponto exato onde o colega havia interrompido, a dicção e o cuidado para não errar a correspondência entre as letras escritas e os sons representados por elas? No entanto, nunca nos perguntavam sobre o significado do texto lido.

Muito mais tarde, quando começaram a nos perguntar o que significava aquilo que tínhamos lido, já era tarde. Nosso cérebro já havia fechado um

circuito que relacionava as letras aos sons. Pensar no significado exigia um novo esforço, exigia uma atitude que não havíamos aprendido com a aprendizagem da escrita e da leitura na escola. E até hoje não vimos nenhum procedimento que ensine a desautomatizar a relação letra-som para colocar em seu lugar uma outra relação – a relação escrita-realidade, que é a relação que garante a compreensão do texto lido e a expressão do autor.

Por isso, quando começaram a nos perguntar o significado do que tínhamos acabado de ler (no ensino médio ou na faculdade), tínhamos que voltar a ler o texto que acabáramos de ler.

Em outras palavras, essa forma de ensinar a ler e a escrever por esta via que parece simples tem esse problema: forma gente que lê sem compreender o que lê e que escreve sem autoria, ou seja, copia, escreve ditado, mas tem dificuldade de produzir um texto seu. Esta situação de ler e escrever, sem ser capaz de compreender e de se comunicar, começou a ser conhecida como analfabetismo funcional. Esta expressão quer dizer que a pessoa, apesar de ter sido alfabetizada não sabe exercer a função social da escrita, que é ler e compreender o que outros querem dizer com a escrita e escrever o que pensa, o que se quer dizer para os outros.

Vygotsky (1995) diria que, para essa criança, foram ensinadas as letras, mas não a linguagem escrita.

Quando estudamos a maneira como as crianças se relacionam com o mundo, com a cultura (tudo o que as pessoas criaram: a língua, as diferentes linguagens, os hábitos e costumes, os objetos e os instrumentos que utilizamos, as ciências e as técnicas, as formas de pensamento, os valores) descobrimos que a criança ao aprender qualquer coisa, atribui um sentido ao objeto. Por isso, precisamos estar atentos ao sentido que levamos nossas crianças

a atribuir às coisas que apresentamos a elas. Especialmente quando tratamos de um instrumento importante como a escrita – que tem implicações profundas para a formação da inteligência e da personalidade de quem se apropria dela.

Quando enfatizamos o aspecto técnico da escrita (o como se escreve, a relação entre escrita e fala), acabamos por nos esquecer da sua função social, pois o aspecto técnico requer tanto esforço por parte da professora e das crianças que, ao não fazer sentido para as crianças, vira uma tarefa pesada.

O diálogo, a seguir, que acontece entre um menino de 6 anos, que passa boa parte do dia na pré-escola fazendo lições de escrita desde os 4 anos de idade, e uma pesquisadora, ilustra as consequências de um trabalho que não considera a forma adequada da mediação que os adultos fazem ao apresentar a cultura para as novas gerações.

Ao perceber a pesquisadora que escreve no fundo da sala, a criança se aproxima curiosa e pergunta:

- Moça, o que você está fazendo?
- Estou escrevendo! - a pesquisadora responde.
- Por quê?- insiste o menino.
- Para eu ler mais tarde e me lembrar do que eu vi aqui na sua sala! - responde a pesquisadora.
- Quem mandou? - pergunta o menino.

Esse breve diálogo denuncia a concepção de escrita que a escola ensinou para a criança: escrevemos o que alguém manda. Ao enfatizar a relação entre som e letra, a escola deixou para segundo plano a função social da escrita, o fato de que a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos; serve para divulgar uma idéia, para lembrar. Para essa criança, e para tantos outros alfabetizados com a mesma compreensão de escrita como resultado da relação som-letra e que chegaram

à escola sem conhecer a função social da escrita, muito provavelmente, escrever significa escrever letras e ler significa reconhecer as letras.

Ainda que tenha as melhores intenções de ensinar a leitura e a escrita para a criança, ao enfatizar a relação som-letra, ou seja, ao apresentar a escrita, começando por seu aspecto técnico, a professora ou o professor de educação infantil dificulta – ou mesmo impede – a aprendizagem da leitura e escrita pela criança. O problema é que depois de tanto esforço da própria criança – e mesmo da professora –, quando ela se defronta com um texto e quiser ler, procurando as letras no texto, não vai entender nada, porque um texto contém ideias e informações. As letras e as sílabas constituem apenas o aspecto técnico da escrita, mas não constituem a sua essência. No caso do exemplo dado acima, depois de tanto tempo gasto com o treino de escrita, percebemos que isso não serviu para avançar o desenvolvimento cultural dessa criança.

Essa prática – que, em geral, se limita ao reconhecimento das letras do alfabeto, da escrita de palavras isoladas e de cópia de frases ou textos que não expressam ideias, sentimentos, descobertas das crianças – traz um conjunto de problemas para a educação das crianças.

Em primeiro lugar, roubam o tempo da educação infantil para as brincadeiras, as fantasias e as culturas infantis. Sem se dedicar ao faz-de-conta, sem ouvir histórias, sem manusear livros, gibis, etc., sem vivenciar experiências significativas que as encantem, sem exercitar a expressão por meio de múltiplas linguagens, as crianças deixam de formar as bases necessárias à aprendizagem da escrita – a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão, a função simbólica, o controle da vontade e da conduta (ou a auto-disciplina) e a percepção antecipada do resultado da atividade

que se forma no jogo de papéis e na atividade exploratória da criança num espaço pleno de cultura e provocador da sua curiosidade e sua atividade.

Os treinos de “escrita”, antecipados precocemente para o momento em que a criança ainda não tem as bases para essa aprendizagem, tornam-se lentos e demorados, exigem um esforço enorme da criança e, por isso, acabam por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, muitas vezes, acabam sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não consegue responder à expectativa da professora – que, é importante que se diga, em se tratando da técnica de escrita na educação infantil, é inadequada para a idade da criança!

Apresentada de forma equivocada ao enfatizar o aspecto técnico, como já referido, e de forma antecipada em relação à formação das bases necessárias à sua apropriação efetiva, a experiência da escrita vai se tornando, desde cedo, uma experiência negativa do ponto de vista emocional: a criança vai acumulando uma história de fracasso (e de cansaço) em relação à escola e à escrita.

Quando enfatizamos o aspecto técnico – quando começamos o trabalho com a escrita pelo reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada e deixamos que ela gaste um longo tempo numa atividade que não expressa informação, idéia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão – acabamos por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos.

Se quisermos que as nossas crianças aprendam a ler, compreendendo o texto que leem – isto é, que sejam capazes de buscar sempre as ideias presentes no texto – e a escrever com autoria – expressando as suas ideias, informações ou sentimentos –, como devemos apresentar-lhes a escrita?

Segundo Vygotsky, se quisermos formar esse leitor e produtor de textos, temos que apresentar a escrita como se ela fosse uma representação de primeira ordem, ou seja, como se a escrita representasse diretamente a realidade. Em outras palavras, devemos chamar a atenção da criança primeiro para o significado do texto - ou seja, para a relação entre escrita e realidade - e só mais tarde é que chamaremos sua atenção para o aspecto técnico da escrita, para a maneira como se escreve, ou seja, para a ligação entre escrita e fala.

Com isso, descobrimos que o modo de apresentar a escrita para as crianças, de modo a torná-las leitoras e produtoras de texto é o contrário do que fazíamos até agora: em vez de apresentar as letras, para depois formar sílabas, para depois formar palavras e depois formar os textos, primeiro apresentamos textos, mais tarde destacar as palavras e só no final do processo é que chegamos às letras e sílabas. Em outras palavras, primeiro usamos a escrita em sua função social e só mais tarde apresentamos seu aspecto técnico. Só depois que as crianças tiverem convivido bastante com a escrita e a leitura feitas pela professora e tiverem entendido - por meio dessa experiência de convivência com textos lidos e escritos pela professora, pelo manuseio de livros e gibis, pelo testemunho de atos de leitura e escrita - para que servem a leitura e a escrita, é que vamos começar a ensinar como se faz para escrever.

Chegamos, pois, a duas conclusões importantes a partir dessa breve análise dos procedimentos de ensino da linguagem escrita. Primeiro, concluímos que a forma como aprendemos a alfabetizar precisa ser atualizada frente aos novos conhecimentos que temos hoje sobre como esse processo deve-se dar para que a escrita seja apropriada como um instrumento cultural complexo. Em segundo lugar, concluímos que não iniciamos o ensino da linguagem escrita pelas letras e sílabas.

Compreendido esse processo, podemos nos perguntar o que podemos fazer na educação infantil para iniciar esse processo que, como diz Vygotsky, tem uma longa pré-história. Quais são as bases orientadoras que precisam ser formadas nas crianças para que elas aprendam a ler e a escrever de modo a ser tornarem leitoras e produtoras de texto? Vygotsky estabelece algumas diretrizes para esse processo. Em primeiro lugar, afirma o autor, aprender a ler e a escrever precisa se tornar uma necessidade para a criança. Como se faz isso? Sabemos que é a partir das vivências que nascem as necessidades. Por isso, a melhor forma de criar a necessidade de aprender a ler e a escrever nas crianças é usar a escrita junto com elas, crianças, em situações verdadeiras em que a escrita seja necessária: corresponder-se com alguém distante, escrever junto com as crianças os bilhetes para os pais, escrever junto com a turma as regras de convivência e retomar diariamente a leitura desses combinados entre a turma, manter junto com a turma um diário do que acontece a cada dia na escola. O princípio dado pelas técnicas Freinet é exemplar: na escola, lemos os textos do mundo, mas escrevemos sempre - e apenas - o texto das crianças. Assim a criança vai percebendo a relação entre escrita e fala ao viver a situação de autoria individual ou coletiva. O professor ou a professora serão os escribas e os autores serão as crianças. Em outras palavras, a professora e o professor escrevem o desejo de expressão e comunicação das crianças. A multiplicação para cada uma das crianças das produções coletivas são feitas por fotocópia ou qualquer forma de impressão - do computador ao mimeógrafo -, sem que a criança precise copiar mecanicamente o texto.

Convivendo dessa forma com a escrita utilizada em sua função social, a necessidade da escrita vai se instalando na criança. Conforme afirma Vygotsky, da mesma forma como a fala se torna uma

necessidade da criança que convive com gente que fala, a escrita deve se tornar uma necessidade da criança ao conviver com gente que lê e escreve.

Em segundo lugar, para ter o que escrever, a criança precisa ter algo a dizer. Por isso, para Vygotsky, a história da escrita começa muito cedo na vida da criança. Para esse autor, a história da linguagem escrita começa com o gesto do bebê que se expressa apontando o objeto de seu desejo. Em outras palavras, a história da escrita é a história da vontade de expressão e de comunicação da criança.

Por isso, a professora que interpreta o gesto do bebê e conversa com ele, estimula sua expressão e a comunicação e contribui para sua formação como futuro leitor e produtor de textos. Entre o gesto do bebê e a escrita na idade escolar, a criança percorre um longo caminho e passa por diferentes linguagens de expressão. A fala, o desenho, a pintura, a modelagem, a escultura, o faz-de-conta são formas de expressão das experiências vividas e interpretadas pelas crianças – ou seja, das aprendizagens das crianças.

Por isso, uma tarefa importante da professora das crianças pequenas é proporcionar experiências que deixem as crianças encantadas e maravilhadas para que tenham muito que expressar a partir daí. Nesse sentido, vale lembrar que nós, professoras e professores, temos muito que aprender. Precisamos ser cúmplices das crianças no oferecimento e proposição de atividades que sabemos que as crianças gostam (sabemos porque nos lembramos das nossas infâncias e proporcionamos essas experiências felizes ainda que pais e mães não gostem, porque as crianças sujam ou molham as roupas!).

Precisamos, ainda, ser ousados e criativos naquilo que propomos e, dessa forma, vamos aprendendo com nossas próprias experiências novas formas de

relação com as crianças e novas possibilidades de relação com a cultura. Como provocar a criança a desenhar livremente as vivências? Como provocar a pintura de sentimentos e experiências vividas e não apenas de objetos? Como estimular a dança como expressão de experiências e sentimentos e fenômenos observados? Como produzir sons e música para expressar um acontecido? Como utilizar a escultura para representar um fato observado que chamou a atenção da turma? Observar um dia de vento com as crianças e depois fazer uma pintura, ou representar pela dança, ou representar por meio de sons pode ser uma boa forma de provocar nas crianças a expressão ... e o gosto de se expressar por meio de linguagens diferentes, além de despertar a experimentação, o lúdico, a curiosidade.

Conforme lembra Vygotsky, é a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve. Por isso, todas as atividades de expressão – que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a fala, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura - precisam passar a ser cultivadas como atividades essenciais se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto.

Conhecer o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro e pela cidade; conhecer pessoas por meio de visitas, de entrevistas com quem trabalha na escola e com pais, mães e avós; leitura de histórias, de poesias, audição de música, de filmes; conhecer mais sobre assuntos que chamam a atenção das crianças por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com trabalhadores ou experts em diferentes áreas: quem trabalha com diferentes cultivos, quem cria abelhas, quem pesca

pesca, quem faz pão, quem costura, quem dança, quem toca um instrumento... são possibilidades que dependem de poucos investimentos e trazem muitos frutos.

Com tudo isso, se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem, de fato, leitoras e produtoras de texto – o que é, de fato, uma meta importante do trabalho educacional e uma preocupação para todos nós, pais, mães, professoras e professores –, é necessário que trabalheemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. Enfim, precisamos oportunizar a experimentação pelas crianças de materiais e situações que a escola e seus professores têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças criam oralmente e a professora registra com as palavras das crianças, provocamos a inserção da criança no mundo da linguagem escrita e formamos nela a necessidade de ler e escrever.

Entretanto, não parece demais repetir, não começamos propondo atividades de escrita para a criança, mas estimulando e exercitando seu desejo de expressão e sua expressão em diferentes linguagens. Fazemos isso quando a deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo - e também quando contamos histórias para elas. Também estimulamos e exercitamos seu desejo de expressão quando estimulamos sua observação, quando solicitamos rotineiramente sua opinião sobre os problemas e os temas discutidos na sala, quando solicita

mos sua participação na solução de problemas que surgem na turma, quando avaliamos todos juntos o dia vivido na escola.

A participação das crianças no estabelecimento de regras e combinados da turma e na organização da rotina e do plano do dia são outras formas de envolvimento da turma com a escrita em sua função social. Todas as decisões da turma devem ser escritas pela professora e ilustradas pelas crianças.

A expressão é parte ineliminável do processo de apropriação ou de aprendizagem. Reconhecemos a aprendizagem apenas quando a criança interpreta e expressa o aprendido sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão. Essa linguagem pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um cartaz, um jogo de faz-de-conta, uma história, uma brincadeira, ou mesmo um texto que as crianças criam e a professora ou o professor escreve. Dessa forma, aprender é um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura. Esse processo, na escola, é mediado pela professora ou professor e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas.

Em terceiro lugar, a criança precisa formar a função simbólica da consciência como base para aprender a ler e a escrever. Esse conceito se refere à capacidade de uso de um objeto para representar outro. Uma vez que a escrita é uma representação de segunda ordem (representa a fala que, por sua vez, representa a realidade), a função de representação precisa estar formada na criança que aprende a ler e a escrever. Como se forma na criança a função simbólica? Quando ela brinca de faz-de-conta: “faz-de-conta que esse paninho é o manto da princesa”; “faz-de-conta que esse cabo de vassoura é um cavalinho”.

Para brincar de faz-de-conta, a criança precisa ter tempo livre na escola, precisa ter muitos objetos ao seu redor que provoquem lembranças de experiências vividas e muitas experiências vividas envolvendo papéis sociais diferentes para imitar.

O auto-controle da vontade, ou a auto-disciplina, compõe as bases necessárias para aprender a ler e a escrever, uma vez que a escrita é uma atividade que tem um produto e, como tal, não pode ser interrompida antes de seu término.

Que experiências e vivências formam na criança a auto-disciplina? De novo, só o faz-de-conta - a atividade lúdica - é capaz de formar a autodisciplina nas crianças dessa idade. Ao imitar os adultos no faz-de-conta, a criança imita seus comportamentos, muito mais auto-controlados que o comportamento infantil que ainda se move pelo “eu quero” e só aos poucos vai aprendendo a se orientar pelo “eu devo”.

Finalmente, a aprendizagem da escrita exige a antecipação (sob a forma de imagem mental ou ideia) do produto que vai ser obtido no final da atividade. Esse é um tipo novo de atividade para a criança. Até os seis anos de idade, o brincar de faz-de-conta é a atividade que mais provoca aprendizagens. No brincar, o que interessa não é o produto, mas o processo, isto é, o que acontece enquanto a criança está brincando; a atividade vale enquanto está acontecendo. Por isso, brincar é um verbo intransitivo. Já escrever é um verbo bitransitivo: quem escreve, escreve algo para alguém.

Por isso, na atividade de escrita, a criança precisará ter - já no início da atividade - a ideia do produto do que ela quer obter no final: o que e para quem escreve. Essa ideia antecipada do produto (uma carta? um conto? um bilhete? uma lista? para o amigo? para a professora? para si mesma?) orienta o fazer da criança enquanto ela estiver escrevendo.

Nós, adultos, que já formamos essa capacidade de planejar sem perceber como isso aconteceu, temos dificuldade de dimensionar a formação dessa capacidade nas crianças. No entanto, somos capazes de perceber o processo complexo que envolve brincar sem estar focado no produto - e sem tê-lo como preocupação - e passar produto que ela pode ver ao final da atividade, ela a ter o produto da atividade como objetivo. Mais complexo ainda é pensar como se forma na criança essa ideia antecipada do produto e que papel temos - nós, professores e professoras - na formação dessa capacidade. Pois como lembra Vygotsky, toda função antes de ser interna e individual, ela foi antes externa, social, coletiva.

Também com a capacidade de planejar acontece assim. Quando a criança desenha, pinta, faz maquete, faz escultura (com caixas de papelão, areia, argila ou massinha), quando faz culinária, enfim, quando realiza atividades que têm um produto ao final da atividade, ela passa a observar o resultado da sua produção e o resultado das produções dos colegas, ou mesmo de outros produtores (artistas, artesãos). Ao perceber um resultado que chama sua atenção, esse resultado passa a fazer parte do seu processo de produção como plano da atividade. “Amanhã, eu vou desenhar um trem igual ao seu!” Nessa fala, percebemos o germen do planejamento.

Todos esses elementos - a necessidade de ler e escrever que nasce das vivências da criança no universo da cultura escrita, a necessidade de expressão que nasce das experiências significativas e das relações humanizadoras entre adultos e crianças, por meio das quais as crianças têm vez e voz na escola da infância, a formação da função simbólica da consciência, a auto-disciplina e a capacidade de planejamento envolvida na escrita, tudo isso precisa ser formado na criança para garantir que ela de fato se aproprie da escrita, mas para ser leitora e produtora de textos.

Portanto, temos aí um caminho a ser percorrido pelo professor e pela professora de educação infantil – e um currículo - para a formação das nossas crianças para gostarem de ler e de escrever: enfatizar vivências e experiências em que as crianças se expressem por múltiplas linguagens como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Possibilitar a convivência com textos escritos e registrar com as crianças as experiências vividas sob a forma de textos coletivos ou individuais – o jornal da turma, por exemplo, e tantos outros procedimentos da Pedagogia Freinet que concretizam, sob a forma de práticas pedagógicas, as diretrizes estabelecidas por Vygotsky para a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. Trata-se de uma reviravolta nos procedimentos de trabalho com a escrita em nossas escolas e de uma reviravolta também nas práticas que organizam o currículo na educação infantil. Atividades que eram, em geral, vistas como improdutivas como a expressão nas múltiplas linguagens e o faz-de-conta, passam a ser percebidas como essenciais, não apenas para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, mas também do leitor e produtor de textos.

Segundo o autor francês Roland Barthes, “a gente escreve o desejo da gente... e o desejo da gente não acaba nunca”. Eu diria, se for cultivado na escola, o desejo de expressão pode não acabar nunca.

VYGOTSKY, L. S. - Obras Escojidas vol. III. Madrid:Visor, 1995. Cap 7 (La pré-historia del desarrollo del lenguaje escrito) p.287-348

LURIA, A. R. – O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L.S. e outros. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. S.P.: Ícone/Edusp, 1988. p.143-189

Ferreiro, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. de (org). O coletivo infantil nas creches e pré-escolas. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.55-66.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens infantis outras formas de leitura. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005, p.23-40



Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo¹

“Arte não tem pensa:
O olho vê,
a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”
(Manoel de Barros)

1. A educação do ser poético

Seria possível ensinar a transver o mundo? A pergunta inicial serve-me de base para delinear um caminho que é, mais do que uma procura de resposta, um convite para pensar sobre certos automatismos pedagógicos. Do que estou falando? Do ato quase corriqueiro, na educação infantil, de oferecer uma folha em branco para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; de ler histórias para depois fazer atividades; de ensaiar uma dancinha, ou teatrinho, para apresentação aos pais; de confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas. Estaria a arte presente nestas práticas? Qual o sentido das propostas encaminhadas e dos produtos resultantes?

Carlos Drummond de Andrade (1976) dizia que as crianças são poetas, mas “a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (p. 593). Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega, os quais facilmente são encobertos por uma série de “encaminhamentos pedagógicos” costumeiros, centrados na realização da atividade e não naquele que a realiza.

Luciana Esmeralda Ostetto

Professora do Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina.

As crianças são novidadeiras, relacionam-se com o mundo inventando mundos; experimentando e elaborando formas, buscando e inventando cores, construindo enredos.

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.
E ficou sendo. (Manoel de Barros, 1999, p.07)

“Criança diz cada uma!”. É que elas pensam metaforicamente, fazendo poesia, como diz o poeta; e expressam seu conhecimento do mundo em gestos, palavras, construções diversas, valendo-se de linguagens criadas e recriadas. Para qualificar tais linguagens, é preciso ver a criação e o criador envolvidos no processo.

É necessário “reparar no ser poético” de cada criança. Assim, então, poderemos contribuir para a ampliação das tão decantadas “múltiplas linguagens”, ajudando meninos e meninas a darem forma/expressão aos seus sonhos e devaneios. Só a partir do reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança poderemos, partilhando experiências e conhecimentos, ajudá-la a seguir adiante em seus “despropósitos”.

É justamente do poeta a recomendação de uma “educação do ser poético” como forma de possibilitar às crianças “condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas” (Andrade, 1976, p.594). Falar de poesia é falar de tudo quanto é inteiro, intenso, cheio de vida. Poesia é vida pulsando, sensibilidade e razão fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos. Criação, imaginação e sonho. O inexplicável, o indizível, múltiplos sentidos (Ostetto, 2007). Em que medida esses pressupostos estão contemplados no cotidiano da educação infantil? Podem ser identificados naquelas propostas já enumeradas acima (a que chamei de corriqueiras)?

Para a criança, a arte interessa enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro, na intensidade da entrega (Albano Moreira, 2002). A dinamarquesa Anna Marie Holm (2007), artista contemporânea, afirma que,

quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (p. 12).

Continuando o diálogo com o singular e instigante trabalho que a artista e educadora desenvolve em oficinas de arte com crianças de diferentes idades, podemos identificar pressupostos que nos ajudam a pensar nos significados e nas implicações da pretendida aproximação entre educação e arte na educação infantil. Do seu encontro com as crianças, destaca-se uma visão da arte como um processo contínuo e cotidiano, que envolve pesquisa (duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, idéias e possibilidades), conquista de autoconfiança (a crença pessoal na capacidade de fazer e aprender, ensaiando autoria), coragem de ir lá onde não se conhece, onde o oculto do mistério se esconde.

As crianças deveriam aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. As crianças não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem. As crianças adquirem isso na oficina de arte. Eu lhes apresento um desafio, que nunca tem uma resposta definida (Holm, 2004, p.84).

Apresentar desafios que não têm resposta única é algo distinto de oferecer uma atividade “para fazer assim”, “para resultar nisso” que o professor determinou como produto final. Pensar na presença da arte como um componente do projeto educacional-pedagógico na educação infantil é considerar a característica de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras: a arte é “um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (Pareyson apud Martins et al, 1998, p.55). Pesquisar, mergulhar no desconhe-

cido para testar novos materiais e formas, experimentar diferentes elementos ainda não apropriados integram o fazer artístico. É o que nos diz o artista Olafur Eliasson (apud Holm, 2004, p.83):

Eu encaro o meu processo artístico como um projeto de pesquisa. Atualmente, os artistas têm liberdade para pesquisar coisas das quais não têm nenhum conhecimento. É isso o que estou fazendo. E percebo que essa forma de trabalhar – testando coisas, fazendo experiências – está aperfeiçoando meu trabalho, quer eu faça exposições ou não.

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora: veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade.

Talvez aqui encontremos o primeiro problema, ou pelo menos limitação, para a acolhida da arte no espaço da educação infantil. Por quê? Nós, professores, caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer, e então temos medo do desconhecido, do que não podemos controlar, do campo do afeto e da sensibilidade. De modo geral, essa é uma característica da contemporaneidade que, cindida, separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida, empurrando-nos só para um lado da existência: a racionalidade e a ciência – ao que é comprovado. Neste contexto, é evidente a dificuldade da Pedagogia em lidar com a arte, com a poética da vida, dar espaço para a imaginação, autorizar-se a criar, experimentar, errar. Em nossa história da educação temos sido prescritivos, normativos. Como provocou o ator e diretor Antônio Abujamra (apud Ostetto, 2006), a Pedagogia tem tantas certezas e tamanha dificuldade em se relacionar com o incompleto, o inacabado, que segue

pretendendo “colocar braços” na Vênus de Milo...



Vênus de Milo
Mármore
100 a.C.

Museu do Louvre - Paris

Portanto, ao falarmos da necessidade de se contemplar a arte no projeto educacional-pedagógico, será igualmente necessário rever, e quiçá, desalojar verdades enraizadas, exercitar a dúvida, reconhecer a falta, acender o desejo da busca. A tranquilidade que pode nos trazer a completude do já estabelecido (um modelo, um modo de fazer, uma receita, uma técnica, um esquema) e a segurança que pode nos oferecer a rota conhecida, caminha passo a passo com a impossibilidade da criação (Ostetto, 2007).

Nossos roteiros educativos arriscam-se por lugares e territórios que não conhecemos? Se o educador acredita e se aventura, ele encoraja as crianças a também se aventurarem – numa palavra, a criarem. Se, ao contrário, ele se detém diante do novo e não ousa, facilmente interditará a aventura das crianças. O que estou querendo dizer com isso? Mais importante que

qualquer suposto conteúdo a ser dominado pelo professor (a ser trabalhado com as crianças), valerá a atitude – de abrir ou fechar caminhos para a busca, de estar disponível ou não para os mistérios do mundo, para ampliar repertórios.

2. Educação estética: ampliar repertórios e possibilidades de expressão

Nossa história é tramada nos tempos e espaços vividos. Marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas, características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Vamos, assim, constituindo um repertório, um “arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido (Martins et al, 1998).

Como seres sócio-históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro - pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles



que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida, reinventando sentidos por meio de uma leitura enriquecida, ampliada, múltipla. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana. No âmbito da Educação Infantil, temos falado muito em “ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças” como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as “múltiplas linguagens da infância”. ciais e culturais das crianças” como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as “múltiplas linguagens da infância”. Nunca se falou tanto em linguagens, expressões, criação, cultura, arte. Porém, o dito não tem influenciado decisivamente o fazer. Como diz o cancionista, “há distância entre intenção e gesto”. A “arte”, simplificada e empobrecida, encerrada no fazer e visando um produto (beirando a estereotipia do “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”) é ainda prática corrente entre os educadores. Se a “arte” está presente no cotidiano da Educação Infantil frequentemente determinados momentos ou um



um conjunto de técnicas, e instruções para o exercício de habilidades específicas. Os “trabalhinhos” e as “atividades artísticas” são velhos conhecidos. Ao discutirmos sobre a arte no cotidiano educativo, neste caso, considerando a necessária ampliação de repertórios artístico-culturais, será necessário chamar atenção para o fato de que está em jogo a educação do “ser poético”, implicado a totalidade do olhar, da escuta, do movimento, que se expressa mobilizando todos os sentidos; sendo assim, será mais pertinente falarmos de educação estética. Apontar a dimensão estética (mais do que o ensino de arte) como componente de um projeto-educacional-pedagógico, é deslocar o particular para o geral, pois se trata de um princípio que atravessa todo o cotidiano, dentro e fora da escola; tem a ver com atitude e, como disse a atelierista italiana Vera Vecchi (2006, p.16), “pressupõe um olhar que descobre, que admira e se emociona. É o contrário da indiferença, da negligência e do conformismo”. Um olhar, enfim, que dá atenção ao mundo.

Considerar a “dimensão estética” como fundamento de uma proposta pedagógica é compreender a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, entre razão e sensibilidade, compreensão que ultrapassa o momento isolado de um “fazer artístico”, previsto pelo professor em seu planejamento.

(...) trata-se de uma atitude cotidiana, uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e ata as coisas entre si, um ar que leva a preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento; escolhas nas quais se percebe harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos (Vecchi, 2006, p.15).

O artístico estaria, deste modo, compondo o estético. Neste contexto, a presença da arte na educação infantil será tanto mais importante quanto

puder contribuir para a formação da sensibilidade das crianças, para ampliar seu olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, vitais.

Considerando a dimensão estética como essa atitude cotidiana diante de tudo que nos rodeia, ou seja, essa atitude vital na qual prazer sensível e prazer cognitivo, mente e corpo formam uma unidade indissociável, a necessidade de criar oportunidades para que meninos e meninas se expressem com vivacidade, aumentando suas redes de entendimento e de significação do mundo, torna-se essencial (Dias, 1999).

Nesta direção, se pretendemos garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que “Expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (Cunha, 1999, p.25), o que também é diferente de simplesmente “deixar fazer”, acreditando na chamada “livre expressão”. Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de repertórios, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação e provocando histórias (de sentir, ver, ouvir, pensar, fazer) através das quais meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho, reafirmando sua autenticidade.

Os repertórios das crianças têm limites. “É uma lenda advinda da concepção espontaneísta do ensino de arte, pensarmos que as crianças são fontes inesgotáveis de criação. Sem dúvida, elas reinventam o mundo, desde que sejam desafiadas para tal” (Cunha, 1999, p. 30). É o que também nos diz Loris Malaguzzi (1999, p.86), chamando atenção para o perigo do “mito da espontaneidade”: “não consideramos a criatividade sagrada, não a consideramos extraordinária, mas, em vez disso, propensa a emer-

gir a partir da experiência diária”. Todavia, se o professor ocupa grande parte do seu tempo para controlar os materiais, os processos e o comportamento das crianças, suas condições de olhar e ouvir o que estão produzindo, dizendo e buscando dizer, serão reduzidas. Desta forma, também perde a oportunidade de se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte para as histórias que estão sendo criadas pelas crianças. Muitas vezes, com medo de ser impositivo, autoritário, ou com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar “o gosto que trazem de casa”, o professor abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem, necessária e difícil, pois vivemos em uma sociedade que nega as diferenças e impõe padrões, pela massificação de “produtos culturais”. Gosto não se discute? Mas, até onde poderemos identificar “o gosto legítimo” de um grupo social, distinguindo-o do “gosto do mercado”? “O gosto dos outros” é um belo e enigmático filme francês (Direção: Agnes Jaoui, 1999), cujo enredo suscita a reflexão sobre o universo das “preferências” e das “experiências estéticas” que vivem e se permitem viver diferentes sujeitos, homens e mulheres. Quando assisti ao filme, envolvendo-me com a história de seus personagens envolvia-me a clareza de que “aprendemos a gostar” pela cultura, pela realidade vivida e experimentada. O gosto pode mudar, sim, de acordo com as interações a que um sujeito vier a ser exposto, pressupondo trocas, diálogo, sensibilidade e afeto (Ostetto, 2004). Sobre isso, gosto também da indicação do historiador de arte E. Gombrich (1999), que nos faz ver o elementar: ninguém pode gostar do que não conhece! Diz ele:

O antigo adágio, de que gosto não se discute, pode até ser verdadeiro, mas não deve esconder o fato de que o gosto é suscetível de desenvolvimento. Isso é também uma experiência comum, que todos podemos comprovar em campos mais modestos. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, uma mistura pode ter exatamente o mesmo sabor da outra. Mas se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos podem existir, é possível que se convertam em autênticos “connoisseurs”, capazes de distinguir o tipo e a mistura preferíveis, e seu maior conhecimento certamente aumentará o prazer propiciado pelas misturas mais requintadas (Gombrich, 1999, p.36).

É dessa disposição de “tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos podem existir” a respeito das coisas do mundo e, particularmente na produção artístico-cultural, que estamos falando quando nos referimos à ampliação de repertórios na educação, para a qual o papel do professor é imprescindível.

Disponibilizar repertórios, refinar os sentidos

Disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos) é oferecer pontes de sensibilidade para a escuta e o olhar do extraordinário que nos rodeia, para refinar os sentidos. Aprende-se a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas e, neste sentido, um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis. E isso não se refere apenas ao momento de uma atividade, ao material apresentado como recurso. Não. Tudo começa com o visual das salas e dos demais espaços da instituição que, como diz Susana Vieira da Cunha (2005), vai além de uma simples decoração: as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos

visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças.

O que está à disposição do olhar das crianças, o que aparece na sala: reproduções de obras de arte, fotografias, figuras da mídia, desenhos elaborados pelo professor, produção das crianças, objetos de culturas diversas? Eis aqui um mundo de significados e conteúdos simbólicos que estão abastecendo o pensamento e os sentidos daqueles que partilham o referido espaço educativo.

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (Cunha, 1999, p.14)

Neste âmbito, será pertinente tocar em outro aspecto que permeia nossas escolhas sobre o que apresentar, trazer, disponibilizar para as crianças: a ideia de que tudo para a infância deve ser infantil. Num precioso texto que tem por título a pergunta “Tudo para a criança deve ser infantil?”, Maria Isabel Leite (2007) problematiza justamente essa questão:

É necessário separar a experiência cultural para a criança do resto da cultura? As diversas expressões culturais voltadas às crianças têm alguma especificidade? Existe uma cultura específica para as crianças? Em outras palavras: existiria uma espécie exclusiva de cultura “apropriada” para meninas e meninos? (p.48; grifos do original).

Limitar-se ao oferecimento dos produtos disponíveis no mercado para o público infantil, é limitar também suas possibilidades de relação com o

mundo, numa espécie de exclusão. “Se só apresentamos às nossas crianças as músicas infantis, os filmes infantis, os teatros infantis, limitando as linguagens a elas oferecidas, estaremos também limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo” (Leite, 2007, p. 55). Quanta beleza reside, e pode ser descoberta, em músicas, contos, filmes, imagens, objetos que não foram feitos exclusivamente para a criança?

As crianças vivem e se apropriam das experiências de forma diferenciada dos adultos, sim. Todavia, não podemos cair no equívoco de separar o “mundo da criança” do “mundo adulto”, como se as crianças fossem incapazes de apreender, compreender, atribuindo significados a tudo aquilo que lhes rodeiam. Independente do adulto, a criança está a toda hora fazendo a leitura do mundo, sem muros, sem divisões, para além dos rótulos que determinam o produto infantil.

Para contribuir com os processos expressivos, é essencial alimentar repertórios, alargar as oportunidades de acesso à riqueza da produção humana, promovendo a aproximação aos diferentes códigos estéticos. Num movimento conjunto, é preciso também promover encontros-buscas, encorajando as crianças à experimentação, o que envolve correr riscos e resulta na descoberta da autoria. Para construir, para dar forma, para inventar jeitos, para compor, para produzir com diferentes materiais, é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais. O exemplo clássico: as crianças nunca haviam trabalhado com tinta. Na primeira vez, que bagunça! Elas não desenhavam com o pincel, como previsto no planejamento, apenas experimentavam as tintas, sobrepondo camadas e camadas até rasgar o papel (ou outro suporte) ou deixar tudo cinza; ou então, não pintavam o papel (papelão, cartolina) oferecido, mas a si mesmas!

Da mesma forma com outras linguagens, seja a

música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo incomum, à primeira vista as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo vão solicitar para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escola se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, amplie as possibilidades de criação. Isso implica a organização de uma proposta

pedagógicas envolvendo a arte. Não basta introduzir “conteúdos” de arte no projeto/programa/currículo, prever no planejamento “atividades” artísticas (como se ao pronunciarmos “arte” estivéssemos pronunciando a palavra mágica), pois o que está em questão é a qualidade da experiência (Ostetto, 2006a). Afinal, a educação estética não se ensina em uma disciplina, com tempo e espaço delimitados. Perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da creche, da escola. Da mesma forma, a criação e a imaginação não se restringem ao campo artístico. Alimentar o universo imaginário das crianças (e dos adultos também!), provocando o desejo que



(apud Martins et. al., 1998, p.94)

que envolva um conjunto de vivências e experiências abertas à validação de outros modos de conhecer, qualificando sensibilidade, sentimento e intuição; que não descarta o estranho, o incompreensível, o inexplicável; que traz, por isso, a pluralidade, acolhe as diferenças, reconhece a incompletude dos saberes e fazeres e, portanto, dá tempo para o acontecer.

Falar em “ensino da arte”, ou nas “possibilidades formativas da arte” na educação infantil seria empobrecer a experiência pretendida, permanecendo no lugar conhecido e controlado de um discurso e uma prática que vêm nos desdobramentos didático-metodológicos a finalidade de propostas

faz mover a busca, implica tempo de espera. Não se dá instantaneamente. Talvez por isso a escassez de propostas educativas que incluam as múltiplas linguagens: o tempo linear, que passa freneticamente controlado pelo adulto na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra não foi e não está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece a espécie de tempo-espera. É preciso tempo para deixar as coisas acontecerem, para recebê-las, para acolhê-las. Sem isso invariavelmente haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando experiências (Ostetto, 2006).

Eu dizia que o que está em jogo não é o “ensino de”, mas a possibilidade da experiência, para a qual é necessário o vagar das ações de ver, ouvir, pensar, fazer atendo-se aos detalhes, dando tempo ao tempo. A experiência requer “cultivar a atenção e a delicadeza, (...) aprender a lentidão” (Larrosa, 2002, p.24). E quantas vezes na creche/pré-escola, o professor chega marcado e marcando o tempo cronológico, seguindo em direção contrária à calma que acolhe a imaginação, o sonho, a criação? O tempo do tic-tac-tic-tac, que passa apressado, impede a construção do olhar sensível, rouba o momento do devaneio, da entrega. Pergunta-se a artista: “Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter a situação sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte!” (Holm, 2004, p.88). O desafio para o educador está no exercício de um planejamento que transforme o tempo que corre e que nos escraviza – em busca de um produto final -, num tempo suspenso, pausado - que se entrega ao processo. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também.

3. No espaço e com os espaços: modos de ver, modos de fazer e ser

Propomos pensar aqui o espaço não só em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações, como também em seu aspecto simbólico - como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade.

O discurso das imagens

O espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato, e até paladar, são condicionados por uma dada configuração espacial (Hoyuelos, 2006).

Os espaços, que como dissemos não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento-constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta a qual requer atenção.

As imagens pregadas nas paredes de creches e pré-escolas não são neutras, portam um discurso, contam histórias e, tal qual um texto visual, “denota leituras e modulam nossos modos de ver” (Cunha, 2005, p.135). A mesma autora afirma, a partir de pesquisa desenvolvida sobre os “cenários da infância”, que

(...) as imagens que compõem os espaços educativos estão nos ensinando sobre as crianças, como são, do que gostam e como devem ser educadas. Assim, muito além de uma ‘inocente decoração de ambiente’, estas ambiências são construções sócio-culturais-educativas que funcionam, também, como ‘máquinas de ensinar’(Cunha, 2005, p.135).

Neste sentido, os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como “modelos de ser e de agir”, principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso os educadores. Por exemplo, ao privilegiarem personagens midiáticos – Barbie, figuras da Disney, Garfield, Piu-piu, Mônica, Cebolinha, Hello Kitty, a lista é grande -, instituem uma visualidade dominante, reduzindo as possibilidades de ampliação de repertórios imagéticos, uma vez que acompanham o arquivo de imagens com as quais as crianças convivem cotidianamente também fora do espaço escolar. A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo.

Os cenários infantis, compostos em sua maio-

ria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis. (...) Os repertórios das Mônicas e sua turma ou de Branca de Neve e seus anõezinhos já foram selecionados e estão ali na sala servindo como referência, dizendo o que é ser bonita/o, meiga/o, forte/fraco, querida/o, amiga/o ou zangado/a, ranzinza/o, mudo/a, inteligente (Cunha, 2005, p.144).

Importante assinalarmos que tais imagens não ocupam apenas o espaço físico, mas também o espaço imaginário e, como consequência, ocasionam empobrecimento das possibilidades de produção imagética das crianças, revelado na forma como tentam transferir para seus desenhos, pinturas, construções aqueles modelos, por meio da cópia; ou, deixando de desenhar porque não “sabem fazer” daquela maneira, reproduzindo o modelo disponível. Com isso, perdem a “curiosidade em relação a outros referentes, ao mesmo tempo em que não se permitem produzir outras imagens e a investigar a linguagem visual” (Cunha, 2005, p.147).

A sucessão de imagens padronizadas modela um olhar disciplinado para ver “o mesmo”, um olhar superficial, que não interroga, não identifica detalhes, não discrimina além dos dados aparentes. Aquelas formas, tons, cores, brilho e todo seu conteúdo simbólico, no campo do já conhecido, são captados facilmente e negam outros modos de ver, pois ali a oportunidade para interrogações, para o estranhamento, é infinitamente reduzida. Produzem, mesmo, uma “apatia nos olhares” (Cunha, 2005).

A partir dos dados de pesquisa aqui expostos, é quase desnecessário dizer que cuidar da estéti-

ca dos espaços educativos é matéria de primeira grandeza e não simples decoração, dirigida pelo gosto de cada educador. Adultos e crianças estão envolvidos pelo fluxo de imagens que são veiculadas massivamente nos diferentes meios e contextos sociais. Por isso, os modos de ver e ser de ambos são atravessados por conteúdos e significados de certa forma compartilhados. Cabe aos educadores refletirem sobre seus “modos de ver” e seus “gostos” que direcionam suas escolhas sobre o que colocar, ou não, nas paredes das salas ou outros locais. É preciso ter claro que não são inocentes imagens, mas poderosos instrumentos de educação do olhar. É necessário que a instituição, articulando objetivos e práticas em seu projeto educacional pedagógico, tome para si a tarefa de viabilizar ações que contribuam para outros modos de ver, para a construção de olhares sensíveis e críticos a tudo que nos rodeia, abertos à diferença e ao questionamento sobre as imagens que povoam o cotidiano de crianças e adultos. Como assinalai, este é um importante elemento da “educação do ser poético”.

Outro aspecto a ser destacado, é sobre certa uniformização nos modos de expor as produções das crianças na educação infantil. Por que tanto painel com babados de crepom ao redor, por que folhas de desenhos e pinturas soltas afixadas à parede, porque não vemos tridimensionais, pendurados no teto, em outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA? Por que, enfim, insistimos em reprimir o belo, estereotipando tanto o fazer quanto a comunicação do feito?

E por que encher todas as paredes com uma “decoreção”, ou mesmo com as produções das crianças? O excesso de estímulo visual acaba escondendo o que pretende mostrar, causando o que chamamos de poluição visual. É preciso também permitir o “silêncio da parede vazia”, como uma forma de convidar novos protagonistas a deixarem suas marcas, para que novos discursos possam ser vistos/

ouvidos por meio de renovar imagens (Hoyuelos, 2006).

Temos muito que aprender no diálogo com a arte, com os artistas e suas obras, com os museus e espaços culturais. Você já reparou na diversidade de formas das exposições realizadas nos espaços museais? Na multiplicidade de cenários que são constituídos para expor diferentes obras? Porque a instituição educativa persiste em didatizar, em escolarizar as formas de expressão, inclusive nos visuais de suas salas? Por que a pobreza da mesmice, do simplificado, do formatado, do pedagogicamente arrumado?

Como disse o escritor russo Fiodor Dostoiévski: “Só a beleza salvará o mundo!”. O que aconteceria se tomássemos essas palavras como princípio radical de nossas práticas? Beleza gera beleza. Reivindicamos, pois, a reabilitação da beleza para o nosso cotidiano!

Em geral, crianças sentem imenso prazer em se melear, se “misturar” com os elementos e ingredientes que estão disponíveis ao seu redor ou que encontram por aí, na natureza. Pedrinhas, caquinhos, barro, areia, uma poça d’ água da última chuva, tudo é matéria de encantamento, quando podem se entregar inteiras à exploração. Nestas horas, não têm medo de fazer sujeira e de sujar a si mesmas. Suas narrativas fantásticas são - gestos, palavras ou formas sublimes, de intensa beleza, mas fugidios -, muitas vezes além de nossa compreensão prosaica, podem ser incentivadas por um espaço sensual, cheio de possibilidades concretas e simbólicas, e por um adulto que é parceiro nas suas conquistas e aventuras. Talvez um espaço para a educação do ser poético deva ser constituído com essa perspectiva: incentivar momentos de “narrativas sublimes”, porque autênticas, conectadas com as diferentes dimensões do ser e fazer-se criança.

As crianças precisam se sentir seguras para que o sublime aconteça. Se nós permitirmos o espaço e as oportunidades para a ocorrência do sublime, as crianças irão automaticamente experimentar um dia-a-dia artístico. (...) A narrativa sublime é como uma música que preenche o ambiente e depois desaparece. (...) Como adultos, precisamos melhorar nossa capacidade de ouvir (Holm, 2007, p.14).

Parece óbvio: como experimentar, explorar materiais, construir, sem sujar, sem desarrumar, sem sair do lugar? Sobretudo quando se trata de materiais úmidos, líquidos e viscosos. O que acontece frequentemente, por exemplo, na utilização de meios aquosos, como as tintas? Ouve-se a voz do adulto entoando: Cuidado pra não sujar o chão! Não sujem a roupa! Por fim, “A pintura torna-se simultaneamente a tortura do professor e da alegria incontida das crianças ante a extrema novidade que é pintar, pois termina por ser oportunizada apenas duas ou três vezes ao ano!” (Richter, 1999, p.53). Como pontuou Sandra Richter (1999), para que possam propor às crianças situações favoráveis à ação de pintar, é necessário que os educadores encarem de frente suas concepções sobre sujeira (que muitas vezes estão condicionadas às concepções e práticas da instituição...). Não há como “arrumar” linhas, formas, cores, texturas, diferentes elementos de composição, sem “desarrumar” o espaço. Ou as crianças atendem à ordem de “não pode sujar!”, ou se entregam ao devaneio de experimentar e criar. Como ir além, se estão presas ao controle espaço-temporal? Vale para a pintura assim como para outras situações propostas.

A configuração espacial é sem dúvida um fator que contribui positiva ou negativamente para os processos artísticos. “Espaço livre e a ausência de limitações são as minhas palavras-chave (...). Na verdade, quero apenas uma oficina aberta a todas

as possibilidades”, testemunha a artista e educadora Anna Marie (Holm, 2004, p.84), indicando a importância de um espaço desafiador que ofereça forte apelo aos sentidos, com a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente e que permita à criança a decisão de onde ficar na sala.

A experiência estética é, também, uma experiência de liberdade, de possibilidades de escolha. Desde a localização/ocupação espacial para a realização de um projeto, até a seleção de materiais, escolhas de cores, formas, tamanho de papéis, etc. Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados ao que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?

**Para a folha: verde/Para o céu: azul
Para a rosa: rosa/Para o mar: azul**

**Para a cinza: cinza/Para a areia: ouro
Para a terra: pardo/Para a terra: azul**

(quais são as cores que são suas cores de predileção?)

**Para a chuva: prata/Para o sol: laranja
Para o carro: negro/Para a pluma: azul**

**Para a nuvem: branco/Para a duna: branco
Para a espuma: branco/Para o ar: azul**

(quais são as cores que são suas cores de predileção?)

**Para o bicho: verde/Para o bicho: branco
Para o bicho: pardo/Para o homem: azul**

**Para o homem: negro/Para o homem: rosa
Para o homem: ouro/Para o anjo: azul**

(quais são as cores que são suas cores de predileção?)

**Para a folha: rubro/Para a rosa: palha
Para o ocaso: verde/Para o mar: cinzento**

**Para o fogo: azul/Para o fumo: azul
Para a pedra: azul/Para tudo: azul**

(quais são as cores que são suas cores de predileção?)

**Rai das cores .
Caetano Veloso (2003, p.271)**

Como propõe o poeta Manoel de Barros (1997), a beleza também está na possibilidade de não usar o “traço acostumado”, em sentir e viver a brincadeira das cores e das formas, subverter a ordem, “tirar da natureza as naturalidades”, “fazer cavalo verde”...

Hoje em dia, as crianças têm acesso a todo tipo de cor, mas, geralmente, sob supervisão. Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência (Holm, 2004, p.86).

Os ambientes que abrigam grupos de crianças, já na organização dos móveis e objetos dificultam ou facilitam ações de procurar, pegar, olhar, remexer, comparar, pensar, trocar os materiais disponibilizados, quer dizer, permitem ou inibem escolhas e, desta maneira, ampliam ou reduzem possibilidades de uma produção autoral, autêntica, marca de um processo pessoal.

As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar – habilidades que as crianças trazem do berço. Falar de arte às crianças está na moda e a idéia de oferecer oficinas de arte para crianças é muito boa. Mas o problema é que não se pode criar em salas muito padronizadas. Você nunca chega ao artístico, porque isso só acontece quando se está num terreno deliciosamente instável (Holm, 2004, p.90).

O ateliê parece corresponder a esse “terreno deliciosamente instável” de provocação sensual, de convite à experimentação. Um reino de possibilidades para a busca da expressão, para a pesquisa e mergulho nas múltiplas lingua-

gens, articulando descoberta e aprendizagem.

A importância do ateliê como espaço privilegiado para o fazer artístico, como lugar disponível para o encontro da criança com seu processo criador, vem sendo reafirmada por inúmeras práticas educativas, das quais lembramos a experiência, largamente difundida, das escolas de infância do norte da Itália (Edwards; Gandini; Forman, 1999; Hoyuelos, 2006). A existência desses territórios configurados para a pesquisa, investigação, experimentação, manipulação, construção, combinação de materiais e instrumentos revelam a centralidade que as linguagens expressivas ocupam na educação das crianças dentro daquele projeto educacional. O ateliê congrega elementos essenciais para possibilitar oportunidades de exploração de sentidos, para mergulhar no “mundo da arte” para descobrir seu particular idioma, suas diferentes modalidades de expressão. Um reino do possível-impossível, para dar forma e ao mesmo tempo “desformar”. Um ambiente explicitamente franqueado à presença e emergência do insólito, do inusitado, do estranhamento, livre das tensões advindas do controle.

Talvez seja importante chamar atenção para fato de que a proposta dos ateliês não se resume a uma simples modalidade de trabalho ou a um específico e privilegiado arranjo espacial. Em primeiro lugar, revela-se a confiança na criança e na sua capacidade de escolher, de planejar, de pesquisar, de fazer. “A confiança aparece aqui como a chave para novas descobertas. A confiança no processo do outro, na sua capacidade de propor idéias, de usar os materiais de forma responsável para dar forma ao invisível, falando com as imagens o que as palavras não dizem”. (Albano, 2006, p.18). Associado à confiança, vem o princípio da liberdade como possibilidade de criação. Ou seja, o ateliê significa lugar de escolhas e esse, talvez, seja o princípio básico: sem escolhas não poderá haver autoria. Alguém tem dúvida que também aprendemos a escolher?

Ana Angélica Albano (2006) relaciona o ateliê de arte à mitológica “caixa de pandora”. Gosto dessa imagem e vou trazer aqui o mito e a associação proposta pela pesquisadora.

Conta a mitologia grega que Pandora – aquela que possuía todos os dons -, foi a primeira mulher mortal criada por Zeus. Trazia consigo uma caixa que jamais deveria ser aberta. Mas a curiosidade de Pandora levou-a a abrir a tampa da caixa e, assim, todos os males contidos no seu interior foram soltos e espalhados pelo mundo. Assustada, tornou a fechar a tampa, dentro da qual restou, lá no fundo, somente a esperança. “A caixa de Pandora ficou conhecida como símbolo do que não deve ser aberto. O mito castigando a curiosidade e nos ensinando que devemos temê-la” (Albano, 2006, p.16).

Nesta narrativa, a referida autora associa o ateliê de arte àquela caixa. São suas palavras:

Associo o ateliê à caixa tão temida, que abriga a imaginação, um lugar onde todas as possibilidades estão presentes e, portanto, onde o caos pode imperar. No ateliê, idéias e materiais estão à espera de uma forma. Dar forma ao desconhecido é função da arte. A imaginação sem controle é assustadora e, talvez, seja esta uma leitura possível dos monstros libertos pela mão de Pandora. Porém, é preciso lembrar que a Esperança, que ficou presa no fundo da caixa pode guiar a imaginação, com cuidado, para a construção de uma nova ordem, quando a curiosidade será, então, premiada. Criar é dar forma ao caos e para criar é preciso poder fazer escolhas. A escolha é o limite que cria a forma. Só aprendemos a escolher o próprio caminho, quando temos liberdade de opção. O ateliê é compreendido, assim, como o lugar das escolhas, refúgio da esperança (Albano, 2006, p.18).

Parece que já ouvimos o coro dos educadores: “Mas nós não temos espaço para o ateliê!”. Sim, estou ciente da configuração educacional-pedagógica de nossos espaços. Mas não deixemos que a queixa encubra o pensamento. Pensemos, pois, antes de mais nada, nos fundamentos daquela proposição: a possibilidade de escolha e a confiança nas crianças. É pelos fundamentos que poderemos seguir buscando alternativas. Enquanto não conquistamos o espaço ideal, viabilizado pela vontade política dos administradores da educação pública, e se comungamos daqueles princípios, resta-nos a tarefa (e o desafio, sempre!) de sonhar e ensaiar possibilidades.

Um dos caminhos poderá ser recuperar as práticas que vêm sendo criadas e desenvolvidas nas diferentes unidades da rede municipal de educação. Neste caso, será recomendável fazer esse levantamento, propor a troca de experiências, dar visibilidade ao que está sendo feito, como têm sido organizados os tempos e espaços para permitir a busca, experimentação e criação nas creches e Núcleos de Educação Infantil. Certamente veríamos, na diversidade de procedimentos, fazeres e concepções, práticas desafiadoras e inovadoras, que já incorporaram como diretriz no seu projeto político pedagógico a busca de espaço-tempo para a acolhida da arte e dos fazeres expressivos no seu cotidiano, mesmo sem ter um ateliê montado e disponível diariamente.

No meu contato com instituições da Rede Municipal, tenho visto tentativas corajosas e comprometidas. Nas salas de referência dos grupos de crianças, há configurado “um território”, mínimo que seja, no qual os materiais estão acessíveis e permitem a utilização, por parte das crianças, independente do professor. Geralmente relacionados à produção gráfica – papéis diversos, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, lápis preto, giz de lousa. Quando se trata de produção pictórica (aquela que envolve mais “sujeira”...), o espaço é montado e desmontado em diferentes “territórios” da instituição – na sala

de referência, no refeitório, no espaço externo, na sala de vídeo ou multiuso. O que dá muito trabalho, claro!

Posso testemunhar a experiência compartilhada com a Creche Municipal Nossa Senhora Aparecida, no Pantanal, na qual desenvolvemos Projetos de Estágio com a participação de estudantes de Pedagogia-Educação Infantil da UFSC. Pudemos aprender com os educadores da Creche uma dinâmica de trabalho em pequenos grupos, incorporada sobretudo nas turmas de crianças maiores. A professora e o profissional auxiliar de sala organizavam diferentes grupos de crianças, que ocupavam os espaços estruturados na sala de referência, e um grupo que saía daquele espaço (ocupando o refeitório, sala de vídeo ou espaço externo), dependendo da natureza da proposta a ser encaminhada e realizada. Desta maneira, a professora podia interagir, oferecer ajuda e olhar os processos com maior atenção.

Diante da experiência com as crianças maiores, no processo de estágio de 2006²¹, as estagiárias propuseram uma dinâmica semelhante para as turmas de crianças menores, o que demandava, evidentemente, mais adultos disponíveis. Enquanto um educador envolvia-se com um grupinho, de 3 a 5 crianças, por exemplo, para uma pintura, os outros adultos estavam desenvolvendo outras propostas no parque ou em outros espaços existentes.

A dinâmica comumente assumida de “faz tudo com todos ao mesmo tempo”, além de dar muito trabalho para organizar o espaço, materiais e estabelecer um clima favorável para a criação entre as crianças, facilmente pode cair naquela prática espontaneísta, da qual falamos anteriormente, haja vista que é um tanto difícil, para não dizer impossível, o professor acompanhar de perto o processo de um grupo grande de crianças. As condições para interlocução, para colocar-se à disposição das perguntas e necessidades das crianças, seja com relação ao material, seja com rela-

ção ao projeto a ser desenvolvido por elas, ficam reduzidas. Por isso, a prática de organizar pequenos grupos mostrou-se positiva, ajudando muito o desenvolvimento do trabalho educacional-pedagógico, sobretudo para dar atenção à produção da criança, para poder “reparar no seu ser poético”.

Segundo Malaguzzi (1999), a importância do trabalho em pequenos grupos reside no fato de que “permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de idéias” (p.99). Trabalhar com pequenos grupos ajuda-nos a perceber os movimentos, as interações entre as crianças e suas produções, com mais qualidade. Permitem-nos acompanhar o processo e, conseqüentemente, redimensionar o olhar acostumado a buscar os resultados e esperar o produto final. Neste ponto, mais uma vez é o educador italiano quem recomenda: estar junto sem ser intruso, ficar longe sem estar ausente, envolvendo-se no mesmo clima de espanto, encantamento e êxtase da criança que se entrega aos processos de descobertas e criações (Malaguzzi, 1999). Assim poderemos dar atenção e perceber seus desejos, falas, olhares, gestos e interações, suas hipóteses e estratégias de soluções para os desafios, atuando ao seu lado como parceiros co-criativos e não controladores (Holm, 2004).

Ao assumir a importância e funcionalidade do trabalho com grupos pequenos, na dinâmica do trabalho educativo cotidiano, cada instituição poderá prever, então, a participação de outros educadores para comporem com o professor responsável, a coordenação dos pequenos grupos, em momentos específicos do planejamento. Muitos educadores já compreenderam a validade de tais pressupostos e têm buscado organizar tempos e espaços para “chegar mais perto” dos fazeres e saberes das crianças, no “acontecendo”, e não apenas no “finalmente”.

4. O desenho, essa linguagem ainda incompreendida

A arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade. (Albano Moreira, 2002, p.84).

Ao tratar de arte, educação estética, múltiplas linguagens e criação na Educação Infantil, propondo ensaios para transver o mundo, consideramos pertinente retomar algumas concepções (e práticas) relacionadas ao desenho, por vezes aparentemente óbvias, todavia complexas em sua inserção no cotidiano educativo. O que é o desenho? Por que desenhar? Por que propor desenhos para as crianças? Produzir, reproduzir ou copiar desenhos? Desenhar ou pintar? O desenho, essa linguagem ainda incompreendida...

Para compreender, e principalmente respeitar o desenho infantil, não basta apenas saber sobre as teorias do desenho, sobre as fases de desenvolvimento do desenho ou sobre significações psicológicas a respeito do grafismo infantil; o educador precisa saber da sua própria produção, da sua expressão, da sua linguagem. Onde está o seu desenho? Ainda o leva consigo, ou foi largado no meio do caminho, entre a casa e a escola, entre a infância e a juventude?

Toda criança desenha, mas ao longo da vida, influenciada sobretudo pelos processos escolares, vai abandonando sua produção e então chega à vida adulta sem saber qual é o seu traço, qual é a sua marca (Albano Moreira, 2002). Vai perdendo a capacidade de designar, de afirmar-se produtora de sentidos, sujeito criador de mundos, pois o desenho é uma espécie de projeto,

uma “possibilidade de lançar-se para frente”:

Neste lançar-se para frente que é o desenhar, existe a possibilidade de ver-se e rever-se (...). Existe neste projetar-se um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A criança, mesmo sem ter uma compreensão intelectual do processo, está modificando e sendo modificada pelo desenhar. (Albano Moreira, 2002, p.20)

Quem já não ouviu dizer que o desenho é linguagem, assim como o gesto e a fala? Afirmar que desenho é linguagem, é compreendê-lo como produção carregada de significado. Ao desenhar, a criança diz de si e do mundo que está conhecendo, descobrindo, desvendando: “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (Derdyk, 1989, p. 51).

O desenvolvimento gráfico da criança não é linear. É repleto de idas e vindas, avanços e recuos, porque é justamente um processo. Desenhando, vai deixando suas marcas no papel ou em qualquer superfície disponível (as paredes, o chão) e, desta forma, a criança vai contando sua história, passando por um intenso processo existencial de transformações, em que cognição e sentimento estão juntos, intimamente ligados.

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (Derdyk, 1989, p.19).

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho

pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje xerocado ou impresso) e da cópia. Um outro equívoco, muito comum na educação infantil, revela-se nas intervenções do professor sobre o desenho da criança, seja nomeando com sua escrita o que a criança desenhou, seja dando aquela “ajeitadinha”, o “retoque final”, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais. O principal equívoco destas práticas é a negação do desenho como linguagem. Por quê? Ora, se o desenho é linguagem se constituindo, que expressa, comunica e diz de um processo vivido, deve valer por si mesmo e não pela “legenda” que o professor coloca! A escrita sobreposta ao desenho, explicando o que é, corresponde à linguagem e ao desejo do adulto, não das crianças; principalmente quando são pequeninas, rabiscando, garatujando, experimentando o prazer do gesto, encantando-se com a mágica das marcas produzidas com seu corpo no papel.

O adulto se esforça tremendamente para conseguir enxergar figuras nos desenhos das crianças: ele tem dificuldades de permanecer “em suspensão”. Sente uma necessidade imperiosa de nomear figuras, como se a figuração fosse sinônimo de maturidade intelectual e habilidade motora. (Derdik, 1989, p. 141)

Às vezes tenho a impressão de que o adulto “não aguenta” o processo da criança, suas experimentações, seu desordenamento, seus rabiscos... Em tudo o adulto quer colocar ordem – a sua ordem – nomear, enquadrar e então acaba por interferir indevidamente na produção das crianças. Acaba por silenciar a voz da criança, restringindo o processo de criação.

Se as crianças contam histórias ao desenhar, o adulto interessado por suas aventuras poderá escrever (por exemplo, no verso do papel desenhado!) a história do desenho, e não palavras soltas, que buscam apenas identificar “as figuras”. Se a criança assim o desejar e permitir, esse mo-

mento pode ser uma oportunidade rica para o diálogo contribuindo, inclusive, para a estruturação do discurso oral da criança. A pergunta: “qual é a história do seu desenho?”, pode remeter o seu produtor a pensar sobre o processo e organizar o pensamento para expressá-lo. Porém, que isso não se transforme em mais uma atividade didática!

O escritor Luis Camargo, criticando a utilização de “desenhos para colorir”, afirma que a criança sabe desenhar.

[...] os desenhos para colorir são, na verdade, a negação do desenho. Normalmente esses desenhos prontos desrespeitam a inteligência e a sensibilidade da criança. Servem mais para impor às crianças as intenções do adulto do que abrir espaço para a criança manifestar suas intenções.

Assim, mesmo, os desenhos para colorir continuam sendo fartamente utilizados na sala de aula, para introduzir temas, “fixar” conceitos, nas atividades de colagens ou mesmo nas datas comemorativas. As crianças gostam porque foram acostumadas e porque não têm outras opções. Mas nem tudo que a criança gosta é educativo.

O desenho para colorir é como a antiga tabuada, na qual se decora o resultado sem entender por quê. Ora, em lugar de se dar só o resultado é muito mais educativo estimular a percepção, o raciocínio, a criatividade. Por isso, esse tipo de desenho deveria ser substituído por uma atividade que respeitasse a capacidade e a necessidade da criança se expressar. (Camargo, s/d, p.58).

No cotidiano da Educação Infantil, ainda presenciemos tais práticas que desrespeitam o processo de simbolização da criança e a sua possibilidade de afirmar-se como criadora, como ser no mundo, que tem alguma coisa a dizer. Continua Luis Camargo (s/d):

O desenho pronto interfere também, negativamente, no processo de desenvolvimento da criança. Na idade em que ela está querendo só rabiscar, diante do desenho pronto ela acaba se limitando a fazer dois ou três tipos de rabiscos mais adequados para preencher o espaço. No entanto, em seus desenhos espontâneos, essa criança pode chegar a usar até vinte tipos diferentes de rabiscos. Normalmente, a partir de um ano e meio de idade, a criança começa a experimentar vários tipos de traços. Com três anos, ela enche o papel com formas como quadrados, triângulos, cruces ou formas irregulares. Aos quatro anos, ela já combina essas mesmas formas para representar o sol, pessoas, casas, árvores, flores, carros, animais, etc. É assim que tem início o desenho figurativo, cujo processo de descobrimento pode ser prejudicado com o desenho pronto entregue à criança (p. 58).

Como nos indica Edith Derdik (1989), há uma identidade entre a criança e seu desenho, no qual produção e produtor se fundem. Ao desconsiderarmos o desenho em processo, estaremos igualmente desconsiderando a criança, sua história, seus sentimentos, seus sonhos, suas experiências. Mais do que o desenho como produto, é sua vida que está sendo desvalorizada. Não é mesmo espantoso e radical mergulhar nesta concepção? O que pareceria um simples desenho, um rabisco apenas, bolinhas esparsas, indícios de esquemas, é toda uma vida! É preciso ter muito cuidado para não negarmos aos meninos e meninas esse espaço vital de criação e construção de pensamento.

Pensemos agora na organização dos tempos e espaços no cotidiano educativo: desenha-se quando sobra tempo, não pode sujar a sala, acabou o tempo, recolhe a produção, só tem lápis de cor e giz de cera, folha A4 de papel branco... E, depois disso, pretende-se que as crianças “sai-

bam desenhar” assim, de uma hora para outra. Para aprender a desenhar, é preciso desenhar muito, sempre! A constância no fazer é que vai consolidar novas aquisições nas formas da produção gráfica. Com diferentes materiais, em diferentes suportes, com tamanhos diversos. A cada material, tamanho de papel, por exemplo, será acionada nova experiência, colocando novas perguntas, propostas de exploração, busca de respostas e soluções para essa produção.

[...] se a capacidade de desenhar não é praticada, ela acaba se atrofiando. E a falta de prática alimenta a falsa idéia de que desenhar é só para quem tem ‘dom’. Não é verdade. Para que se desenvolva a capacidade de desenhar é preciso – antes de qualquer coisa – dar mais espaço para a expressão própria da criança, sem a imposição de desenhos prontos para colorir. (Camargo, s/d, p. 58)

A escola tem desempenhado um papel crucial em fazer calar o desenho-linguagem que, nos primeiros anos de vida, está presente como uma certeza para as crianças, assim como está presente a brincadeira, a música, o movimento amplo. O que acontece?

Se toda criança desenha, a maioria destas crianças quando cresce diz: eu não sei desenhar... e não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais.(...) Muito depressa o desenho-fala se cala, e do desenho-certeza se passa à certeza de não saber desenhar. É muito comum ouvirmos crianças de menos de 10 anos dizerem que não sabem desenhar. Em poucos anos, o que era uma certeza, algo tão inquestionável como correr ou jogar bola, parece algo inacessível próprio apenas de artistas (Albano Moreira, 2002, p.51-52. Grifado no original).

É assim que a arte vai sendo separada da vida e a criança vai aprendendo a duvidar de sua capacidade de criar. A perda do desenho da criança também

se dá através do professor – um adulto que perdeu a confiança na sua capacidade de desenhar e, por isso, não acredita na capacidade da criança. Aqui começa a expropriação de vozes e a apropriação das vozes alheias, sem autoria (cujo exemplo maior é a utilização do desenho pronto).

Eles, os adultos, que um dia foram crianças, que sabiam criar a sua pipa, rabiscar sua amarelinha, construir seus barcos de papel. Eles, os adultos, professores que reproduzem na escola as relações de poder da sociedade em que vivem. Sua relação com os alunos está permeada por essa relação de dominação. São dominados, dominam. Não criam e, portanto, não estimulam a criação. Não desenhavam, copiam e levam os alunos à cópia (Albano Moreira, 2002, pp.83-84).

5. O professor: buscador de belezas, parceiro de aventuras poéticas

Belezas são coisas acesas por dentro.
(Jorge Mautner)

Tudo quanto é belo será sempre de espantar.
(Milton Nascimento)

James Hillman (1993) fala da repressão da beleza que tomou conta das diferentes instâncias da vida contemporânea. Embora não fale da Pedagogia, ajuda-nos a perceber que também aí o estético não é um valor praticado, não é uma categoria de base. Basta observarmos a linguagem utilizada, os métodos empregados, o arranjo das salas de aula, as rotinas, a arquitetura dos prédios, ou seja, os jeitos de viver o cotidiano educativo – tão pouco criativos, sem sabor. Em uma palavra: feios. Nesta hora, compreendemos facilmente a incoerência e os limites de uma proposta

que pretenda incluir a arte apenas como conteúdo, modo de fazer, tema, espremida entre um intervalo e outro em que se opera a repressão da beleza.

No meio de toda essa história estamos nós, professores, que também fomos interditados na nossa ação de sonhar, de jogar e inventar mundos. Também fomos reprimidos em nossas linguagens e possibilidades expressivas. E então, o que acontece? Não raro, temos dificuldade em respeitar e valorizar o jogo das crianças, seus modos de criar e inventar modos, seus jeitos de dizer e representar o real.

Resulta que, se não recuperarmos nossa dimensão inventiva e descobridora, dificilmente poderemos oferecer instrumentos que nutram e ampliem a sensibilidade, cognição e afeto, no jogo metafórico que engendra os universos infantis. Para seguirmos alimentando processos criativos e criadores, é preciso reconquistar a beleza, retirando a repressão que a impede de se manifestar. E nisso há um longo caminho, que passa pelo coração.

A menos que se abra o coração (...) permaneceremos surdos e cegos, reprimindo, ao contrário, nossas melhores intenções, simplesmente porque o órgão que percebe a beleza, que emite o suspiro, a resposta estética, não foi mexido. (...) No pensamento do coração, portanto, repousa a chave para a prática da beleza e o fim da repressão. Assim, acima de tudo (...) deixemos que o coração seja tocado (Hillman, 1993, p.140).

O professor precisa estar alimentado e conectado com a sua expressão, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a expressão e a criação das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro

de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Trata-se de puxar as imagens esquecidas, ir ao fundo e avançar. Projetar-se. Há momentos de volta ao passado para resgatar o seu universo lúdico, há em outros momentos, saltos para o desconhecido, o desprender-se e avançar em busca do inusitado: é o momento da criação, que se alimenta no universo interior e se lança em busca do novo (Albano Moreira, 2002, p.95).

Um caminho que passa pela aceitação a novos itinerários, a explorar velhos-novos territórios, dentro de si e a seu redor, arriscando novos olhares “reaprendendo a ver, a se espantar com o que vê...” (Albano Moreira, 2002, p.95). “O espanto é um desinstalar-se de posições fixas e de hábitos cristalizados; por isso gera níveis de questionamento que exigem uma transformação em nosso modo de ser” (Unger, 2001, p.149). Assim, é da maior importância ir lá onde não se conhece.

Vejo o educador como essa pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura. E neste caminhar, traçado essencialmente no percurso da experiência – que é entrega, troca, disposição em se colocar no lugar do outro para compreendê-lo, reconhecê-lo e apoiar suas buscas e escolhas -, o professor movimenta-se por universos criadores e universos criados - na ciência e na arte, uma e outra, marcas do humano (Ostetto, 2007). Talvez, assim, possa seguir com imaginação, como sonha o poeta, ousando passos e atitudes para além do instituído, inventando jeitos de transver o mundo, recuperando beleza para o cotidiano da educação infantil e inteireza para a prática pedagógica!

¹ Texto produzido para conferência realizada para os educadores da Rede Municipal de Educação Infantil - SME/Florianópolis, em 11 de agosto de 2008.

³ Algumas dessas experiências estão no livro que organizamos: OSTETTO, L. E. (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP:Papirus, 2008.

Referências Bibliográficas

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica (2002). O espaço do desenho: a educação do educador. 9ªed. São Paulo: Loyola.

ALBANO. Ana Angélica (2006). O atelier e a caixa de Pandora. Revista Projeto Sementinha. Prefeitura Municipal de Santo André – SP (p.16-18).

ANDRADE, Carlos Drummond de (1976). A educação do ser poético. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 61, nº. 140, out./dez, p.593-594.

BARROS, Manoel de (1999). Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra.

CAMARGO, Luis (S/d). A criança sabe desenhar. Nova Escola.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (2005). Um pouco além das decorações das salas de aula. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 13, nº. 1, p. 133-149, jan./jun.

_____ (1999). Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação. (p.07-36).

DERDYK, Edith (1989). Formas de pensar o desenho; desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione.

DIAS, Karina Sperle (1999). Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia (org.). Infância e Educação Infantil. São Paulo: Papyrus.

EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAM, G. (1999). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed (p. 159-176).

GOMBRICH, E. H. (1999). A história da arte. Rio de Janeiro: LCT.

HILLMAN, James (1993). A repressão da beleza. In: _____. Cidade e alma. São Paulo: Studio Nobel.

HOLM, Anna Marie (2004). A energia criativa natural. Pro-Posições – Dossiê Educação estética. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação / UNICAMP, v. 15, n. 1 (43), jan./abr.

_____ (2007). Baby - Art; os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.

HOYUELOS, Alfredo (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

LARROSA, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº. 19, p.20-28.

LEITE, Maria Isabel (2007). Tudo para a criança deve ser infantil? In: Pillotto, Silvia. (org.). Linguagens da arte na infância. Joinville/SC: Editora UNIVILLE. (p. 47-58).

MALAGUZZI, Loris (1999). História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAM, G. (1999) As cem linguagens da criança. Porto Alegre:Artmed (p. 59-104).

MARTINS, Miriam Celeste et al. (1998). Didática do ensino de arte; a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo:FTD.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (2004). “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L. E. e LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores. Campinas: Papirus (p. 41 – 60).

_____ (2006). Educadores na roda da dança: formação-transformação. Campinas: UNICAMP/ Faculdade de Educação - PPGE (Tese de doutorado).

_____ (2006a). A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, UNISC, Departamento de Educação, Santa Cruz do Sul, v.14, n.1, p. 29-43, jan./jun.

_____. (2007). Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, Silvia. (org.). Linguagens da arte na infância. Joinville/SC: Editora UNIVILLE. (p.30-45).

RICHTER, Sandra (1999). Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação. (p. 37-58).

UNGER, Nancy Mangabeira (2001). Da foz à nascente: o recado do rio. São Paulo: Cortez, Campinas-SP: Editora da Unicamp.

VECHI, Vea (2006). Estética y aprendizaje. In: HOYUELOS, Alfredo (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

VELOSO, Caetano (2003). Letra só. São Paulo: Companhia das Letras.



Sobre o corpo em Movimento na Educação Infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens

Maurício Roberto da Silva

Professor Associado do Centro de Desportos
Universidade Federal de Santa Catarina
NEPEF-Núcleo de Estudos Pedagógicos

Justificando a minha incursão na Educação Infantil

“Por que toda criança precisa brincar
(muito)”?

Brincando, elas

aprendem a escolher: uni-duni-tê.

aprendem a imaginar: esta poça d’água vai
ser o mar.

aprendem a perseverar: caiu o castelo, vou
fazer de novo.

aprendem a imitar: eu era o motorista -brrrrr-
rum.

aprendem a criar: dou um nó aqui, outro aqui
e tá pronto o circo.

aprendem a descobrir: misturei amarelo e
azul, olha o que deu.

aprendem a confiar em si: olha o que eu
consegui fazer.

aprendem novos conhecimentos: 28, 29, 30,
lá vou eu!

aprendem a fantasiar: daí a gente voava.

aprendem novas habilidades: vou fazer o
cabelo da minha fada cacheado.

aprendem a partilhar: tira, bota, deixa ficar.

aprendem a inventar: essa tampinha de gar-
rafa vai ser o pratinho deles.

aprendem a pensar logicamente: joga a bola
pra ele!¹⁹

Este texto traz em suas entrelinhas as reflexões contidas na Conferência de Abertura do Curso de Formação Continuada “Corpo e Movimento na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis”. As idéias nele contidas são, concomitantemente, frutos da minha inquietação como pesquisador que lida com a problemática “infância, trabalho e educação” e suas possíveis relações com o corpo das crianças, especificamente, daquelas oriundas da classe trabalhadora empobrecida.

Neste sentido, tenho refletido, em minhas pesquisas (SILVA, 2003), sobre a idiosincrasia do sistema capitalista: a destruição das forças produtivas, principalmente, a perversão da exploração do trabalho infantil², cujo processo destrutivo incide sobre as crianças e suas famílias. Este texto, portanto, constitui-se no desafio de pensar o corpo em movimento das crianças nos ambientes educativos das creches, considerando as categorias dialéticas implícitas no “movimento” do “corpo produtivo” e do “corpo brincante” (SILVA, 2003). Essas reflexões desafiaram-me a refletir sobre as questões que dizem respeito ao “corpo em movimento” nos tempos e espaços “lúdicos”³ da Educação Infantil; ambientes nos quais, salvo raras exceções, o corpo, por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e dos movimentos da vida cotidiana, são treinados, moldados e marcados pelo disciplinamento dos corpos das crianças. (SAYÃO, 2004 p.129-130). Quanto a esse respeito, saliento que este processo, provavelmente, não está dissociado da dimensão do “tempo histórico”, enquanto “irreversibilidade dos acontecimentos so-

ciais” da vida cotidiana (HELLER, 1992), no qual o “corpo social”, incluindo o corpo dos adultos trabalhadores (as) está em movimento e “desenvolve historicamente a humanidade”. Isto significa dizer que o corpo em movimento das crianças nas creches possui, objetivamente, uma relação entre humanidade e os indivíduos, tornando possível a instituição e a atualização de valores muito além do “horizonte imediato restritivo dos próprios indivíduos particulares” (MÉSZAROS, 2007 p.34-35).

O corpo em movimento na Educação Infantil

As preocupações sobre o corpo vêm se tornando cada vez mais crescente e se caracterizando, na atualidade, como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas Ciências Sociais e Humanas (sociologia, pedagogia, antropologia e outras) (CRESPO, 1980; LE BRETON, 2007, SILVA, 2003; SILVA, 2001), cujas diversas abordagens o veem como um fio condutor para a compreensão do corpo social. Assim é que as epistemologias sobre os horizontes teóricos do corpo visam, primordialmente, a compreender o seu significado filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político e histórico, frente aos seus múltiplos modelos de condutas e expressão do corpo em movimento, tais como: gestos, hábitos, ritos, enfim práticas corporais (SILVA, 2001; SILVA, 2003; SANT’ANNA, 1995). Esta multidimensionalidade dos “estudos sobre o corpo”, soma-se aos chamados “estudos da criança” que, devido à complexidade dos conceitos de infância e criança, possuem diferentes enfoques paradigmáticos advindos de diversas abordagens científicas, tais como: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia e outras. Na atualidade, há uma grande ênfase nos cuidados e estudos sobre o corpo, provavelmente pela emergência de um projeto de libertação deste, principalmente, considerando-se a sua utilização como instrumento privilegiado

de controle, opressão e censura das condutas humanas, como por exemplo, no mundo do trabalho, educação, lazer, saúde e em outras instâncias da vida cotidiana. Há, simultânea e contraditoriamente, a idéia do corpo como portador de repressões sociais e da mais profunda servidão e exploração humana engendrados pelo capitalismo, como por exemplo, o “corpo produtivo”, que opera através da mediação entre o social e o biológico sob a égide do trabalho socialmente necessário (trabalho produtivo) (MARX, 1980), cujo fim único é trabalhar para manter-se e satisfazer as necessidades básicas e, conseqüentemente, produzir/trabalhar para tornar mais rentável o capital.

Nestes meandros, o corpo se transforma em mercadoria para atender às exigências do desenvolvimento da ciência e das tecnologias, à expansão do mercado de produtos e serviços para o corpo, à substituição da higiene pelo prazer, à identificação da personalidade com a aparência. O corpo, desta maneira, “adquire um novo valor e constitui, juntamente com a ciência e o mercado, um novo arquétipo de felicidade” (SILVA, 2001). Mediante estes argumentos, o desafio dos educadores (as) e pesquisadores (as), que atuam nos ambientes educativos das creches, é pensar o corpo em movimento das crianças e da sociedade em geral, detendo-se sobre o corpo, “elaborando uma crítica contundente aos modos com os quais ele vem sendo concebido e tratado, devolvendo-o à história, para que, neste movimento seja possível ajudar a pensar não só a espécie humana, mas a sobrevivência do planeta.” (SILVA, 2001).

Em contrapartida é esse mesmo corpo social que, contraditoriamente, se insurge como emissário de expressão, utopia, liberdade, luta e resistência: o “corpo brincante”⁴ (SILVA, 2003). Dito de outra forma e parafraseando a canção popular “o mesmo pé que dança o samba – vai à luta...”.

Muitos estudos sobre o corpo e, particularmente, a sociologia aplicada ao corpo, dedica-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais, culturais, políticas e econômicas que envolvem o corpo do homem em movimento (LE BRETON, 2007; SILVA, 2001; SILVA, 2003), tornando os estudos sobre o corpo uma tarefa crítica e de caráter multi e interdisciplinar. Em vista disso, pensar o corpo e, particularmente, o corpo das crianças pequenas, requer que, para compreender as contradições que envolvem o fenômeno da “condição corporal” ou os “usos sociais do corpo”, ampliemos nosso olhar para as políticas do corpo, de forma macro e microsocial e num dado tempo-espço histórico. Neste sentido, pode ser vislumbrada a chamada “sociologia implícita do corpo”, na qual o pensamento sociológico dedica-se, principalmente, aos estudos “críticos” acerca da “degenerescência” das populações empobrecidas oriundas da condição operária, de acordo com os estudos de Marx e Engels, como, por exemplo, “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra”⁵.

O corpo contém contornos multidimensionais pertencentes a uma determinada sociedade, quer seja na história do trabalho humano, das gestualidades carregadas de sofrimento, dor, desprazer, sacrifício, tortura, dominação e exploração ou ainda nas expressões corporais ligadas ao prazer, ao estético, ao sensível, ao gozo, à festa, à cultura. Dito de outro modo, ele é uma superfície na qual estão inscritos tanto os desígnios da dominação e da mais degradante servidão humana, o sacrifício, os estigmas do passado, os conflitos, as repressões, a dor, a alienação, quanto os desejos, os afetos, a alegria, os sonhos, o prazer, a luta, a transgressão, a resistência. O corpo é um suporte de signos sociais (RODRIGUES, 1980: 62-64) e nele está inscrita a “cosmologia da própria sociedade” (grifos meus), estão marcadas todas as regras, normas, valores e a cultura de uma determinada sociedade. Com efeito, o cor

po em movimento das crianças pequenas produz conteúdos/linguagens durante o processo de desenvolvimento infantil, os quais não estão dissociados das possíveis mediações com as políticas do corpo dos adultos, da família, da mídia e da sociedade como um todo. Aliás, quanto à mídia, há uma estreita relação entre este fenômeno e o corpo das crianças em ambientes educativos. Neste sentido, Wiggers (2008), traz relevantes contribuições em seu texto “Infância e Mídia: crianças desenham novas corporeidades?”. A autora discorre sobre as noções de corpo que emergem da cultura midiática contemporânea, a partir dos desenhos realizados pelas crianças na “Escola Parque de Brasília”; questiona os modelos de “corpos em evidência” e a forma como a mídia e a escola veem a corporeidade infantil, discutindo as representações construídas pelas crianças e sugerindo que o espaço da arte possibilite “desenhar outras corporeidades”.

“Diante dessa questão, penso que, no corpo das crianças, nas creches ou fora dela, no âmbito das diferentes classes sociais, de algum modo, estão reverberados a ‘cosmologia’, os valores, as marcas, as práticas sociais, enfim, o ethos da sociedade na qual vivemos. Há inúmeros exemplos acerca da idéia de que, na infância, as marcas sociais ficam impressas e estampadas, independentemente da classe social, nas subjetividades dos corpos dos seres sociais na sociedade capitalista. Posso exemplificar aqui, usando a metáforas já referenciadas de Eduardo Galeano (1999), ao dizer que: “as crianças pobres são tratadas como lixo, as da classe média atadas às patas da televisão e as ricas como se fossem dinheiro”. Nesta linha de raciocínio, refiro-me aos dilemas e “múltiplos estrangimentos” (SILVA, 2003) a que são submetidas as crianças empobrecidas, exploradas pelo trabalho infantil e pela prostituição infantil; as chamadas “crianças-agenda” das classes médias e, por fim, as ricas que vivem “aprisionadas” nas ilhas de opulência e ostentação: os condomínios fechados. Em todas essas classes, estão impressas as marcas

da educação implacável do corpo, engendradas pelo capitalismo. Contudo, em meio a esta barbárie social, as tatuagens históricas que mais se destacam são as marcas do “envelhecimento precoce” no corpo das crianças trabalhadoras, cunhadas a ferro e brasa pela exploração capitalista. Diante dessas evidências, pergunto, a título de indagação, às leitoras e aos leitores que atuam na Educação Infantil e aos educadores em geral: O que tem a ver todas essas questões com o corpo em movimento das crianças nas rotinas das creches da rede Municipal de Educação de Florianópolis?

Feitas essas considerações iniciais, acerca da relação corpo e sociedade, faz-se necessário voltar o olhar para as “especificidades” do corpo das crianças pequenas nas “rotinas “que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche (SAYÃO, 2004)”. Porém, antes mesmo de adentrar esse ambiente educativo, urge não esquecer os diversos fenômenos sociais, culturais, políticos, culturais e econômicos que engendram, retratam e, acima de tudo, maltratam, cotidianamente, as crianças de diferentes classes sociais, além de raça/etnia, cultura, gênero etc., principalmente, as oriundas da classe trabalhadora empobrecida que estão, sobretudo, nas creches públicas. Refiro-me à exploração do trabalho infantil, meninos e meninas “na” rua e “em situação de rua”, prostituição infantil, violência generalizada contra crianças, pedofilia, maus-tratos físicos e psicológicos, tráfico de bebês, as chamadas “crianças de agenda”, as crianças-alunos (as) do ensino fundamental, as crianças modelos e artistas mirins do circo e da televisão (MELRO, 2007), as crianças imersas no mundo da esportivização precoce (CHAVES, 2005), as crianças pequenas da ginástica artística e de outros esportes, enfim, em outras manifestações artístico-culturais em geral.

O corpo em movimento, a cultura corporal e os “conteúdos/linguagens”⁶ na Educação infantil.

A cultura corporal pode ser compreendida como o objeto de estudo que abarca o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, constituindo-se em um vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano, que se manifestam através dos jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e cultural e socialmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

A cultura corporal se constitui em um amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente, subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (ESCOBAR, 1995). Esta expressão corporal se manifesta através do movimento criativo e crítico, constituindo-se num elemento primordial que contribui para o pensamento da criança, “contrapondo-se ao movimento considerado apenas como manifestação mecânica e neurológica” (WALLON, 1968). Para este autor:

O corpo e o movimento, ou seja, o corpo em movimento é de natureza social, cultural, biológica, e histórica, pois, é por intermédio desta simbiose dialética que é construído o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço-temporal e histórico social. O desenvolvimento ocorre num processo contínuo e descontínuo, provocando e detonando a complexa maturação do sistema nervoso da criança, tendo em vista o seu acabamento e formação individual, tendo como função um misto das relações e correlações entre ação e a sua representação. Neste limiar, o movimento, que é a abstração pensada e pensamento, é o resultado das relações entre o biológico e o social (GALVÃO, 1995).

Na Educação Infantil - a cultura corporal, na “concepção dialética do desenvolvimento infantil, defendida por Wallon (1968) - há uma intrínseca relação entre o corpo-sujeito-criança, o jogo, a imaginação e a “motricidade expressiva”“. Na perspectiva das “dimensões do movimento” walloniana, o ato motor, o mundo físico ou “motricidade de realização” e o mundo do movimento têm um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Nesta perspectiva teórica, há uma ênfase na “motricidade expressiva”, ou “expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que se verifica na dimensão afetiva do movimento. De acordo com Wallon (1968), as diversas dimensões do movimento da criança possuem uma enorme diversidade de significados, levando em conta o corpo em movimento ou o “deslocamento do corpo” (de segmentos ou do todo) no espaço, cuja dinâmica se dá através das seguintes funções; a) a função cinética, que regula o estiramento e encurtamento das fibras musculares que, por sua vez, é responsável pelo movimento propriamente dito; b) a função postural ou tônica que tem como atribuição regular a variação do grau de tensão (tônus) da musculatura (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995). Este processo acontece da seguinte maneira: antes de agir diretamente sobre o meio físico, sobre o espaço, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as crianças nos primeiros anos de vida, por meio da imaginação e da expressão, isto é, da dimensão afetivo-corpórea (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995). Porém, é, aproximadamente, no final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das “praxias” (gestos de pegar, empurrar, abrir ou fechar), que se intensificam as possibilidades do movimento como “instrumento de exploração” (grifos meus) do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva. Nesta perspectiva, o corpo da criança pequena, em movimento, vai, dialeticamente, articulando as dimensões corpórea,

afetiva, expressiva, emocional e cognitiva. Este processo vai se realizando, paulatinamente, através do “controle do movimento”, no qual há uma redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico. Deste modo, iniciam-se as situações e possibilidades de “controle voluntário do ato motor”⁷. Neste contexto, a “ação sobre o mundo físico” não acontece de forma etapista, mas cíclica, e a partir da dimensão tempo-espaço. Neste sentido, o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento sem, necessariamente, separar-se das outras dimensões, vai tornando a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, diminuindo, assim, a dependência do adulto que antes “intermediava” (grifos meus) a ação da criança pequena sobre o mundo físico (WALLON (1968; GALVÃO, 1995)).

Falar no corpo em movimento das crianças nas creches e seus diversos conteúdos/linguagens implica considerar alguns princípios político-pedagógicos que, a meu ver, estão na dimensão ético-estética, principalmente, quando se trata de uma educação de natureza histórico-cultural. Quanto a esse respeito, Rocha (2008)⁸ traz para o debate a questão “princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” no âmbito dos conteúdos de ação pedagógica. De acordo com a autora, antes de tudo, é preciso reafirmar “o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)”. Isto posto, o esforço da Educação Infantil seria, então, realizar ações educacionais intencionais, orientadas de maneira a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica ou campos de experiência educativa, para além dos chamados “conteúdos” estanques

e pensando em “conteúdos de ação”⁹. A partir de uma definição dos “núcleos de ação pedagógica”, os conteúdos de ação, (Linguagem: gestual, corporal, oral, sonoro-musical¹⁰, plástica, escrita e, eu acrescentaria cênica¹¹) devem, portanto, orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas consequências para a prática docente (ROCHA, 2008). Em outra perspectiva teórico-metodológica, Ódena (1995), em seu livro “Infancia y Escuela de 0 a 3 años”, referindo-se a “atividades” e não a “linguagens”, nos adverte que é muito difícil responder à pergunta “qué actividades para niños pequeños? Para ella, isto se dá, considerando-se que se trata de uma questão complexa e vasta, uma vez que {...} las actividades y juegos posibles en estas edades son muchos y variados, como son las variaciones introduce el talante y la experiencia de cada maestra, el entorno “cultural y social” (grifos meus)¹² de los niños y las circunstancias em que realizan (1995). Apesar de não ser possível enquadrar os conteúdos/linguagens num rol de experiências corporais e de movimento, tendo em vista a sua diversidade e os diversos contextos sociais, culturais, políticos e pedagógicos das creches, onde estão inseridas as crianças, apresento, a seguir, algumas experiências ou “atividades que envolvem o corpo na Educação Infantil”, com vistas à reflexão e ressignificação desta prática pedagógica cotidiana das creches da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, a partir das idéias da autora supracitada: a) Actividades de “movimiento”, todas las que implican la acción integral del cuerpo (individualmente o em grupo, com desplazamiento o salto, columpiándose o bailando...); b) “actividades de conocimiento y de observación de la realidad”, que implican básicamente um trabajo del pensamiento (la naturaleza y sus denômenos, lãs ciências y su aplicación concreta em la vida del nino...); c) “actividades de language”, como adquisición de la palabra y como enriquecimiento progresivo de su uso: como instrumento de conocimiento de la re-

alidad y de comonicação com los otros (cuentos, canciones, imágenes, etc.); d) “Juegos de manipulación”, todos aquellos em los que se utilizan básicamente lãs manos (construcciones, plástica, juegos sensoriales, juegos didácticos, etc.); e) “Juegos de tema” o reproducción de la realidad por imitación o simbolización; f) “Actividades de expresión corporal y dramatización”; g) “Salidas al exterior”: h) Fiestas populares; j) “Actividades que educam los hábitos de autonomía e convivencia.

Esses conteúdos/linguagens têm um papel central nos núcleos de desenvolvimento de ação, considerando que representam a base para o estabelecimento das relações culturais no âmbito das relações dialéticas sociais e dialéticas de alteridade a partir da mediação entre adulto-criança, criança-criança e criança-entorno social (comunidade). Cumpre, entretanto, também lembrar às professoras e professores tanto de “sala de aula” quanto de Educação Física e outras matérias de ensino, que não se trata de uma “prescrição” de “atividades”- mas eixos que possam pensar o corpo em movimento das crianças pequenas (cultura corporal), sem se constituir num receituário estanque de atividades e conteúdos meramente “didáticos”, normalmente, propostos sem nenhuma contextualização com as condições objetivas das crianças, professores e professoras, família, enfim, do próprio projeto político pedagógico das creches.

Os conteúdos/linguagens expressivo-motrizes, cênicas (jogos dramáticos e simbólicos), gestuais, corporais, oral, sonoro-musical, plástica e escrita, envolvem comunicação, imaginação, processos de criação e o domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura, enfim nas culturas infantis. A diversificação desses conteúdos-linguagens objetiva: a) a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; b) o domínio de signos, símbolos e materiais; c) a apreciação e a experiência literária

e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); c) com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.); d) com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, e) com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversa, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético (ROCHA, 2008).

Quando advogo a idéia de cultura corporal e suas articulações com o que chamei anteriormente de “conteúdos-linguagens”¹³, estou me referindo aos diversos conteúdos e linguagens corporais, tais como: dança, luta esportes, jogos, artes plásticas, cênicas, circences e outras formas de “conteúdos culturais”, isto é, manifestação das expressões corporais e de produção da vida material e imaterial. Assim, considerando esses argumentos, penso que conteúdo e linguagem se amalgamam para dar sentido à vida dos seres sociais.

Os “conteúdos culturais” constituem-se num patrimônio de conhecimentos, políticas do corpo, arte e estéticos produzidos ao longo da história pela humanidade. Portanto, esses conteúdos não existem de forma abstrata, fora da realidade da vida cotidiana. Neste sentido, há uma mútua relação de determinação, ou seja: a mesma realidade social que determina a apropriação ou mesmo a criação de conteúdos culturais é por eles também determinada. Os conteúdos culturais e suas diversas linguagens sócio-culturais e políticas, podem, de um lado, reproduzir as relações de controle, dominação e disciplina existentes na sociedade; de outro lado, a depender dos significados e sentidos que estão subjacentes a estes conteúdos, podem constituir-se em manifestações de resistência e ruptura a essas relações.

Sendo assim, pode-se concluir que, a realidade social produz conteúdos culturais, constituindo-se em construções históricas e, que, por serem históricas, são, simultaneamente, passíveis de mudanças: sociais, culturais, políticas e econômicas (VAGO, 1995 p. 27-29¹⁴ ; SILVA, 2003).

Os conteúdos culturais, no meu entender, devem ser pensados a partir do encontro do comportamento “prático-morais, éticos¹⁵, estéticos e políticos (ex: valores ético-políticos do corpo) e de uma ideia de relações sociais de alteridade no ponto de vista de classe, geração, gênero, raça/etnia e cultura, os quais devem possibilitar que adultos e crianças, através das diferentes formas de experiência humana ou formas de comportamento humano, possam apropriar-se da produção material e espiritual, dos conhecimentos científicos e artísticos e básicos da cultura corporal. E isso só é possível, quando se leva em conta a noção de uma alteridade ampliada em diálogo com a ética, que se baseia na diversidade de relações dos homens entre si: econômicas, políticas, jurídicas, morais etc. (VÁSQUEZ, 2008 p. 88). Assim, todas essas formas de produção material e imaterial, de acordo com o tipo de “atos humanos” (arte, religião, política, moral) nesta ou naquela sociedade ou numa época determinada, estão intimamente relacionadas

Quanto à estética, sou da opinião que, quando está em debate o corpo em movimento e a cultura corporal das crianças das creches públicas, quando se trata de formação humana de educadores (as) que medeiam às práticas pedagógicas nos ambientes das creches, necessário se faz um outro entendimento sobre os fenômenos estéticos. Neste caso, penso que o objeto da estética, compreendida em suas dimensões objetivas e subjetivas, gerais e particulares, deve ser articulado com os conceitos críticos de infância e criança, assim como com a materialidade dos problemas perenes da Educação Infantil (rotinas, tempo, espaço, formação hu-

mana e lúdico) já mencionados por Sayão (2004). Nestes meandros, destaca-se a divisão social dos produtos estéticos, como por exemplo, a arte popular e arte erudita, o objeto da estética, baseando-se na análise da arte e dos conteúdos culturais (conteúdos/linguagens: dança música, jogos etc.), enquanto fenômenos e construções histórico-culturais. Neste sentido, a educação estética pode ser compreendida como uma forma de interpretação da arte e da busca de sua essência durante o processo de formação do “sujeito estético” (NETTO e FERNANDES, 1992 p. 191), ou seja, do sujeito-estético-criança produtor de cultura e história. Este argumento traz consigo a idéia da relação recíproca entre arte e sociedade, arte e humanidade, cujos pressupostos ontológicos e epistemológicos podem ser pensados a partir “da especificidade da relação estética do homem com a realidade, ou seja, a comunicação do homem com os objetos estéticos, obras de arte, produtos do “design”, as outras pessoas e a natureza, bem como, a especificidade da atividade estética humana orientada para a transformação da natureza, do homem e da sociedade..

Em suma, a estética materialista histórico-dialética procura abarcar as características e as leis mais gerais do “desenvolvimento da relação estética do homem com a realidade” (grifos meus), isto é, as diversas formas de comunicação e da atividade estética. (OVSIÁNNIKOV, 1978 p8). “Sob esta ótica, pode-se concluir que a estética capitalista deve ser superada para além do valor estético mercantil, que expressa aspirações individuais e liberais de prestígio de seus proprietários e que confirmam o seu “status” social”. Isto significa, construir uma experiência estética, verdadeiramente científica, que ponha em destaque a natureza dos fenômenos estéticos, incluindo a arte e sua imbricada articulação com a vida social e as necessidades, demandas e interesses dos diversos grupos sociais e a “educação estética” dos trabalhadores(OVSIÁNNIKOV, 1978, p8), como por exemplo, o teatro popular de Berthold

Brecht e o “teatro do oprimido”de Augusto Boal.

Pensando desta maneira, a cultura corporal poderá possibilitar ao sujeito-criança, ao mesmo tempo, aprender com a história, com os livros, com o cinema, com a música, com a dança, com o teatro, enfim, com as diferentes linguagens da arte, com a cultura local e universal construída pela humanidade¹⁶. Significa dizer que, na escola básica, essas experiências e produções se constituem num vetor de formação e produção cultural humana – imprescindíveis para enfrentar os desafios impostos pela lógica reificada, nos tempos e espaços, nos quais as crianças teimam em fazer “exercícios de ser criança” (BARROS, 1999) à revelia da lógica engendrada pelo sistema capitalista (KRAMER, 1998; PERROTTI, 1990; SILVA, 2003).

Para Concluir...

Face ao exposto, os desafios e o papel da escola básica são promover a formação cultural, ético-estética e política, a partir dos valores ético-políticos do corpo, não só das crianças pequenas, mas dos jovens, adultos e velhos trabalhadores que constroem a escola pública, em particular, as creches públicas. O desafio é articular as políticas do corpo em movimento e a arte como resistência às mercadorias da indústria do entretenimento e da “sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), tendo como eixo crítico e criativo as políticas culturais e educacionais, tais como: a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, enfim, as conquistas da mídia e da informática, enquanto instrumentos de emancipação e resistência à barbárie social, cultural, econômica e política. Esta luta civilizatória visa construir como seres humanos críticos, criativos e políticos – a uma outra ética e estética – capazes de, nesse movimento de subversão, superar as “desigualdades sociais” e as “diferenças” que, de algum modo, se reverberam nas creches, nas escolas em geral, nas uni-

versidades, na família, na mídia e na sociedade em geral (KRAMER, 1998; SILVA, 2003). Aliás, quanto a esse respeito, penso ser imprescindível saber separar o joio do trigo, pois a “desigualdade social” tem como pressuposto ontológico e ideológico a categoria classe social, enquanto que, a “diferença” diz respeito às diversas dimensões da condição humana, a saber: raça/etnia, cultura, geração, gênero e outras, podendo, entretanto, articular-se com classe social. Sendo assim, quando se pensa nas crianças, a alteridade, na esfera societal do capitalismo neoliberal, assume caminhos ontológicos multidimensionais para além do pensamento “politicamente correto” que fetichiza a “celebração da diferença” e da “inclusão social” (SILVA, 2003) e, ainda, da alteridade, compreendida, enquanto, meramente, geracional e intergeracional, posto que “a dificuldade, dentro da ótica neoliberal, é trabalhar a dimensão da alteridade”. Alteridade é ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. “Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos existem” (FREI BETTO, 2000).

¹ Trecho do poema “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”, escrito por Gilka Girardello (Mimeo).

² Refiro-me a minha experiência de pesquisa nos “eventos-campos” com a problemática do “tempo livre” das crianças para usufruto da “cultura lúdica” das crianças da Zona da Mata Canavieira pernambucana.

³ Coloco aspas no lúdico, inspirando-me no texto de Leila Mirtes de Magalhães (1992), intitulado “A Recreação/lazer no “jogo” da Educação Física e dos Esportes”. A autora se refere ao “jogo” lúdico e o “jogo” de manobras.

⁴ De acordo com Silva (2003) O “corpo brincante” é o corpo da festividade, da celebração dos rituais do tambor que batem no coração, da criatividade, da ginga, do jogo, do carnaval, da infração dos códigos sociais monótonos contidos no cotidiano, da fantasia social que contém mistério e que produz política e utopia, em suma, é aquele que se manifesta enquanto construtor de signos sociais subversivos e resistentes à ordem alienante do capital. Trata-se, por conseguinte, do corpo portador de outras subjetividades e que é produtor de outros tipos de riqueza da condição humana: a estética, os afetos, os desejos, os jogos, as danças, a contemplação, enfim a cultura (COX, 1974:25-31). O corpo brincante é o corpo lúdico, ou seja, aquele que pensa, sonha, cria mundos e é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com liberdade: (...) o corpo lúdico nunca será reduzido a objeto lúdico. Isso acontece na sociedade do trabalho produtivo. Corpo lúdico é o da criança que “faz coisas não-produtivas” (SANTIN, 1994: 89).

⁵ Ver ainda os estudos de Villermé, G.Simmel, M.Mauss, M.Halbwachs, G.Friedmann e outros (LE BRETON, 2007).

⁶ Faço esta junção entre “conteúdo” e “linguagem” por entender que a expressão “conteúdos” com base na cultura corporal, representa a materialização dos conteúdos e experiências culturais e sociais ligadas ao corpo em movimento.

⁷ Wallon denomina esse aspecto de “disciplinas mentais” ou “capacidade de controle do sujeito sobre as suas próprias ações” (GALVÃO, 1995 p.75).

⁸ Refiro-me ao texto “Diretrizes Educacionais – Pedagogia para a Educação Infantil” (2008).

⁹ “Conteúdo da ação” definido aqui com o objetivo de detalhar os âmbitos de experiência envolvidos na ação pedagógica, diferente do conteúdo do currículo da escola elementar, por não constituir-

se num programa por disciplinas, com base em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva.

¹⁰ Sugiro a obra musical de Paulo Tati “A palavra cantada” entre outras.

¹¹ Refiro-me à “Contaçãõ de Histórias”; ver o livro Stela F. Battaglia “Metamorfoses em histórias infantis: A magia da palavra e do corpo em Movimento” e aos jogos dramáticos nos livros de Viola Spolim (2000) e Augusto Boal(1996).

¹² Os grifos são para chamar atenção para os fatores que podem influenciar a cultura corporal infantil e as linguagens corporais e de movimento das crianças. Penso que, para além dos aspectos sociais e culturais, quando se fala das creches da Rede Municipal de Florianópolis, é necessário não omitir o caráter de classe das crianças e suas famílias. Dito isto, há também aspectos políticos e econômicos – articulados com os sociais e os culturais, os quais poderão resultar numa dimensão ético-estética sobre a cultura corporal das crianças.

¹³ Também chamados de “conteúdos/saberes” na perspectiva da Educação Infantil de 0 a 6 anos, que não são concebidos, divididos em disciplinas pré-fixadas por um currículo nacional, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998.

¹⁴ Essa expressão encontra-se nas pesquisas e publicações do grande teórico da Sociologia do Lazer, Joffre Dumazedier, como por exemplo o livro “Valores e Conteúdos culturais do lazer”. De acordo com esse autor os conteúdos culturais abarcam os chamados “interesses do lazer” (físicos, artísticos, intelectuais, práticos e sociais) (DUMAZEDIER, 1980 p. 111-175) Contudo, essa idéia, no âmbito do usufruto desses interesses do lazer, é criticada por Marcellino (2001 p.122), uma vez que, segundo ele “os interesses compõem um todo interligado e não formado por partes estanques”.

¹⁵ Considero pertinente as idéias deste autor, sobretudo, na sua defesa do ambiente escolar e, neste caso, também da Educação Infantil, enquanto espaço-tempo das experiências dos valores e conteúdos culturais do lazer, principalmente, se for de forma crítica e criativa aos valores mercantis da chamada “Sociedade do espetáculo” (DEBBORD, 1997).

¹⁶ Segundo Vasquez (2008) a ética é um campo de estudo que é constituído por “um tipo de ‘atos humanos’ (grifos meus): os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, determinados grupos sociais ou a sociedade no seu conjunto”. Para o autor, o problema prático-moral refere-se ao que fazer em cada situação concreta. Em contrapartida, “definir o que é bom não é um problema moral cuja solução caiba ao indivíduo em cada caso particular, mas um problema geral de caráter teórico, de competência do investigador da moral, ou seja, do ético”.

¹⁷ Este desafio implica se levarmos em consideração a multidimensional idade dos chamados “Estudos da Criança”, na realização do entrecruzamento de diferentes áreas, tais como: educação, psicologia, antropologia, sociologia, história, saúde, serviço social, educação física, lingüística, arquitetura, artes e letras; visando abordar a criança em sua totalidade, na qual a brincadeira, as interações e as diferentes linguagens são os eixos do trabalho pedagógico da Educação Infantil. (SOUZA NETO e HUNGER, 2006 p.276).

- BOAL, Augusto. O arco-íris do desejo; método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHAVES, Renata Barcelos. “Ação ‘Descoberta do Talento Esportivo’: “o que está por trás disso”? Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- CRESPO, Jorge. História do corpo. Lisboa: Difel, 1990.
- COX, Harvey. A festa dos foliões: um ensaio teológico sobre festividade e fantasia. Petrópolis: Vozes, 1974.
- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUMAZEDIER, J. Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. São Paulo: SESC, 1980.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. Revista Motrivivência, Ano XI, no. 13, Nov./1999 .
- FREI BETTO. Como deixar-se moldar pelo sistema. Revista Caros Amigos, Setembro de 2000.
- GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L e PM, 1999.
- GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HELLER, Agnes. Cotidiano e História. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. Infância e produção Cultural. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalierie KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuição para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Izabel F. Pereira. Infância e produção Cultural. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

- KRAMER, Sonia. Infância e Educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, Elenor. A imprescindível necessidade pedagógica do professor; o método de ensino. Revista Motivivência, Ano XI, no. 13, Novembro/1999.
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Nova cultural, Coleção Os economistas, 1988.
- MARX, Karl. E ENGELS F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1985.
- MELRO, Ana. Actividades das crianças e jovens no espetáculo artístico e desportivo: a infância na Indústria do entretenimento. Dissertação de Mestrado. Braga, IEC/UMINHO, 2007.
- MÉSZÁROS, I. O desafio do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NETTO, José Paulo e FERNANDES, Florestan. LUKÁCS. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- ÒDNA. Pepa. Temas de in-fan-cia: educar de 0 a 6 años. Barcelona, Espanha: Centro de Publicaciones del MEC y A.M. Rosa Sensar, 1995.
- OVSÍANNIKOV, M. F. Fundamentos da estética marxista-leninista. Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. A produção cultural e a criança. Porto Alegre: mercado Aberto, 1990.
- PINTO, Leila Mirtes S. M, A Recreação/Lazer no “Jogo” da Educação Física e dos Esportes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, V. 12 – Números 1, 2, 3, 1992.
- RICHTER, Ana Cristina. Corpos, saberes e infância: um inventário para os estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. Campinas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, maio 2005.
- REGO, Teresa Cristina. Vygosty: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado mIn: STROTEZEMBERG, I, de Corpo e Alma (Org.) Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1986.
- ROCHA, Eloísa A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a educação infantil. Rede Municipal de Ensino, 2008, mimeo.

- RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado. In; Corpo e Alma. STROZEMBERG, L. (Org.) Rio de Janeiro: comunicação Contemporânea, 1986.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: Da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST, 1994.
- SAYÃO, Débora. O fazer pedagógico do/a professor/a de educação física na educação infantil. In: Caderno de Formação / Divisão Infantil. Florianópolis: PRELO, 2004. P. 29- 34.
- SAYÃO, Débora. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, jan. 2002. V.23, n.2 p. 55-57,
- SAYÃO, Débora T. & LERINA, Gilberto L. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. In: Caderno de Formação / Divisão Infantil. Florianópolis: PRELO, 2004. P.75- 80.
- SANT'ANNA, Denise B. Corpo e História. São Paulo: Cadernos de subjetividade, v. 3, no. 3, Set./Fev., 1995.
- SILVA, Ana Márcia. Corpo, Ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SILVA, Maurício Roberto. Trama Doce-Amarga: Exploração do trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: HUCITEC; IJUÍ: Unijuí Editora, 2003.
- SILVA, Maurício R. Achadouros de Infância (Prefácio). In: MARTINS FILHO, Altino (Org.). Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: editora Mediação, 2006.
- SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Isabel. Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo, SP; Perspectiva, 2000.
- VAGO, Tarcísio M. A essência da vivência lúdica dos conteúdos culturais. In: O lúdico e as políticas públicas: Realidades e Perspectivas. Belo Horizonte: PBH/SIMES, 1995.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- VAZ, Alexandre. F. Aspectos, contradições e mal entendidos da educação do corpo e da infância. Motrivivência, Florianópolis, v. XIII, n. 19, p. 7.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGARELLO, G. Para uma história das técnicas e práticas de endireitamento do corpo. Lisboa: Fragmentos, 1978.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

WIIGERS, Ingrid D. Infância e Mídia: crianças desenham novas corporeidades? In:



SUPERVISÃO¹ NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL PEDAGÓGICO²

“Planejar é tomar como desafio a construção de uma Trilha ... e não de um Trilho- é o esforço do coletivo para aproximar a realidade do projeto.”
(Ana Maria Borges de Souza)

O presente texto tem a intenção de propor uma trilha para a supervisão na educação infantil, de forma a elucidar alguns desafios e possibilidades de organização do trabalho educacional pedagógico nas creches e núcleos de educação infantil da rede. Para tanto, consideramos que as indicações sugeridas devem estar pautadas no debate realizado junto ao coletivo da Unidade Educativa³ e assentadas numa gestão democrática, que tenha como princípio a ética e a partilha de decisões. Neste sentido, as crianças e a garantia dos seus direitos fundamentais, assim como a ação dos profissionais da educação infantil e as relações de parcerias estabelecidas com a comunidade educativa, constituem o contexto desta reflexão.

Partilhamos do princípio sinalizado por Kramer (2006), no qual o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo é resultado para construir e consolidar um projeto político pedagógico sério e competente, o qual se ancora na nossa responsabilidade social, enquanto professores, e como mulheres e homens, cidadãos que devem reconhecer as crianças como cidadãos de pequena idade. Nossa escolha é pelo combate à desigualdade social, também presente na esfera educacional. No escopo deste texto abordamos o Projeto Político Pedagógico⁴, o Assessoramento ao Planejamento do Professor, o Planejamento do Trabalho da Supervisão e a Reunião Pedagógica, tópicos estes contemplados nas discussões realizadas com o grupo de supervisores da educação infantil,

Ana Regina Ferreira de Barcelos
Coordenadora do Grupo de formação da supervisão na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Supervisora efetiva da Rede e mestre em Educação pela UFSC.

durante a implantação do projeto de formação continuada intitulado “fazer, ver e dizer: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil”⁵, cujo propósito era pesquisar, mapear, analisar e socializar o trabalho da supervisão como o profissional organizador, mediador e articulador, de modo especial, dos momentos coletivos de discussão realizados na UE. Os temas tratados na formação foram diversificados⁶, em alguns momentos de discussão contamos com a participação de pesquisadores⁷ de diferentes áreas, que contribuíram com importantes reflexões.

Entendemos que a organização do trabalho educacional pedagógico da UE é uma ação coletiva, permeada por reflexões teóricas-práticas que demandam uma organização e delegação de funções aos pares envolvidos. Logo, é de interesse e de responsabilidade de todos os profissionais que atuam na UE. No entanto, neste texto, teremos o foco voltado para a o trabalho da supervisão na educação infantil, uma vez que na descrição das funções dos supervisores é indicado como atribuição deste profissional, “planejar, executar e avaliar os desdobramentos e encaminhamentos de forma permanente das reuniões pedagógicas, reunião de pais, momentos de planejamento, grupo de estudo e projetos”. Sendo assim, confere à supervisão a tarefa de coordenar, mobilizar, instigar e fomentar as discussões de forma a contribuir para qualificação destes momentos, os quais devem se configurar como profícuos espaços de reflexão coletiva e formação continuada ocorridos na UE.

Cabe lembrar que as reflexões aqui apresentadas são provisórias, algumas temáticas abordadas ainda carecem de aprofundamento, uma vez que há uma indefinição/escassez de material, presente em alguns campos de pesquisa, que revelam tanto um movimento de reorganização das bases da educação infantil, como a cuidadosa atenção que precisamos ter com a supervisão na educação infantil, a qual está definindo seu papel e delineando as especificidades desta área de atuação.

A Consolidação do Projeto Político Pedagógico - PPP - na Educação Infantil.

A inclusão da educação infantil, na educação básica, traz como um dos desdobramentos a necessidade de reorganização das UEs. Os artigos 12, 13 e 14 da LDB-9394/96 destacam a necessidade de elaboração e execução de uma proposta pedagógica com a participação dos profissionais e da comunidade escolar.

Sem dúvida, o reconhecimento legal da educação infantil representa uma conquista, mas também explicita os muitos dilemas existentes na área. Nas últimas décadas, segundo Kramer (2006), temos presenciado um acirrado debate teórico com diferentes visões de educação infantil. Num primeiro momento, de guarda e tutela; depois como educação compensatória, que se baseava no discurso da privação cultural e apregoava a antecipação da escolarização. Buscando superar essas perspectivas, um contingente significativo de pesquisadores (Rocha, 2000, 2008; Faria 2001; Machado, 1995, 2004; Kramer, 2006; Mello, 2005; Ostetto, 2000; 2004) têm somado esforços em prol da consolidação de uma Educação Infantil que atenda às peculiaridades das crianças de 0 a 6 anos, e seus direitos, complementando a ação da família e constituindo práticas de educação e cuidado articuladas. Definir um PPP que contemple essas especificidades não tem sido tarefa fácil para os pro-

fissionais que atuam nas UEs, no entanto Kramer (2006, p.60) oferece algumas pistas:

O que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética. A educação - uma prática social - se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte.

Seguindo a mesma linha de discussão, Machado (2004) revela que um projeto para a Educação Infantil constitui-se no conjunto de intenções que um determinado grupo de profissionais de uma instituição ou de uma rede de instituições tem como consensual entre si, no que se refere à concepção de criança pequena à função da instituição e da educação infantil, o papel dos profissionais, da família e da comunidade. Além dos momentos da rotina, as formas de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos agrupamentos, dos procedimentos de situações específicas, enfim o planejamento do dia-a-dia definido pelos profissionais da UE.

Compreendemos que o PPP sistematiza a organização do trabalho educacional pedagógico da UE, o qual é bastante dinâmico. Ele acompanha o movimento da instituição, sendo assim, vai ser suscetível a esta dinamicidade, tornando-se, portanto, provisório. Nele deve estar demarcado também a singularidade das diferentes UEs, por isso ele é um esforço de tentar sistematizar o que é viabilizado na UE.

Sendo assim, o PPP é um instrumento que sub-

sidia as reflexões do grupo, aponta a direção do trabalho a ser realizado, documenta a trajetória histórica e educativa pedagógica da UE, informa a comunidade sobre como se organiza o trabalho. O projeto deve revelar o que o grupo pensa, realiza, ou deseja realizar, ou seja, é multifacetado.

Sousa (2008) indica que o PPP envolve três dimensões: a política, a organizativa e a pedagógica. Na primeira discute-se as diretrizes, princípios e prioridades; na segunda dimensão demarca-se a escolha das rotinas e as instâncias de decisões e por último, a pedagógica, que implica planejar e interferir no curso dos acontecimentos, seja para mantê-los ou para alterná-los.

Neste sentido, a dimensão de que o PPP não é um documento pronto e acabado, torna-se um convite para os participantes que vão chegando e fazendo parte da trajetória da UE. Uma vez que o PPP é regido pelo princípio democrático da participação, ele envolve os profissionais, e deve incorporar as pesquisas/discussões realizadas na área, além das indicações apontadas pela comunidade educativa e pelas crianças. Conforme pontua Kramer,

Se o projeto coletivo se assenta no trabalho coletivo, ele é um projeto na hora que o conclui, mas é uma proposta no momento seguinte. Para todos que participamos da elaboração do projeto de uma secretaria, de uma ong, de uma escola, na hora em que o terminamos, ali ele vira o início de tudo: nós iremos trabalhar, reler, reavaliar o projeto construído, confrontá-lo com outros, cotejá-lo com a teoria e com a prática. (KRAMER, 2006, p.72- Grifo da autora).

Considerando que o PPP serve de guia para as ações realizadas na UE não podemos compreendê-lo como mero documento formal que ocupa as gavetas da direção e da coordenação. Ao contrário, ele é um instrumento de trabalho,

vivo e dinâmico de todos os profissionais, uma vez que é compreendido como a expressão máxima do coletivo. Muito embora saibamos que a dinâmica do cotidiano é densa e dificilmente apreendida em sua plenitude, compreendemos que o PPP tem o compromisso de retratar e externar as práticas pedagógicas.

Esta breve contextualização delinea o desafio a ser enfrentado pelos supervisores, uma vez que se faz necessário organizar um PPP que contemple as especificidades da organização dos trabalhos com as crianças pequenas.

Proposta de Organização do Projeto Político Pedagógico

Nascimento (2000) revela que é comum identificarmos “tensões entre a legislação e a política educacional”, pois, às vezes, seguem ritmos diferentes. Pensamos que a superação desta tensão constitui um dos desafios da educação infantil, uma vez que precisamos de um documento orientador que contemple as necessidades das UEs. O município vem tentando acertar o passo, uma vez que a Resolução nº01/2002 que fixa normas para educação infantil do âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina⁸, encontra-se em discussão. A título de ilustração, socializamos um roteiro de proposta pedagógica. A resolução afirma que compete ao Centro de Educação Infantil elaborar e executar a proposta pedagógica considerando:

- I- **Concepção de Educação;**
- II- **Concepção de Educação Infantil a partir de uma concepção básica, incentivando articulação entre os três níveis de ensino;**
- III- **Fins e objetivos da proposta;**
- IV- **Diagnóstico da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;**
- V- **Regime de funcionamento;**
- VI- **Espaço físico, instalações e equipamentos;**

VII - Relação dos recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e nível de escolaridade;

VIII - Organização dos grupos e relação professor/criança;

IX - Organização do cotidiano do trabalho junto as crianças;

X - Proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade;

XI - Processo de avaliação de desenvolvimento integral da criança, mediante observação, registro e acompanhamento;

XII - Processo de planejamento geral e avaliação institucional.

A Supervisão Escolar na Educação Infantil e o Projeto Político Pedagógico.

Durante a formação continuada com os supervisores, empreendemos algumas ações para levantar dados sobre os PPPs das UEs, o que possibilitou conhecer a diversidade de formatos. Também promovemos dois momentos de discussão reunindo diretores e supervisores da educação infantil, os quais foram conduzidos pela Prof^a Dra. Ana Maria Borges de Souza, que abordou o PPP e a gestão do cuidado. As reflexões originárias destes momentos fomentaram as discussões do seminário realizado com o grupo de supervisores que resultou na elaboração coletiva de alguns indicativos, a saber:

Aspectos a Serem Considerados na Discussão e Elaboração do PPP.

Construir um instrumento/documento dinâmico, objetivo, que oriente e revele o trabalho da UE, e que expresse uma construção coletiva pautada na gestão democrática que se articula ao projeto de gestão;

Identificar a comunidade atendida, maapeando desafios e possíveis soluções, para subsidiar a organização do cotidiano junto às

crianças;

Revelar quem são as crianças com que trabalhamos e o que devemos trabalhar com elas;

Resgatar os documentos oficiais: LDB, Diretrizes Nacionais, ECA; Lei do Sistema, Resolução, e outras, assim como as questões atuais da Política Pública;

Pautar-se no princípio da escuta, da solidariedade, do compromisso e da participação de toda comunidade educativa;

Realizar trabalho em parceria- buscar no coletivo coerência, aspectos comuns assentados no princípio da ética;

Criar uma agenda semanal da direção e supervisão, prevendo reuniões de planejamento e avaliação dos trabalhos, na qual se demarque as respectivas atribuições dos envolvidos;

Ter o compromisso profissional de zelar pela instituição pública- UEs – relação público/privado;

Aprimorar os instrumentos de comunicação (mural, agenda, jornal, atas);

Definir o foco do projeto de formação continuada da unidade;

Explicitar as ações de cada segmento que integram o coletivo institucional.

Reunião Pedagógica: Espaço Privilegiado das Discussões Coletivas

Na pesquisa e no debate realizados com Zapelini (2007), que analisa o papel da supervisão na organização da formação continuada, buscamos referência para discutir as diferentes modalidades de formação em serviço, implantadas nas UEs da rede.

Este estudo subsidiou a elaboração de uma pesquisa/levantamento, organizada pelo grupo de supervisores em algumas UEs, culminando na elaboração de um quadro que eviden-

ciou as diferentes formas de organização destes momentos. Especial destaque conferimos a Reunião Pedagógica⁹, por ser um importante espaço coletivo de discussão, previsto em calendário. Este tópico ocupou um tempo considerável¹⁰ das reflexões do grupo de supervisores.

Torres (2003) afirma que as reuniões pedagógicas são apontadas como um espaço privilegiado nas ações partilhadas entre o profissional que coordena o processo de formação continuada e os professores. Nas reuniões pedagógicas, ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas e buscando novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo. A autora indica que temos que estar atentos à configuração que o espaço da reunião pedagógica assume junto aos pares; para não cairmos no viés burocrático que ela pode vir a assumir, caracterizando-se como mera formalidade, “palco de encenações”, que acaba por se distanciar de um espaço privilegiado de negociações, pautado no PPP.

O profissional que coordena a reunião deve estar atento a algumas manifestações do grupo que podem comprometer a qualidade das discussões. Perrenoud (2000, p.85) lista as queixas mais frequentes que revelam possíveis disfunções:

a) Todo mundo fala ao mesmo tempo, interrompe e não se escuta mais o outro.

b) Ninguém fala, todo mundo parece perguntar-se, embaraçado: “O que estou fazendo aqui?”.

c) Conversas começam em vários cantos paralelamente à discussão geral, não se sabe mais quem escuta quem.

d) Os participantes não sabem mais muito bem por que se reuniram; passam um tempo

enorme perguntando-se: “Temos alguma coisa a fazer juntos?”.

e) A discussão toma diversos rumos, passa-se “de saco para mala”, ninguém se acha, é uma confusão...

f) Uma ou duas pessoas falam sem parar, contam sua vida, monopolizam a fala.

g) Algumas pessoas não dizem nada durante toda sessão, não se sabe o que pensam, não demonstram nenhuma vontade de se expressar, ninguém ousa solicitá-las.

h) Certas pessoas parecem ter vontade de falar, mas hesitam em tomar a palavra. Cada vez que parecem decidir-se, alguém toma a dianteira ou as interrompe.

i) Alguns participantes chegam atrasados, não compreendem muito bem o que está acontecendo, não ousam perguntar e ninguém se preocupa em dar-lhes explicações.

j) Não se sabe muito bem até quando vai a reunião, alguns deixam a sessão no meio da discussão, que se dispersa.

k) Duas pessoas ou dois subgrupos discutem interminavelmente sobre determinado assunto que não interessa a outros participantes, que assistem à querela como espectadores impotentes.

l) As opiniões são divididas sobre o que se deve discutir ou sobre a maneira de fazê-lo. Não se sabe como decidir a sequência do debate, cada um continua com suas idéias.

m) A reunião termina sem que se decida o princípio, o conteúdo ou a data de um novo encontro.

Identificar as disfunções e superar as armadilhas que desqualificam as reuniões pedagógicas como um momento de discussão, é uma ação importante que deve permear a atenção da supervisão na tarefa de organizar e encaminhar os desafios do grupo de trabalho. Perrenoud (2000) destaca, ainda, que realizar um trabalho de coordenação implica perceber aquilo que funciona no grupo, que se ancora em uma releitura de nossa experiência, assim como diferentes conhecimentos oriundos das ciências humanas (psicanálise, psicologia social, sociologia dos grupos restritos). Também defende que todos os membros do grupo são responsáveis pelo sucesso da reunião pedagógica, uma vez que concerne a cada participante: o respeito aos horários e à pauta do dia, a preocupação em chegar a decisões coerentes, a divisão de tarefas, o planejamento dos próximos encontros, a avaliação, logo, cada um exerce o compromisso permanente de contribuir para o sucesso da condução dos trabalhos.

Na tentativa de fugir das armadilhas indicadas no texto, o grupo de supervisores da educação infantil elencou algumas estratégias das quais podemos lançar mão para qualificar este espaço de discussão.

Aspectos a Serem Considerados na Organização de uma Reunião Pedagógica

- Indicar, no PPP qual a função da reunião pedagógica;
- Garantir, conforme calendário, as reuniões pedagógicas, congregando o maior número possível de participantes, considerando os profissionais de 20, 30 e 40 horas;
- Organizar os horários dos funcionários, viabilizando a presença do maior número possível de participantes, é uma atribuição administrativa, cabendo à direção realizá-la;
- Contemplar, na organização das reuniões

momentos de acolhida, socialização da pauta, informes, encaminhamentos coletivos, estruturação das ações para o período, formação continuada, troca de experiência vinculada à socialização dos planejamentos por grupos e projetos coletivos, organização dos espaços, seleção de materiais e avaliação dos trabalhos;

- Valer-se da “sedução”: preparar o convite, a acolhida, o lanche, o ambiente, a poesia/música, a dinâmica, humanizar a reunião, para ampliá-la e qualificá-la;
- Qualificar os momentos de formação continuada ocorridos na reunião pedagógica e diversificar as discussões teórico/práticas: trazer pesquisadores para realizar debates, socializar as reflexões oriundas das discussões do grupo de estudo, indicar leitura prévia de textos que abordem as temáticas elencadas, solicitar tarefas prévias que auxiliem na condução das reflexões;
- Construir pauta com a colaboração de todos; pré-pauta planejada coletivamente e divulgada antecipadamente com delegações de funções;
- Organizar comissões ou grupos de ação para dinamizar o encontro, compartilhar as tarefas investindo no sentimento coletivo de participação e co-responsabilidade;
- Articular o trabalho entre supervisão e direção; o supervisor coordena os encaminhamentos pedagógicos, com apoio da direção que delibera as questões administrativas¹¹. A síntese dos encaminhamentos administrativo/pedagógicos exige apoio e permanência integral na reunião da equipe diretiva, para que se efetivem no grupo, as deliberações coletivas;
- Documentar, encaminhar e divulgar os indicativos debatidos e propostos nas reuniões;
- Zelar pelo cumprimento da pauta, gerenciando o tempo de forma objetiva;
- Organizar outros espaços/tempos para reuniões: conversa por segmentos ou em pequenos grupos, diluindo as questões desafiadoras do cotidiano;

□ Utilizar instrumentos que permitam fazer a “leitura de grupo”, escutar e acolher as falas, “decifrar” o que elas revelam.

Planejamento na Educação Infantil

Neste tópico, destacamos de forma pontual a questão do planejamento e o papel da supervisão nesta tarefa. No início do texto, indicamos o movimento de reorganização das bases da educação infantil e as implicações para algumas temáticas da área. No movimento de demarcar a educação infantil como um campo de atuação com especificidades, recorreremos a Rocha (2000), que nos desafia a pensar um formato de planejamento, na educação infantil, diferente da referência que temos do ensino fundamental.

É necessário romper com a subordinação aos modelos escolares e demarcar as especificidades das instituições de Educação Infantil, o que embora exija uma intencionalidade, um planejamento e um acompanhamento das ações junto à criança, necessita de ser realizado com a criança e pela criança, não estabelecendo como único referencial o ponto de vista do adulto como no tradicional modelo escolar (ROCHA, 2000, p.25).

Na rede, alguns profissionais que tinham como referência o modelo do ensino fundamental, ficaram sem elementos para pensar um planejamento que envolvesse as crianças pequenas, chegando alguns a deduzirem que não se fazia necessário sistematizar o planejamento, bastaria observar as crianças e conduzir a rotina. Tal entendimento culminou com práticas espontaneístas, que não contribuíram para o desenvolvimento das crianças e nem qualificaram ações de forma que possibilitasse o reconhecimento da educação infantil como pertencente ao primeiro nível da educação básica.

Temos assegurado por lei a necessidade e a importância do planejamento, como indica a LDB 9394/96, no artigo 13, inciso II e V, que atribui aos docentes a tarefa de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento⁵¹, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Além do aspecto legal, na história da Educação Infantil também podemos constatar o lugar de destaque que o planejamento tem ocupado. Ostetto (2004) indica as mais diversas configurações que orientaram os trabalhos dos professores, tais como: listagem de atividades, datas comemorativas, aspectos do desenvolvimento, tema integrador ou tema gerador, centro de interesses, conteúdos organizados por áreas do conhecimento e, nas últimas décadas, a proposição de “projetos de trabalho”¹². Entendemos que o planejamento não se encerra na forma sistematizada, na escrita. No entanto, vale lembrar que a palavra que não é registrada, o vento e o tempo levam para longe de nossa memória, por isso o desafio é descobrir como encaminhar as propostas elaboradas considerando, sobretudo, a relação com as crianças.

Ao tratar do planejamento como atitude, Ostetto (2004) indica que, para além da sistematização de um documento que explicita a intencionalidade do professor, ao traçar metas, outros elementos estão implicados, como a dinâmica do cotidiano educativo, as formas de interação constituídas entre adultos e crianças, os espaços e tempos disponíveis para a realização do proposto e os materiais. Se planejar, é, por um lado, declarar as intenções do caminho, por outro significa garantir o caminhar, o que não é simples transposição do formulado no papel, sendo fundamental o processo de reflexão sobre as práticas constituídas através da observação, registro, planejamento e avaliação.

Necessitamos indagar: Por que planejar? O que planejar? Com quem planejar? Para quem planejar? E como desdobramento, descobriremos como planejar, pois:

Não adianta ter um planejamento bem planejado, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos: se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento do ser humano (OSTETTO. 2004, p. 190).

Apesar de termos as indicações legais e teóricas, que reafirmam a importância do planejamento, constatamos que os desafios postos por Ostetto e Rocha ainda não se esgotaram, estamos aprendendo a construir este planejamento “com a criança e pela criança”¹³.

Nas UEs da rede identificamos dois formatos de planejamento, o do grupo de crianças e o planejamento dos momentos coletivos. É importante destacar que temos superado uma prática recorrente que era o privilégio nos planejamentos da “hora da atividade”, como o momento “mais nobre” e “pedagógico”. Hoje é consenso que todos os momentos em que as crianças estão na UE são passíveis de planejamento e organização.

O planejamento dos grupos de crianças é realizado pelos profissionais que atuam nestes grupos, com a colaboração de outros parceiros levando em conta as indicações oferecidas pelas crianças (suas características, interesses e necessidades) – apontadas tanto por aquilo que pedem insistentemente, quanto pelos silêncios e recusas, o que demanda a atenção do professor e a proposição de sua ação intencional. O planejamento é o documento norteador do processo e precisa ser elaborado de forma a orientar a ação docente.

O planejamento coletivo abrange momentos como: acolhida, despedida, alimentação, parque, projetos coletivos (aniversários, refeitório, contação de histórias, oficinas...) e envolve todos ou boa parte dos profissionais da UE.

Esses momentos coletivos são (re)pensados nos espaços de grupo de estudo e reuniões pedagógicas. Ambos os formatos de planejamento têm qualificado as práticas pedagógicas, num processo de discussão e reflexão no qual se deve:

[...] reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (RESOLUÇÃO CEB nº1, 1999).

Pensamos um planejamento que contemple atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturada, ora espontâneas e livres, demanda da supervisão um olhar atento sobre as crianças e seus lugares, assim como o papel e o lugar dos profissionais nestes diferentes momentos, constituindo-se num desafio para quem coordena a ação do planejamento dos tempos, dos espaços, dos materiais e dos projetos.

Os supervisores na educação infantil da rede municipal estão, também, num processo de definição do seu papel e delineando as especificidades da área de atuação, de forma a demarcar a função de articulador da ação educacional pedagógica. Para ter êxito no desempenho da função é pertinente:

- 1) Estabelecer interlocução privilegiada com os educadores, desencadeando uma prática de, no processo de pesquisa “aprender a aprender”. Não saber é condição que nos faz pesquisar. 2) Contribuir com a construção de habilidades de observar e ouvir as crianças. 3) Ajudar a identificar caminhos para possíveis projetos. 4) Auxiliar a documentação dos projetos (organização de arquivos) e a condução das pesquisas para novos projetos (OSTETTO, 2000 , p.24).**

Além das indicações apontadas até o momento, o grupo de supervisores elaborou sugestões de encaminhamentos essenciais para o planejamento da ação da supervisão e para o assessoramento dos planejamentos das professoras.

Planejamento do Trabalho da Supervisão

- Coordenar os processos pedagógicos orientados pelo PPP;
- Objetivar, em todas as ações, o lugar dos sujeitos: criança, profissionais da educação infantil e comunidade;
- Acompanhar a dinâmica do cotidiano: rotinas, reorganização de espaços, organização dos grupos, tendo como referência o PPP;
- Organizar a formação continuada em serviço e sistematizar o projeto de formação, bem como organizar a síntese para certificação;
- Utilizar estratégias que revelem as temáticas para organizar a formação continuada¹⁴;
- Fomentar, no grupo, a postura do professor - pesquisador;
- Agir em parceria com a Direção, demarcando as atribuições;
- Socializar o planejamento do supervisor, deixando explícitos os objetivos, o cronograma (fixar dias para: planejamento, grupo de estudo, acompanhamento dos projetos coletivos e de grupo, formação, hora/atividade, conversa com as famílias), possibilitando a visibilidade das suas

ações;

- Coordenar o trabalho pedagógico: propor formação, assessorar o planejamento, colaborar nas atividades coletivas, coordenar a reunião pedagógicas e os grupos de estudo, garantir a avaliação da prática pedagógica;
- Dinamizar as discussões do PPP;
- Instigar a articulação/mediação entre os profissionais e as famílias;
- Elaborar um relatório do trabalho, indicando o que foi realizado e as questões que precisam ser retomadas.

Apresentamos, na sequência, parte da síntese elaborada ao longo da formação continuada 2007/2008, referente à temática planejamento dos professores.

Assessoramento ao Planejamento do Professor

Com o objetivo de auxiliar na organização do trabalho, elencamos as seguintes sugestões:

- Orientar e discutir o planejamento, tendo como foco a observação e os registros do movimento do grupo de crianças, oferecendo ao professor sugestões práticas e bibliográficas;
- Definir previamente com os profissionais um dia na semana, prevendo datas e horários dos encontros de planejamento.
- Elaborar registros do movimento do grupo de crianças em diferentes momentos do cotidiano e socializar com os profissionais durante o planejamento.
- Organizar, participar e viabilizar o planejamento conjunto dos profissionais que atuam no mesmo grupo;
- Garantir momentos para planejar com os auxiliares de ensino e o professor de educação física, dialogando sobre as propostas de planejamento dos diferentes grupos;
- Organizar instrumentos de registro da

história do trabalho da UE.

Considerações Finais

A rede é muito diversa, há muitas redes dentro das setenta e seis unidades educativas, por isso a pesquisa sobre a constituição dos PPPs, a organização das reuniões pedagógicas, e as orientações discutidas com os profissionais durante o planejamento apresentam-se de grande importância. Estas e outras questões organizacionais demandam ainda mais estudo, uma vez que são reveladoras das práticas nas UEs de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis.

Sendo assim, podemos afirmar que é necessário conhecer as práticas para subsidiar a elaboração de uma Proposta Pedagógica da Rede, que ofereça um norte para condução do trabalho, que tenha como propósito as crianças e a garantia dos seus direitos fundamentais, a organização do trabalho educativo pedagógico, o reconhecimento da importância dos profissionais da educação infantil e o respeito às famílias, que confiam seus filhos às UEs da rede Municipal.

Demarcar uma “trilha” para a supervisão explorar, é a contribuição que temos a oferecer. Ela não está desvinculada da necessidade de pensarmos tempos, espaços e as condições objetivas para sua efetivação. Também não temos a intenção de esgotar a discussão sobre o papel deste profissional, entendemos que devemos ampliar e aprofundar a discussão, seja por constante pesquisa e debate das questões da área, seja pela análise das práticas constituídas, ou ainda através de processos de formação que instrumentalize a tarefa de coordenar um grupo.

¹ O grupo de supervisão na educação infantil é constituído por supervisoras e supervisores efetivos, Habilitados em Pedagogia Supervisão Escolar que atuam nas Creches e Núcleos de Educação Infantil (Neis) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. Estes profissionais foram gradativamente incluídos na Educação Infantil da rede municipal a partir de 1998. Atualmente o quadro é constituído de 51 supervisores.

² Na educação infantil o termo Educacional Pedagógico, definido por Machado (2004), tem angariado muitos adeptos. A inclusão do termo educacional junto a expressão projeto pedagógico, tem o propósito de demarcar a especificidade do atendimento institucional às crianças menores de 6 anos. A expressão educacional no sentido mais amplo refere-se a complementariedade da ação da família, mas também ao caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade assumida, planejada, acompanhada, sistematizada pelos profissionais que desta tarefa participam.

³ Utilizaremos a abreviação UEs, para fazer referência a Unidades Educativas, aqui entendidas como Creches e Neis da Rede Municipal de Florianópolis.

⁴ Utilizaremos ao longo do texto a abreviatura PPP, para representar a expressão Projeto Político Pedagógico, que segundo Ilma Passos (2007) é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

⁵ O projeto constituiu-se de três modalidades de formação – conferências com pesquisadores, encontros regionais e seminários com o grande grupo. Nos encontros em grande grupo aconteciam as conferências abordando temáticas específicas, seguido de encontros de pesquisa e estudos em pequenos grupos em cinco regionais, coordenados por cinco coordenadoras/supervisoras, os quais culminavam com os seminários em que eram socializadas as pesquisas e estudos realizados nas regionais e sistematizados os indicativos aqui propostos. Esta sistemática de formação iniciou em 2007-II.

⁶ As diferentes temáticas contempladas na discussão encontram-se nas sínteses sistematizadas por Barcelos; Scharf et alli (2007) e Barcelos Broering et alli (2008).

⁷ Na discussão referente ao Projeto Político Pedagógico contamos com a colaboração da Prof^a Dra. Ana Maria Borges de Souza. As reflexões referentes a Planejamento foram inspiradas num colóquio realizado com a Prof^a Dra. Luciana Ostetto em 2007, já as questões referentes a Reunião Pedagógica contaram com a contribuição de Msc.Cristiane Antunes Espindola Zapelini.

⁸ Resolução nº 01/2002, Capítulo III da Proposta Pedagógica, artigo 6º.

⁹ A Diretoria de Educação Infantil (DEI) também realizou um encontro com os diretores das maiores creches, no qual os mesmos socializaram a organização de reunião pedagógica por eles adotada.

¹⁰ Além do levantamento inicial realizado nas micro regionais, contamos em dois encontros com a colaboração da pesquisadora Msc.Cristiane Espindola Zapelini para tratar da temática e dois momentos reservados em seminário para sistematizar os indicativos referentes a temática.

¹¹ Realizamos uma divisão meramente didática, pois o limite entre o pedagógico e o administrativo é bastante tênues estando estes dois aspectos intimamente imbricados.

¹² A Rede Municipal tem em lei dois dispositivos que asseguram a importância do planejamento para os profissionais do quadro do magistério e para os auxiliares de sala do quadro civil. Respectivamente o Estatuto do Magistério (LEI-2517/86), art 38, 2º§- o tipo de horas/atividade será destinada ao membro do magistério para desenvolver atividades extra-classe (planejamento didático- pedagógico) e o Decreto nº 3648, de 31 de agosto de 2005- Art 1º- O servidor ocupante do cargo de auxiliar de sala que estiver no exercício da função, ou seja, em sala de aula participando do processo educativo pedagógico, nas ações de planejamento, avaliação, reuniões administrativas, pedagógicas e de pais, fará jus a uma gratificação de 20% sob seu vencimento, nos termos do art.2º, inciso XXXIV.

¹³ Ao tratar de Projeto de trabalho, Ostetto (2004,p. 196-198) indica alguns elementos que podem compor sua estrutura: nome, justificativa, objetivo geral, assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto. Todavia, há diferentes proposições que se aproximam, tais como: Pedagogia de Projetos, Projeto de pesquisa ou projetos didáticos, bem como as experiências do norte da Itália, nas quais visualiza-se o projeto de trabalho sobretudo materializado em pequenos grupos. São desafios para o trabalho do professor que, comprometido com a educação de qualidade, reinventa dia a dia seu fazer, a partir da observação, do registro e da avaliação do seu trabalho.

¹⁴ Ver o texto, ROCHA, Eloisa A.C. Diretrizes Educacionais pedagógicas para Educação Infantil. Florianópolis, 2008.(mimeo).

¹⁵ Um dos indicativos do grupo de supervisores é a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as especificidades das diferentes idades.

BARCELOS, Ana Regina F. de; BROERING et alli Adriana de Souza .Síntese das discussões da formação dos supervisores- 2008. Projeto Fazer, ver e dizer: dando visibilidade ao trabalho da supervisão na educação infantil. Florianópolis. PMF/SME/DEI, 2008 (mimeo).

BARCELOS, Ana Regina F.; SCHARF, Rosetenair F. ET alii. Planejamento, registro e avaliação:um olhar sobre as práticas da rede. Síntese das discussões do grupo de formação VI-Planejamento, Registro e Avaliação. Florianópolis: SME/DEI, 2007. (mimeo)

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como elemento fundamental para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). Educação pós- LDB: rumos e desafios. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2000.

KRAMER, Sônia. Direito da Criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO ; KRAMER. Infância, Educação e Direitos Humanos.2 ed.São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, Sônia.Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. ANPED, 2006.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

MACHADO, Maria Lucia de A. Por uma pedagogia da Educação Infantil.In:Pátio: educação Infantil, Ano II, nº 5, ago/nov,2004 , 2-8.

MACHADO, Maria Lucia de A.Educação Infantil e Currículo:a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas.São Paulo: 1995 (mimeo).

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky.In: FARIA; MELLO (Orgs). Linguagens Infantis: outras formas de leituras. Campinas São Paulo Autores Associados, 2005.

NASCIMENTO, M^a Evelynna de Pompeo do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). Educação pós- LDB: rumos e desafios. 2 ed. São Paulo: Autores Associados. 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

_____,Planejamento na educação infantil:olhar o grupo, revelar as crianças.: In: Síntese da qualificação na Educação Infantil. Florianópolis: S.M.E. 2000.

VEIGA, Ima Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Trabalhar em equipe. In: _____, 10 novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Descrição das funções- Divisão da Educação Infantil. Cargo Supervisão Escolar. Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de Educação Infantil, 2002 (mimeo).

RESOLUÇÃO CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. "Institui as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil.

RESOLUÇÃO CME nº 01, de 03 de setembro de 2002. Fixa normas para educação infantil do âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina.

ROCHA. Eloisa Candal Rocha. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: Subsídios Para A Reorganização Didática da Educação Básica Municipal. S.M.E. 2000.

_____. Diretrizes Educacionais pedagógicas para Educação Infantil. 2008, (mimeo).

SOUZA, Ana Maria Borges de. Planejar...uma arte? Síntese das discussões com o grupo de diretores-19/03/2008. Florianópolis. (mimeo).

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA; PLACCO (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 3 ed. São Paulo : Loyola, 2003.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.



ESCOLA DESDOBRADA E NEI COSTA DA LAGOA

PARTE II

RELATOS DE

EXPERIÊNCIAS

CONTARES, RIMAS E CANTARES

Solange Rocha dos Santos

Coordenadora do Projeto: Oficina de Artes e Reciclagem

O projeto “Contares, Rimas e Cantares” é a possibilidade de evocar a mágica das palavras, buscando sensibilizar a escuta, transportar sonhos e fantasias. A idéia nasce da paixão pela rima, pela palavra, pelo ritmo e pelos sons, além de ser parte de um desejo de colorir o mundo, de animar a alma.

Estando a Escola Desdobrada e NEI Costa da Lagoa, localizada na comunidade da Costa da Lagoa, um espaço de troca de saberes e fazeres, reencantá-lo a partir das brincadeiras com as palavras pode ser indício de uma revitalização deste espaço, tão comumente igual e tão essencialmente diferente. Mas, mais do que isso, é vontade sim, de devolver às palavras o poder da transformação que lhes é inerente, para que todos nós possamos enxergá-las e transcendê-las, possibilitando às crianças o aprendizado do ouvir e do imaginar, ressignificando o tempo e o espaço educativo com vistas à formação estética e sensível dos atores envolvidos no processo pedagógico, além de despertar, de forma lúdica, o encantamento pela literatura, em todos os seus gêneros.

O nosso trabalho começou numa tarde de verão, dentro do refeitório, no horário do lanche das crianças, em que nos caracterizamos de velhinhas e apresentamos o poema: “As duas velhinhas” de Cecília Meirelles. Enquanto fazíamos crochê e fuxicos, numa pequena mesa, com chá e biscoito, improvisamos falas de nosso passado, de nossa juventude e aos poucos fomos recitando o poema em forma de conversa. Quando acabamos, as crianças em nossa volta estavam admiradas com a nossa ternura das mãos, com nosso jeito de vovós.



A partir daí acreditamos na possibilidade da mágica desses momentos. Decidimos, então, organizar e planejar estes momentos, nascendo então o projeto: “Contares, Rimas e Cantares”. Para começarmos a colocar o projeto em prática, escolhemos o poema de José Paulo Paes, chamado “Convite”, por ele dizer tudo o que queríamos propor, e através de seus versos concretizar nossas idéias. E o “Convite” aconteceu de forma festiva, lúdica e colorida, em meio a música circense, como numa grande abertura de circo....

As crianças vibravam e dançavam o “Convite” com a gente! Saíamos de cena, preenchidas, felizes e coloridas de beijos e aplausos. No “Convite”, convidamos outras companheiras para o trabalho e a Liliana (bibliotecária), a Waldirene (coordenadora da Sala Informatizada), a Lilian (auxiliar de ensino), a Nailde (professora) e eu, a Sol (professora da oficina de artes), ampliamos o projeto.



Nossa próxima apresentação coincidiu com o aniversário de Carolina/Carol, a nossa diretora, então escolhemos a poesia “Teu Nome” de Vinícius de Moraes e a adaptamos, oferecendo de presente a ela, no refeitório; depois cantamos “parabéns a você”, de forma poética e lírica. Foi um belo e raro momento!

A partir daí, começamos a organizar os contos, dando-lhes uma forma dinâmica, cômica e lúdica, lembrando que sempre trabalhamos com músicas de domínio público que fazem parte do repertório infantil, buscando adaptá-las e inová-las, desta forma nos tornamos coautores.



Na nossa quarta apresentação, escolhemos o primeiro espaço para intervenção cênica. Foram muitas buscas e interrogações até que decidimos pelo espaço do parque, que tem uma casinha suspensa e outra no chão. O espaço por si só é colorido e lúdico, então selecionamos a música: “Sabiá na Gaiola”, contamos e cantamos a sua fábula entre tecidos esvoaçantes, bicos de pássaros feitos em papel cartão, pintura no rosto e voamos como pássaros pela imaginação das crianças que pediram “BIS”. A obra se transformou num quadro cheio de cores, pois o dia estava azul, com um sol pra lá de radiante e é claro, com a lagoa sob nossos pés.... Lindo!!



Já estávamos nos sentindo maduras para encarar os contos. Buscamos encontrar uma fábula que refletisse o universo cultural de nossa comunidade e encontramos as bruxas: “Filó e Marieta”, de Eva Furnari, que é um texto visual que possibilita inúmeras leituras... No nosso caso, criamos um texto em versos do tipo cordel, para cada momento da narrativa, e mesclamos com cenas em mímica, buscando trabalhar a expressividade corporal e os ritmos do corpo. Foi uma comédia! Conseguimos arrancar muitos risos e aplausos da nossa platéia (alunos e funcionários). Neste trabalho, optamos por intervir nos espaços das salas de aula, buscando romper com a rotina, surpreendendo-os!

No caminho dos “contos”, entre muitas leituras para encontrar o texto que nos possibilitasse o “brincar”, selecionamos a história fantástica de “Cinderelo”, da autora Babette Cole, uma história muito engraçada de um príncipe Cinderelo, que similar à história de Cinderela, tem irmãos malvados, fada-madrinha, discoteca e encontros com a princesa no ponto de ônibus. Com esta história, utilizamos o pátio externo da escola, montando, neste caso, uma cenografia que simbolicamente representava o castelo, a chaminé da fada madrinha, o ponto de ônibus e os espaços da narrativa, onde os narradores viravam personagens ao mesmo tempo em que desenhavam a estrutura da história. Chegamos na história com a música “Se essa rua fosse minha...”. Foi um evento muito especial, pois aqui neste trabalho já estávamos transcendendo nossos primeiros objetivos. Estávamos nos formando, nos especializando numa linguagem artística, buscando equilíbrio entre os vários elementos de uma cena teatral.



E agora? O que fazer? Afinal, entramos num processo muito legal de investigação e estudo estético, buscando a cada nova intenção apresentar surpresas e novidades, pois nosso público neste processo também vai se formando e se transformando, com isto o projeto vai criando uma outra concretude, cristalizando o momento como parte,



Contamos e representamos “Os três moços”, nas salas de aula, pois o tempo estava chuvoso e neste trabalho houve a participação de Aldani (Dey), professora da educação infantil, que acrescentou muito ao nosso espetáculo. A montagem ofereceu uma variação bem interessante de momentos e climas, levando as crianças a se identificarem, ou não, com alguns de seus momentos. Quando acabamos a apresentação, eram muitas perguntas e sugestões para o final da fábula da história.

inclusive, da proposta desta unidade educativa.

Estávamos perto das férias/recesso de julho e em meio a tantas tarefas próprias de final de semestre, nosso tempo foi ficando escasso, mas dentro de nossas possibilidades, fechamos o semestre com o conto de origem popular “Os três moços”, conto este de origem portuguesa, selecionado por Silvio Romero no interior de Recife e que consta no seu livro “Contos Populares do Brasil”. O conto é uma obra prima, pois é um “conto de fadas” de gênero masculino, onde as buscas e as transformações são vivenciadas por três moços, que no final da narrativa, deixam uma grande interrogação, é uma obra aberta.



Vale relatar que a auxiliar Lílian, que fez o papel de uma princesa, se sentiu muito emocionada quando as crianças menores fizeram um círculo em sua volta para que ela acordasse do encantamento, todas preocupadas e querendo ajudá-la, acreditando no momento vivido...Impossível não se emocionar com o poder das palavras e das histórias!!!

A cada leitura, a cada idéia que surge a partir da leitura, vamos nos transformando e possibilitando às nossas almas um eterno reencontro com nossas crianças internas.

Referências Bibliográficas

ROMERO, Silvio. Contos Populares do Brasil. São Paulo: Ed. Landy, 2000.

GIRARDELLO, Gilka (Org.). Baú de Histórias. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

TCHEROU, Michael. A arte do ator. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.



CRECHE DORALICE TEODORA BASTOS

NOSSO MUNDO, NOSSA CASA

**Patrícia Lúcia B. da Silva, Daniela Tasquini,
Elenir M. da Silva, Cláudia de Almeida Ten Caten**

Professoras

**Kathia S. da Cunha, Fábio Tomaz Alves, Andréia
Karla de B. Dias e Maria Aparecida Machado**

Colaboradores

Considerando que o meio ambiente é a terra em que pisamos, o ar que respiramos, a água, as plantas, os animais, os lagos e as lagoas, os oceanos, e também o nosso corpo, optamos por trabalhar com este projeto por saber da importância do meio ambiente em nossas vidas e a necessidade de percebermos que tudo o que fazemos interfere nas mudanças que nosso mundo/meio ambiente sofre. A questão ambiental está em alta por uma razão simples: necessidade de sobrevivência. Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Para poder cuidar e preservar se fazem necessários a observação e a exploração do meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como ser integrante, dependente, transformador e, acima de tudo, que tem atitudes de conservação. Assim, segundo Berna (2005, p.18) :

A educação ambiental é fundamentalmente uma pedagogia da ação. Não basta se tornar mais consciente dos problemas ambientais sem se tornar mais ativo, crítico, participativo. Em outras palavras, o comportamento dos cidadãos em relação ao seu meio ambiente é indissociável do exercício da cidadania.

“Nosso Mundo, Nossa Casa” foi sonhado e concretizado na Creche Doralice Teodora Bastos, em Canasvieiras, na turma da Centopéia (G6), que também se entendia como turma do Curupira. Além das crianças e das professoras da turma, também se envolveram na construção e concretização do projeto, a professora de educação física, direção, supervisão e auxiliares de ensino.

Este projeto surgiu de alguns questionamentos que as crianças faziam com relação ao “lixo”, sucata que as famílias levavam para a creche. Estavam sempre querendo saber onde deveríamos colocar os papéis, as garrafas de refrigerante e as latinhas de nescau. Também em suas brincadeiras era muito frequente a presença do “Curupira” que elas denominavam protetor da natureza. Nos seus enredos, o Curupira aparecia para salvar a natureza das pessoas que jogavam lixo no chão.

Entre as linguagens percorridas no desenvolvimento do projeto, podemos dizer que a da brincadeira foi a mais forte. Juntos brincamos, entramos no mundo da fantasia e do faz-de-conta, nos fantasiávamos, dançamos, cantamos, imitamos o curupira, o saci e os dinossauros. Fizemos comidinha para as bonecas, construímos pistas e garagens para os carros, organizamos o escritório e o supermercado, colocamos as bonecas para dormir, enchemos as máquinas com barro, passeamos com o ônibus de cadeira, cantamos e dançamos a rosa juvenil, a canoa virou, jogamos futebol, brincamos de pega-pega, pega-congela, cuidado com o jacaré. Jogamos boliche, construímos brinquedos com madeira e sucata, subimos na goiabeira, nos equilibramos na escada, escorregamos nas madeiras, soltamos pipas, saltamos da goiabeira nos colchões, etc.

Brincamos com materiais recicláveis como as bolinhas de meia, quebra-cabeças de papelão, pião de tampa de garrafa, pés-de-lata, criando e recriando suas regras onde a reutilização e o aproveitamento dos materiais se contrapunha ao consumo em excesso.



Construindo brinquedos com madeira



Brincando com o boliche

Nesta caminhada, fomos ampliando nossas possibilidades e interagindo com os conhecimentos, através das atividades diárias, que nos proporcionaram conhecer um pouco mais sobre a educação ambiental.

No Projeto “Nosso Mundo, Nossa Casa” partimos do conhecimento prévio que as crianças tinham sobre o tema, através de conversas na roda e questionários que iam para a casa das crianças. Com as informações sobre o que era o meio ambiente, tanto para as crianças como para as famílias, começamos a explorar imagens em revistas e jornais para ampliar o conhecimento acerca deste tema e, então, construímos um painel com imagens sobre o meio ambiente.

Neste contexto, fomos questionando e pesquisando sobre o meio ambiente e de que forma poderíamos amenizar/diminuir os estragos que nós, seres humanos, causamos à natureza. E assim curtimos muito a separação do lixo, inclusive do lixo orgânico na creche, que realizávamos de forma lúdica. Hoje, sempre que as crianças vão colocar algum objeto fora perguntam: “Professora, é no lixo azul ou é no lixo verde?” Também assistimos à peça teatral “A Fada do Lixão”, texto escrito e representado pelos profissionais da unidade que trata do tema Educação Ambiental e o Mundo Encantado das Fadas e Bruxas.

Construção do painel sobre o que é o Meio Ambiente.



Construindo e contando a História "O Planeta Terra pede Socorro".

Construindo e contando a História "O Planeta Terra pede Socorro".



Construção do painel sobre o que é o Meio Ambiente.

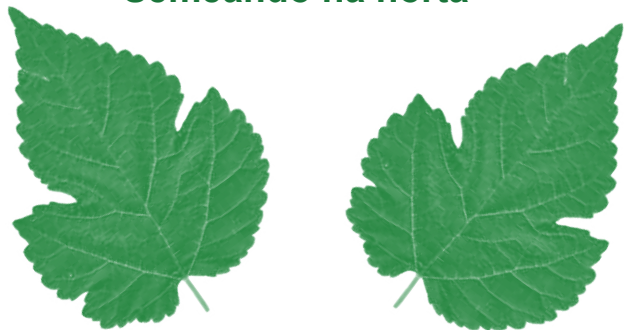
Nos deliciamos com a plantação das mudas de alface e enchimento das garrafas com areia para a construção da horta. Buscamos o prazer do contato com a terra e o cuidado com o meio ambiente que é nossa casa maior. Alertamos as crianças a respeito dos resíduos que produzimos.



Construindo a horta



Semeando na horta



Colhendo as alfaces



Plantando as mudas de alface





Adoramos a história da gotinha de água (onde trabalhamos o ciclo da água), primeiro ouvimos e brincamos com ela na creche e, depois, levamos para casa. Após a história, construímos um terrário para a observação do ciclo.



Observando a construção do terrário

Sensibilizamos as crianças e os adultos sobre as questões ambientais através das brincadeiras e da arte, explicamos que as transformações na natureza são constantes e que é possível recompô-las; percebemos a importância da água para a vida, contribuimos para a formação de uma consciência ecológica infantil, identificamos alguns animais em extinção e os que já estão ameaçados, e discutimos, também, os valores sociais implícitos nas brincadeiras infantis que nos levam a explorar o meio ambiente de forma predatória.

Propusemos passeios na comunidade, no supermercado, na floricultura e no parquinho da praia. Fomos um pouco mais longe, visitamos o Horto Florestal do Córrego Grande, fizemos trilha, onde pudemos presenciar, por alguns minutos, a brincadeira dos macacos-sagui nas árvores; vimos os gansos, os patos, o berçário das plantas, a composteira, corremos, pulamos e aproveitamos tudo de bom que existe naquele lugar.

Também fomos na Comcap (Itacorubi) conhecer o destino dado ao lixo das nossas casas. Lá assistimos à chegada dos caminhões que recebem toneladas de lixo, visitamos a cooperativa onde o lixo é separado, o Museu do Lixo. Fomos consagrados(as) protetores da natureza pelo Nei (Rei Ciclagem), responsável pelo local.



Papietando o Dinossauro de garrafa Pet



Observando a Composteira



Chegada ao Horto Florestal



Observando os Macacos Sagui na trilha



Observando a chegada do caminhão de lixo

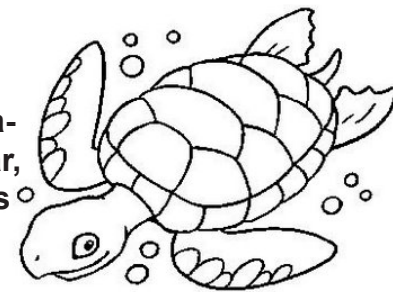


Cooperativa de Separação do Lixo

Visitando o Museu do Lixo



No Projeto Tamar (Barra da Lagoa), conhecemos as espécies de tartarugas e aprendemos sobre a preservação dos animais e, para finalizar, visitamos o Costão do Santinho, onde fizemos trilha, conhecemos as inscrições rupestres e admiramos a natureza.



Conhecendo as espécies de tartaruga



Observando as espécies de tartaruga



Conhecendo as inscrições rupestres





A participação das famílias no cotidiano da creche foi de extrema importância, contribuindo e valorizando as atividades realizadas pelas crianças, como os desenhos, os materiais construídos, acompanhando as pesquisas que iam para casa complementando o projeto, enfim, participando da infância de suas crianças.

Entende-se que o conhecimento e a discussão sobre o meio ambiente e as relações estabelecidas socialmente contribuirão de forma mais consciente para a preservação da nossa casa, do nosso espaço (meio ambiente – ser humano).

Podemos dizer que, entre os muitos caminhos trilhados, temos claro que o mais percorrido foi o de viver cada dia um pouco da infância de nossas crianças.



CRECHE IRMÃO CELSO

AVALIANDO O COTIDIANO ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO

Andréia Cristina Custódio Correa
 Daniela Cristina Silva
 Luciano Gonzaga Galvão
 Silvia Albertina Venâncio
 Professores

Justificativa

O presente projeto é fruto do trabalho realizado pelos educadores do grupo GII da Creche Irmão Celso, localizada na Rua Rui Barbosa, 677 Agrônômica em Florianópolis Santa Catarina, no primeiro semestre de 2008.

Este grupo é composto por quinze crianças com faixa etária entre um ano e meio a dois anos e meio e tem o auxílio de quatro educadores.

Com a finalidade de socializar as vivências e o cotidiano das crianças do Grupo II, junto às famílias e demais educadores, o projeto AVALIANDO O COTIDIANO ATRAVÉS DA IMAGINAÇÃO vem reafirmar nosso compromisso com a educação infantil, respeitando o que para nós é mais precioso, a criança e sua infância. Este ano, começamos a escrever "Nossa História", transformando nossa creche no reino encantado cheio de brincadeiras, alegrias e imaginação.

“Não são as coisas que saltam das páginas em direção a criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação...”.

Frente ao seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos Taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive “.

Walter Benjamin

Para os príncipes e princesas do grupo GII do ano 2008...

Que idéia é essa?

Partindo do princípio que a educação infantil é ponto de partida para o universo da literatura, das brincadeiras, do faz de conta e das muitas linguagens, compreendemos a importância da imaginação para o desenvolvimento infantil que se tornou um direito básico. Em 1995, Campos, em parceria com o Ministério da Educação e Desporto, propunha como critério de atendimento e respeito à criança “[...] o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”. (1995, p. 11), confirmando-se, assim, a necessidade de trabalhar e explorar a literatura infantil, dando destaque aos aspectos lúdicos. Com a história podemos constatar diferentes níveis de emoções, além da participação, de acordo com cada idade, possibilitando à criança conviver de forma não passiva entre as linguagens verbais e não verbais. E vale destacar que: “Geralmente a literatura mostra-se à criança como um jogo, uma fantasia que se aproxima do real [...].” (Síntese da Qualificação da Educação Infantil. 2000, p. 48).

Percebendo toda essa importância, tomamos como idéia a construção de uma história mesclada de realidade com fantasia, de lugares não tão distantes e do cotidiano próximo, de vivências mais que especiais, as nossas vivências, onde o personagem principal, chamado por nós de príncipes e princesas, compõe o que há de mais belo nos contos literários, seus avanços, suas descobertas e muita, muita imaginação.

Como educadores que somos, não poderíamos deixar de traçar nossos objetivos para trabalhar com este grupo e, após muito registro, observação e olhar atento, chegamos à conclusão de que era preciso ir mais longe e assim determinamos que nossos principais objetivos seriam:

- Observar e registrar, através da escrita e do registro fotográfico, toda a interação, as brincadeiras, as falas, as descobertas e o desenvolvimento de cada criança, respeitando seu tempo, seu momento, sua historicidade.
- Desenvolver práticas não visando à formação da criança para o processo de escolarização, mas sim, possibilitando vivenciar sua infância, respeitando assim seu direito.
- Estreitar laços cada vez mais importantes com as famílias, possibilitando-lhes conhecerem de perto o cotidiano da instituição, fortalecendo a relação creche-família tão discutida no meio educacional.

Reconhecendo a criança como sujeito capaz de ensinar e vivenciando o dia a dia em que a criança traz informações necessárias a seu desenvolvimento, seja, através de gestos, meias palavras e brincadeiras, buscamos unir todo o universo da imaginação, dos contos de fadas, de príncipes e princesas, de reinos encantados. Para a execução deste projeto, socializamos com as famílias o cotidiano das crianças neste primeiro semestre.

Muitas crianças passam de dez a doze horas dentro da instituição, algumas permanecendo por seis anos nestes espaços, vivendo sua infância dia após dia, com necessidades básicas, específicas de cada idade. A educação destas crianças exige práticas voltadas ao cuidar e educar, vislumbrando uma nova perspectiva de pedagogia da infância, que leve em consideração os diversos aspectos de seu desenvolvimento: afetivo, de linguagem, de socialização, da brincadeira, da expressão, da movimentação, da sexualidade, da fantasia, da imaginação, dentre outros. Nestes espaços de convívio coletivo quem nunca sentiu a magia de ouvir uma história?

Principalmente, se estas forem de fadas, bruxas, heróis, gigantes e lobos, permitindo que o ouvinte se transporte para outras terras, experimentando emoções, resolvendo conflitos que muitas vezes seriam impossíveis na realidade. Enfim, embrenhando-se no mundo da fantasia, povoando o imaginário, com personagens, cores e situações inusitadas dinamizando a imaginação criadora.

Com base em nossas observações, percebemos a importância de resgatar tudo que vivenciamos neste semestre. Juntando todos os registros, traçamos nossa estratégia sem fugir do que realmente ocorre com as crianças deste grupo.

Que estratégias são estas?

Reafirmando a importância da imaginação no universo da educação infantil, nasceu assim “Nossa História”, um grande livro em que os personagens principais chamados de príncipes e princesas eram todas as crianças do grupo GII, o reino encantado nada mais era do que nossa instituição. Quem precisa de carruagens banhadas a ouro, se os simples caixotes de madeira têm o mesmo valor?

E a comida nossa de cada dia, que se transforma em generosos banquetes? Era preciso mais, não há reino sem rainhas e reis, então que tal chamar nossos educadores? E assim, recorrendo ao mundo da imaginação, fomos escrevendo dia após dia “Nossa História”, um livro emocionante, cheio de aventuras com pitadas de realidade do nosso cotidiano.

Descobrimos que somente escrever “Nossa His-



Apresentação do livro

tória” não bastava, não satisfazia nossas vontades, muito menos atendia nossos objetivos. Era preciso ir mais longe, incorporar personagens e buscar um público que estivesse disposto a ouvir as histórias dos pequenos. Foi então que surgiu a oportunidade do que chamamos de socialização das vivências do cotidiano das crianças, momento este de avaliar nosso trabalho e de dividir com as famílias todas as experiências vivenciadas até o momento.

Esbarrávamos aí em uma das maiores discussões enfrentadas por educadores de todas as modalidades da educação: Avaliar para quem? Avaliar o quê? Quem tem o “poder” de avaliar? Diferentemente do Ensino Fundamental, a avaliação feita na Educação Infantil, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art.31 (1996, p. 22) “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”.

A avaliação que se pretende está centrada numa perspectiva dialética. Por esta via, o diálogo entre o professor e a criança, a criança e outra criança é extremamente importante no processo de interação e da aquisição do conhecimento, numa permanente reflexão e ação. Desse modo, deixa de lado práticas tradicionais calcadas em bases comportamentalistas, centradas somente na criança. Freire (1997, p.37) nos diz: “Na ação de avaliar, pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro”. Nesta concepção de educação, portanto, a avaliação é vivida como processo de reflexão cotidiana e por este motivo tudo o que buscávamos era estar atentos a cada gesto, a cada olhar em cada brincadeira, às vezes impondo limites, propondo brincadeiras e, na maioria delas, deixávamos que as relações se estabelecessem sem nossa intervenção, mantendo nosso olhar atento.

É preciso evidenciar que nossa intenção não era o de avaliar a criança que melhor se desenvolveu, que já fala tudo ou que já não usa mais fraldas, mas sim, usar a avaliação como um recurso a ser utilizado a favor da criança e do professor, um mecanismo auxiliar no nosso trabalho. Na educação infantil, a avaliação precisa resgatar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, “[...] como elo na continuidade da ação pedagógica”, conforme afirma Hoffmann (1994, p. 48). Nessa perspectiva, a avaliação servirá para apontar indicadores ao trabalho do professor e também para ajudá-lo a conduzir o processo, contemplando de forma favorável as necessidades, curiosidades e solicitações das crianças. Ainda de acordo com Hoffman (1999), a avaliação na educação infantil tem sua origem em fatores sócio culturais próprios e passa a exigir, nestes tempos de expansão de políticas públicas para o atendimento educacional dessa faixa etária, uma série de

reflexões a respeito dos pressupostos fundamentais. Para a autora é fundamental a investigação da influência imposta pelo modelo de controle vigente no ensino regular, que, unida ao controle das famílias sobre a eficiência da instituição, compromete radicalmente o significado da avaliação em prol do processo educativo. Para a autora,

A formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular (HOFFMANN, 1996, p. 11).

Concordando com o pensamento da autora, não poderíamos transformar nossa avaliação em um processo formal, onde geralmente as famílias são chamadas para ouvirem, principalmente, queixas sobre seus filhos, ou deficiências em seu desenvolvimento, definitivamente esta proposta não estava traçada para este grupo.

No processo de montagem do livro “Nossa História”, optamos por convidar os ouvintes e, assim, durante a semana em que antecedeu o evento, utilizamos toda comunicação possível através de cartas, bilhetes e telefonemas, para convidar as famílias a descobrirem o que seus pequenos vivenciam no cotidiano da creche.

Retomando o papel do imaginário, o ambiente precisava ganhar outro aspecto a fim de causar nas famílias a sensação de estarem nas rodinhas de contação de histórias tão comuns no ambiente da educação infantil.

**Famílias e Professoras**

Eis que chegou o dia tão esperado e o número de ouvintes foi maior do que nossas expectativas; entre os familiares estavam nossos colegas de profissão, educadores que vieram assistir de perto o que tínhamos para contar dos pequenos e assim, transformados em reis e rainhas apresentamos a leitura de “Nossa História” em um emocionante momento de fantasia, mesmo sem a presença física dos personagens principais que apareciam em cada página, em cada foto, em cada olhar emocionado das famílias, como num passe de magia.

Este dia permanecerá guardado em nossa memória, na certeza de que “Nossa História” não acaba por aqui, bem como a emoção de todos os que estavam presentes neste momento tão especial, fortalecendo ainda mais nosso compromisso com a educação e, principalmente, com as crianças que recompensam todo o nosso trabalho

Agradecimentos

Às crianças do grupo GII, principais personagens, que todos os dias escrevem e reescrevem “Nossa História”, compartilhando conosco todo o universo imaginário, toda fantasia e todo calor humano que podemos dar e receber.

Às nossas famílias, colaboradoras de nossos projetos.

À diretora Lizete Inês Brasil pelo seu incentivo, apoio e amizade, bem como aos demais profissionais desta instituição que acolheram nosso projeto.

À coordenadora de unidades da educação infantil, educadora Maria Cristina da Silveira, nosso profundo reconhecimento pela generosidade de partilhar suas produções textuais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

EDWARDS, Carolyn. et al. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima; DAVINI, Juliana; MARTINS, Celeste Mirian. Avaliação e Planejamento. A prática educativa em questão. São Paulo: PND- Produções Gráficas Ltda, 1997.

HOFFMANN, J. Avaliação, mito e desafio. Educação e Realidade. Porto Alegre: Mediação, 1994.

Prefeitura Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. Síntese da Qualificação da Educação Infantil. Florianópolis, 2000.

NOSSA HISTÓRIA

Era uma vez, um reino muito próximo daqui habitado por três rainhas, um rei, muitos príncipes e várias princesas. Não era um grande reino, mas havia muitas coisas a serem descobertas e outras tantas a serem inventadas.

Mas, para entrar neste reino, era preciso se despedir todos os dias de quem mais amamos e nessas horas o choro era inevitável e logo era substituído por doces beijinhos da atrapalhada rainha Tita.

Certo dia, descobrimos que uma das rainhas de que gostávamos muito foi para outro reino e assim...
.... O tempo foi passando, passando devagarzinho e certo dia chegou uma tímida e bela rainha, Silvia, e logo aprendemos que parte do dia estaríamos com a Tita e a Silvia e, às vezes, com o Rei Luciano. Brincávamos na sala nobre, nos parques e nas demais dependências do reino, contávamos histórias, andávamos com o Rei na carruagem.
E aí vinha a parte mais saborosa da manhã.....

...Nosso banquete que era generosamente servido pela Rainha Silvia e quando nos juntávamos à mesa comíamos até pelos cotovelos, saboreando com muito gosto aquela refeição.
Depois de nos fartarmos, vinha a prazerosa sesta e um suave som de violino, violão e outros instrumentos nos faziam roncar por algum tempo. Nessas horas encontrávamos segurança e aconchego no colo do Rei e das rainhas.
De repente...

Quando abríamos nossos olhos já encontrávamos a sorridente Rainha Pérola Negra, seu nome era Daniela, mas achamos mais bonito chamá-la de Nani.

Essa rainha era especial porque já a conhecíamos de outros reinados. Ela gostava de brincar no parque, de contar histórias com fantoches e de fazer vozes tão diferentes que ficávamos impressionados; no decorrer dessas brincadeiras e fantasias muitas coisas aconteciam.

Os príncipes mais velhos, Lucas e Nicolas são os promotores da “arte” e das grandes lutas pelo espaço, pelo brinquedo e pelo banquete. Sabem explorar tudo e são grandes líderes. Um deles já lançou mão de suas nobres fraldas e sua iniciativa tem ajudado os outros a tentar se desfazerem também das fraldinhas e ir procurarem um toailete mais próximo.

Aos príncipes Lucas e Nic se junta o pequeno príncipe Igor, leitor de muitas histórias, e com um grau de concentração capaz de fazê-lo brincar por horas a fio sem gostar de ser interrompido, faz dos bichos de pelúcia seus amigos imaginários. Tem verdadeira paixão pela Rainha Dani e com ela já descobriu outras dependências do reino.

Há também uma pequenina princesa chamada Ambrieli e carinhosamente é chamada de Bibi, quando veio para o reino precisava de ajuda para comer e agora, senta-se à mesa e come como uma verdadeira dama. Às vezes chora um pouquinho, mas encontra no colo da rainha Silvia segurança e carinho.

Além do Igor, há outro pequeno príncipe, Eduardo que chamamos de Dudu. Esse príncipe luta muito pelo que quer e sabe defender seus objetivos. Gosta de comer sopa na hora do banquete e de brincar nas pedrinhas do parque. Não é de falar muito e quando chega o fim da tarde aponta para a janela aguardando a mamãe chegar.

Há um príncipe nesse reino que tem nome de rei. Arthur gosta de brincar principalmente no parque, nutre paixão por algumas das princesas e às vezes rouba até um beijinho. É muito chegado ao colo da rainha Tita.

Também vive neste reino um forte príncipe chamado João que descobriu que falar é bom demais e comer sozinho é melhor ainda. Gosta de cantar, dançar e dormir um soninho gostoso, tão intenso que parece ter perdido as noites nos bailes do castelo.

Existe também uma princesinha chamada Kely, um pouco assustada e por isso gosta de ficar perto das rainhas; essa princesinha está aprendendo a brincar com seus amigos e descobriu no escorrega uma maneira divertida de se aventurar pelo parque. Adora dançar e, quem sabe, um dia estará ensinando uns passos para os príncipes do reino.

Tem também um lindo príncipe que sabe cantar as músicas que tocam fora do reino, seu nome é Ruy, esse príncipe se expressa mais pelas brincadeiras que inventa do que propriamente por palavras. Gosta de se esconder atrás dos colchões e sempre que as rainhas chamam sua atenção dá uma gargalhada derretendo o coração das rainhas.

Caio, o príncipe tem carinha de anjo, mas é um grande e valente príncipe, come sozinho no banquete, seu companheiro de aventuras é o príncipe Nic. Na hora do sono gosta de chupar os dedinhos. É muito carinhoso com as rainhas.

Não só de grandes príncipes vive um reino, por isso no nosso tem um pequeno lindo príncipe chamado de Gleitom, gosta de brincar livremente no parque, é generoso e adora dar doces beijinhos nas rainhas. Nesse reino de encanto há uma forte princesinha chamada Emily, que também já abandonou as fraldinhas. É muito independente e observadora, fiel ajudante das rainhas.

Tem no reino uma princesa Letícia, que tem os olhos azuis brilhantes. Aprendeu que o reino é feito de brincadeiras e agora já não chora mais para ficar aqui.

No meio desse reino de harmonia está a princesa Ana Carolina, forte e guerreira, dona de palavras e frases completas tais como: Quero papa sopa!!! Ana fez ui cocô!!!

Essa princesa sabe brincar com as bonecas e tratá-las como bebês de verdade.

A princesa Jamilly é a primeira a chegar de manhã cedo no reino, sempre acompanhada por seu manto sagrado, dorme um soninho tranquilo e gosta de brincar com os príncipes. Quanto acaba de se fartar no banquete, corre para a rainha Tita e diz: Comi tudo tudo!

Já passou pelo reino uma princesinha charmosa chamada Natiely, certo dia precisou ir embora e agora

deve estar encantando os príncipes de outros reinos.

Precisávamos de alguma princesinha para o lugar da Naty foi então que um belo dia apareceu uma linda princesa, cujo nome é Cris e está descobrindo o mundo encantado do reino.

Muitas pessoas passaram por este reino. Em algumas ocasiões apareceram as amazonas, bravas guerreiras para contar suas proezas quando saíam de seus reinos. Aventuras em cidades distantes, duelos de espadas e amores impossíveis.

Foram embora apaixonadas pelos nossos príncipes e princesas.

Na janela, ouvindo tudo muito metido a bacana, esta o Bobo da corte cocada, contando sempre belas piadas para os príncipes e as princesas darem muitas gargalhadas.

Nos dias de sol, em que o Rei Luciano vinha nos visitar, saíamos para passear de carruagem e era a maior das aventuras.

Em uma de nossas descobertas, encontramos no toailete várias torneiras que quando abríamos corria tanta água gostosa e a gente aproveitava para molhar a roupa, o brinquedo e o amigo.

As famílias do nosso reino sempre contribuíram para que nossos futuros reis e rainhas tivessem o melhor possível e com a ajuda deles certo dia.....

As portas do reino viviam fechadas para os pequeninos, mas numa linda tarde de sol se abriram e uma luz imensa apareceu, mostrando aos príncipes e princesas um colorido muito especial, onde a carruagem encantada nos aguardava para uma grande aventura.....

... Quando chegamos ao lugar encantado foi incrível! Era tudo tão colorido, queríamos experimentar todas as sensações daquele momento. Tobogã gigante, cama elástica, piscina de bolinha. Tudo era tão legal!!!

Aproveitamos bastante, pois para qualquer lugar que olhássemos lá estavam eles, nossos guardiões, o Rei e as Rainhas.

Com tanta segurança, curtimos esse momento que era só nosso, somente nosso. Mas, a hora foi passando, e tivemos que voltar para o reino. Despedimos-nos dos amigos que fizemos e das aventuras que vivemos. A carruagem já nos esperava. No caminho para o reino tinha um saboroso aperitivo. Cantamos, sorrimos e observamos tudo que passava em nossa volta.

Na chegada, as portas do reino abertas, agradeciam nosso retorno. Ufa!!! Que cansaço.

Agora era só esperar nossas famílias chegarem, e no aconchego do nosso lar descansar, pois as nossas aventuras não acabam por aí.





CRECHE IDALINA OCHÔA

Projeto coletivo da unidade

OBJETIVO GERAL

Possibilitar espaços de interação na creche, entre crianças de idades iguais ou diferentes, entre criança-adulto e adulto-adulto como um princípio pedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Oportunizar situações de aprendizagem e vivências significativas nos espaços de interação, através da efetivação dos sub-projetos: alimentação, arborização e horta, inclusão e diversidade étnico-cultural, feliz aniversário e organização dos espaços;
- * Favorecer a ampliação e diversificação do conhecimento e repertório cultural do coletivo da unidade;
- * Possibilitar a interação em outros espaços fora da instituição;
- * Contribuir com a discussão, planejamento, organização e desenvolvimento dos projetos coletivos e dos grupos de sala, efetivando a construção de uma proposta de trabalho pedagógico;
- * Planejar e avaliar os momentos/situações de interação nos grupos de estudo, reuniões pedagógicas e planejamentos;

JUSTIFICATIVA

Pensar em interação é pensar em conhecimento, cultura, aprendizagem, trocas de experiências, espaços planejados, ambientes estimulantes e desafiadores, movimento, sentimentos, gargalhadas, uma relação entre pares de idades iguais ou diferentes.

Nesta perspectiva, Mead, Vygotsky e Wallon afirmam que “a mente, o conhecimento, a linguagem e o Eu (self) do indivíduo são construídos através das interações que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais”. (OLIVEIRA E ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 63).

Por isso, devemos priorizar ações, espaços e materiais que potencializem as interações que acontecem entre crianças de idades iguais ou diferentes, entre adulto-criança e adulto-adulto, de forma intencional, organizada e planejada.

Em nossa creche a intenção de proporcionar um espaço de interação nasceu há doze anos. Diferentes possibilidades e estratégias foram sendo criadas e recriadas, de acordo com os desejos, as condições materiais e os conhecimentos que cada grupo (famílias, crianças e educadores) formalizou em ações desde então.

Nesse tempo, foram experimentadas e efetivadas várias possibilidades de ação como “o dia diferente”, em 1996, as “portas abertas”, em 1998, e o “rodízio de salas por tempo” em 2009/01. Já em 2003/04, no prédio do atual NEI Carianos, o

projeto foi realizado em “dias de integração”, e em 2005, com a mudança para o prédio atual e com o espaço e grupos de crianças maiores, a integração foi realizada entre quatro grupos por período.

Em 2006/07, a integração aconteceu entre dois grupos, sendo que a cada dia as duplas alternavam para que todos os grupos pudessem se encontrar.

Porém, esse tipo de organização de 2006/07, segundo avaliações realizadas, não estava possibilitando a interação de forma coletiva. Algumas angústias foram sendo explicitadas. Alguns desejos e intenções não estavam sendo contemplados, gerando discussão e questionamento sobre a continuidade do projeto.

No final do mês de julho/07, em reunião de replanejamento, a discussão floresceu, e foi decidido que seria discutido e sistematizado o projeto nos grupos de estudo. Neste momento, iniciou-se um grande fórum de discussão.

Neste processo valioso de discussão, muitas questões foram levantadas. Este momento fez repensar as nossas ações com e para as crianças, as nossas concepções de infância e criança, o nosso trabalho, que se pretende, coletivo.

O nome do projeto foi alterado para interação, pelo entendimento que podemos estar integrados, mas não necessariamente interagindo e o que queremos é possibilitar a interação.

Neste ano de 2008, o projeto interação formalizou-se como o projeto mote da creche, que acontece todas as quintas-feiras uma vez de manhã e outra a tarde, com atividades planejadas e organizadas para todos os grupos. A coordenação é realizada, principalmente, pelas professoras de educação fí-

sica, contando com a colaboração da supervisão, auxiliares de ensino, direção e readaptadas. O registro das atividades desenvolvidas é realizado por um(uma) ou mais educadores(as) com fotos, filmagem e registro escrito.

As atividades veem sendo planejadas e avaliadas mensalmente nas reuniões pedagógicas, grupos de estudo e outros espaços de planejamento.

Esta dinâmica procura envolver todos os grupos de crianças com atividades diversificadas como: brincadeiras, jogos, passeios, gincanas, diferentes expressões artísticas e corporais (pintura, dança, escultura, desenho, teatro, cinema, música, artesanato), culinária, oficinas, festas, literatura, conhecimento da natureza e do mundo.

Este projeto vem sendo recheado com a efetivação de mais cinco sub-projetos coletivos: alimentação, arborização e horta, inclusão e diversidade étnico-cultural, feliz aniversário e organização dos espaços.

Mas o que justifica a efetivação e a continuidade do nosso projeto interação?

Queremos que as nossas crianças de diferentes idades e adultos possam ter um espaço qualificado, pensado e planejado para interagir, rompendo com a limitação das ações e espaços de interação que acontecem no ambiente restrito da sala, inclusive nos horários de alimentação, descanso, parque, acolhida e despedida.

Desejamos ousar na construção de um trabalho coletivo, com as crianças e adultos, no sentido de propiciar os princípios básicos da educação infantil: a educação e o cuidado, a garantia dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos e a ampliação e diversificação do conhecimento e reper-

tório cultural, para que as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

Buscamos possibilitar ações, espaços e materiais que ampliem os conhecimentos sobre si e o mundo e as diferentes linguagens: corporal, musical, plástico-visual, oral e escrita.

Sonhamos oferecer a oportunidade para que as crianças possam escolher o que, como e com quem desejam brincar, possibilitando a ampliação da sua autonomia e independência, porque acreditamos que a brincadeira seja a estratégia central da nossa ação pedagógica.

RELATO E REGISTRO DE ALGUNS MOMENTOS DO PROJETO...

- 1) Registro realizado no dia 17 de julho de 2008 no período vespertino. Festa de aniversário coletivo – Cultura Indígena

Hoje foi um dia muito especial, aconteceu a festa de aniversário coletivo dos meses de junho e julho. Foram dois meses de preparação, estudo e muitas brincadeiras com peteca, pião, chocalho, bilboquê, música indígena, teatro, oficina de argila. Teve até culinária típica.

É importante registrar que nós educadores(as) fomos visitar, no dia 26 de junho, a aldeia indígena Guarani de Biguaçu, momento único e fundamental para conhecermos como é a realidade dos índios. E hoje, no dia da festa, o coral mirim da Aldeia veio nos visitar. Quanta emoção! As músicas cantadas pelas crianças e jovens da aldeia causaram-nos arrepios e uma sensação de paz inexplicável. As crianças prestaram muita atenção e não tiraram os olhos do coral, que se apresentou em cima do palco, foi um momento inesquecível.!



O hall estava lindo, todo decorado com elementos da cultura indígena, muitos arcos e flechas, petecas, colares, chocalhos, penachos, desenhos, painéis e atividades realizadas com as crianças, até a representação de uma oca foi construída no palco (As festas de aniversário contemplam o projeto da inclusão e diversidade étnico-cultural, que tem a intenção de conhecer e socializar elementos das diferentes culturas).



A festa começou logo depois da apresentação do coral, com parabéns para as crianças e educadores(as) que fizeram aniversário nos meses de junho e julho. Teve bolo, salgadinho, guloseimas e as crianças e jovens do coral indígena participaram da nossa festa, oportunizando uma interação.



Este momento de festa foi um culto à vida, à amizade, à alegria, à interação, à infância... Ver as crianças e adultos se divertindo e felizes nos dá mais força para continuar a efetivação deste trabalho coletivo. E que trabalho! Parabéns a todos nós! E qual será a próxima cultura a ser festejada em agosto? Ficaremos na expectativa...



Culinária Japonesa



Interação – brincadeiras no colchão



Interação – brincadeiras na rua em fevereiro

2) FOTOS DE DIFERENTES MOMENTOS DE INTERAÇÃO EM 2008



Interação das crianças de diferentes idades – 04/06



Projeto Alimentação- 03/06



Festa de aniversário dos meses de abril e maio – Cultura afro-brasileira -29/05



Culinária – 10/07

Boi-de-mamão da creche na festa de aniversário dos meses de jan/fev/mar Cultura Açoriana- 11/04



Interação – banho de mangueira – 21/04



Interação – circuito de brincadeiras – 10/03



Inclusão das crianças com deficiência visual – 29/04



Projeto horta -Plantando alface – 12/05



Apresentação da Bruxa Gri-Gri e do Bruxo Pedrusco Pardusco – 10/04



Festa da Família –
Interação Creche e Família – 12/07

BARBOSA, M. C.S., HORN, M.G.S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol 2. Brasília/MEC. 2006.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

KRAMER, S. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. (org.). Infância e educação infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G., MELLO, S. A. (Org). Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas. SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.87, p.62 -70, nov. 1993.

ROCHA, E. A. C. A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Campinas, 1999. Tese Doutorado.

_____. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In. PMF/SME. Subsídio para a reorganização didática da Educação Básica Municipal. Florianópolis, 2000.



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
COLÔNIA Z-11



**Brincadeiras sempre
com a supervisão das
professoras**

**Sempre uma novidade para
ajudar no aprendizado**



UMA VIAGEM, MUITAS HISTÓRIAS...

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos (Oliveira, 2002, p.225).

Desde 1994, o NEI Colônia Z-11 tem proposto encaminhamentos diferentes para o trabalho educativo. Ocorreram muitos encontros e desencontros em busca de um novo olhar sobre a Educação Infantil. Foi preciso explicitar as concepções que cada um dos profissionais possuía sobre criança, instituição de Educação Infantil, rotina, Educação Física e sobre a relação família e Unidade Educativa. Assim, foi-se construindo o trabalho educativo à medida que se definiam, enquanto grupo, estas concepções.

O trabalho educativo proposto no NEI Colônia Z-11 tem a intenção de romper com o “pronto” e “acabado” para, assim, resgatar o processo, o movimento e a vida deste lugar. Também tem a pretensão, entre outras questões, de extinguir os objetivos por atividades, que fragmentam as ações e reflexões das crianças e educadores sobre o seu cotidiano.

Romper também com métodos escolarizantes nos fez repensar acerca da Educação Física na nossa unidade. A participação da professora Fernanda Pandolfi trouxe grandes contribuições e desafios nessa área, que até há pouco tempo era vista simplesmente como uma disciplina escolar com tempo e hora determinado, o que não cabe mais na educação infantil.

Alcinéia Bernardo da Silva Caetano
Fernanda Noronha Pandolfi
Jorgeane Rachadel Ramos
Jaqueline Teixeira Correia
Marilene Knoner Archer
Márcia Maria Romã
Roseneide Ivone Gonçalves
 Professores

A parceria da educação física na articulação de seu trabalho pedagógico com a integração aos projetos de sala, proporcionou uma prática pedagógica mais condizente com a pedagogia da infância, com o ser criança.

A Unidade Educativa tem metas delineadas para que a proposta possa se concretizar, buscando aprofundamento teórico para compreendermos o sentido de nosso trabalho, bem como a inserção das famílias nas atividades educativas. Eliminar a seleção de atividades que direcionam a busca de soluções prontas, com métodos fechados, que normalmente partem de idéias estereotipadas de criança, é também nossa meta.

Esta Unidade fica na bela praia da Barra da Lagoa, no município de Florianópolis/SC. Cultura açoriana, renda de bilro, Boi-de-Mamão, turismo, pesca como principal meio de subsistência dos nativos e olhar atento à preservação do meio ambiente, além da beleza do lugar (... tua Lagoa formosa, ternura de rosa, poema ao luar ...). Estes assuntos representam valiosos recursos pedagógicos, ampliando o repertório cultural das nossas crianças e dos profissionais que com elas trabalham. As crianças são, então, em sua maioria, filhos de pescadores, conhecem os barcos, falam das fases da Lua, dançam o Boi-de-Mamão, gostam do mar e de toda sua beleza.

Em todo início de semestre, temos a preocupação de estar percebendo os reais interesses e necessidades de nossas crianças para podermos desenvolver um trabalho comprometido com os pequenos.

Com as crianças dos grupos III a, III b, IV a e IV b, que possuem entre dois e quatro anos, isto não foi diferente. Para algumas destas crianças, o início do primeiro semestre de 2008 foi de choro, espanto, desespero, insegurança, olhares desconfiados, perda, desafio... Que espaço será este? E estes adultos? Quem são? Para algumas crianças tudo era novo, muito diferente. O choro esteve presente durante alguns dias, mas não persistiu por muito tempo. Para outras crianças, o espaço já era conhecido, os adultos também e o momento de inserção foi mais tranquilo.

Perceber as crianças e seus interesses foi nossa meta de trabalho e, através do registro diário do cotidiano, das reflexões e das observações percebemos o interesse e a necessidade dos grupos.

Registrando de diversas formas é que se constrói uma memória, memória que é vida, que marca os desejos, as ansiedades, os medos, as contradições da prática e da teoria. Registrar não é só anotar, mas refletir para poder agir, transformando, ressignificando.

As observações foram constantes. Constante também foi a nossa escuta.

Planejar coletivamente foi nosso desafio, pois encontramos dificuldades em relação ao tempo e espaço para organizar nossas idéias. Estratégias como e-mail, conversas por telefone, no corredor da unidade, foram criadas para que estes impasses fossem amenizados.

Entendemos que a sistematização do planejamento é importante na construção do cotidiano da educação infantil. Este momento é necessário, por isso temos que garantir tempo e espaço para os profissionais refletirem e organizarem a prática pedagógica. Estes grupos viveram momentos especiais neste semestre. Houve um movimento de ir ao encontro do outro.

As crianças saíram “em viagem”. Viagem para encontrar outros amigos e com eles aprender, ensinar, rir, falar, se movimentar, brincar com água, rolar, deitar no chão, pular, tocar uns nos outros, pegar nos cabelos, dar as mãos, gritar, brincar de cabana, deitar nos amigos, se pintar, se olhar no espelho e assim foram revelados desejos e necessidades.

Certo dia, algumas crianças do grupo GIV a e b inventaram uma brincadeira de viajar. Utilizaram o espaço da sala e as cadeiras. Esta brincadeira continuou outros dias e as crianças iam trazendo novos elementos.

Houve um dia em que viajaram de barco. Durante a viagem muitos acontecimentos iam direcionando a brincadeira. Arca de Noé, tempestades de vento, chuva e ataques de tubarões davam riqueza ao enredo e transportavam as crianças para um estado de alegria, satisfação e euforia. Diziam: - não é de verdade?

Apontavam arco-íris, diziam da presença de super-heróis, piratas, sereias e o amigo Peter-Pan que acompanhou durante toda viagem.

Esta brincadeira suscitou várias outras, sempre com o tema VIAGEM. Fizemos algumas conversas sobre o mar e os seres que lá vivem, principalmente o tubarão, E também piratas e água.



**A CANOA VIROU
POR DEIXAR ELA
VIRAR
FOI POR CAUSA
DO PIRATA
QUE NÃO
SOUBE REMAR**

.....



Temos feito um movimento com as crianças, enquanto professores (as):
De ouvi-las respeitosamente...
De nos abirmos ao universo infantil...
De garantir espaço e tempo à infância...
De permitir que nos apontem...
De mergulhar nesta viagem maravilhosa que é o “SER CRIANÇA...”.

De acordo com Carolyn Edwards (1999, p.114), “estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir, ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem vindos...” Nossa tarefa não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir em respostas...

A cada dia, a cada momento, as interações iam acontecendo entre os grupos. As creches e NEIs são espaços ricos em interações, vivências e socialização e com certeza contribuem com este processo.

Como desafio, nós educadoras, não fomos mais o centro do processo, mas sim, mediadoras deste, propondo desafios às crianças, orientando-as a resolvê-los. Assim, por meio de intervenções, podíamos contribuir para o fortalecimento de funções cognitivas que caracterizam o ser humano, tais como o raciocínio, a memória, a solução de problemas, a simbolização, a linguagem e a autoestima. Este processo torna-se mais rico, sobretudo na Educação Infantil, quando são proporcionadas atividades grupais, em que as crianças maiores podem cooperar com as menores.

Entendemos que promover interações é muito mais que aproximar as crianças fisicamente: estar em grupo possibilita abrir-se para conhecer o outro e permitir que este outro nos conheça. É olhar o outro como parceiro para todas as aventuras, é respeitar o espaço do outro, seus desejos e anseios.

Vivenciamos juntos muitos momentos especiais...



Pescaria na Escola



Muita atenção na história

Com o passar dos dias, as crianças foram nos apontando oportunidades, possibilidades, revelações, garantindo segurança, autonomia. Fomos nos sentindo mais à vontade diante de todos os que estavam povoando aquele espaço.

Em outro momento, trouxemos uma caixa de papelão que virou uma canoa, e então. . . A canoa virou por deixar ela virar. Esta música nos acompanhou e continua sendo marcante no grupo, assim como tantas outras músicas, melodias que lembram os animais que vivem no fundo do mar.

Outro dia, fizemos um passeio até a praia e a caixa de papelão nos acompanhou novamente, mas agora não era mais uma canoa e sim um imenso tapete mágico que nos fez deslizar por entre as areias da praia.

Alegria, magia, fantasia, brincadeiras, imaginação, curiosidade foram ingredientes constantes na interação entre os grupos. O movimento, a oralidade, as expressões, os gestos, o olhar, são elementos que possibilitam a ampliação das experiências. As conversas, as músicas, as histórias, as poesias, as imagens enriqueceram nossos encontros.

O trabalho com as tintas, os lápis, papéis, argila... nos deu suporte para conhecer cada criança. Observando o traço, concentração, atenção, interesse, interação com o material e com os parceiros foi possível refletir sobre o desenvolvimento de cada uma.

O momento da roda trouxe grandes revelações. Crianças que pouco falavam, depois de alguns encontros já estavam socializando suas idéias, trocando, aprendendo, e ensinando.

No parque, no mundo do faz-de-conta, pescamos, cozinhamos, nadamos em mares e por diversas vezes nos transformamos em tubarões, pulamos penhascos, entramos e saímos de túneis e cavernas. Ufa! Dormimos em cabanas, atravessamos pontes e passeamos de barco.





Passeio na praia



Pinturas



Música



Seguindo nesta viagem, encontramos um pirata que por várias vezes veio nos visitar. As cartas que enviamos e recebemos foram delineando nossas interações com o amigo Pirata, que esteve conosco participando de piqueniques, contagiando toda Unidade.

A espera em ver o barco do Pirata, chegando à Barra da Lagoa, deixava todas as crianças numa grande expectativa.

Todos os dias buscávamos no imaginário ingredientes para uma nova aventura a ser vivida.

O refeitório foi mais um espaço onde houve grandes transformações. Nele encontramos a magia de juntar farinha, ovos, chocolate para fazer um bolo, bem como danone e até pizzas. Este espaço de transformação fez nossos dias mais divertidos, criativos e, claro, muito mais gostosos.

O projeto acabou não ficando restrito a estes grupos. Toda unidade, crianças de outros grupos e outros profissionais se envolveram e participaram da festa.

Como não interagir com o que fascina? Com o que encanta e envolve?

Nossas idas à praia e os momentos em que estivemos com o nosso amigo pirata nos remetaram à ideia de um tesouro: de sairmos em busca de um tesouro enterrado na praia. Isto fez com que tivéssemos que pensar num caminho a ser percorrido pelas crianças a fim de encontrarem o tesouro. Então, surgiu a ideia de construirmos um mapa com fotos de lugares que faziam parte do percurso até a praia (parque, loja, casas, TAMAR).

Mais uma vez, a interação entre os grupos foi marcada pelo experimentar, planejar, registrar, conviver com as crianças, ouvi-las, senti-las, observá-las, conhecê-las, abraçá-las, beijá-las, enfim, envolver-se por completo.

A nossa viagem não terminou. Vamos para onde? As crianças e as relações que serão estabelecidas nos apontarão caminhos.





Referências Bibliográficas

Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

Projeto: Um mar de histórias. NEI Colônia Z-11. 2007

CECIP. Trocando em miúdos as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. A educação da criança de 2 a 4 anos. Fascículo 6.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora ARTMED. 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ORISVALDINA SILVA

OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA: TRABALHANDO COM GRUPOS DE CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcia Maria Borges Wageck
Supervisora Escolar

- E agora? O que fazemos? As crianças já estão no parque!

- Vocês foram atingidos por tiros de sal... Agora vai incomodar, mas não mata!

Esta foi uma das respostas mais marcantes em nossa busca.

Vai incomodar, mas não vamos morrer!

E atingidos por tiros de sal, o grupo de profissionais do NEI Orisvaldina Silva lançou-se na aventura de trilhar os caminhos da infância e das interações possíveis entre crianças de diferentes idades.

Esta caminhada inicia em 2001, com a leitura dos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal, texto elaborado pela professora Eloísa Candal Rocha e publicado no documento da Secretaria Municipal de Educação: Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal – Florianópolis, 2000. Começamos a questionar nossa prática, nosso espaço.

Estaríamos de verdade proporcionando relações educativas? Nosso espaço era mesmo de convívio coletivo?

Sentimos necessidade de ampliar o espaço das brincadeiras e observar nossas crianças e seus movimentos. No parque, observamos que as crianças brincavam com seus irmãos e primos maiores e menores. Quando não estavam na sala, queriam dar continuidade a esta proximidade. Organizavam-se em brincadeiras que envolviam todas as idades, eram cuidadosos uns com os outros, acolhiam os

menores e eram atropelados por uma rotina e organização pensada por adultos.

Para dar conta de nossas inquietações, precisamos organizar encontros entre os adultos para troca de informações, de experiências. Queríamos conversar, fazer diferente. Na realidade, sabíamos que não éramos mais os mesmos depois daquele tiro de sal, e que deveríamos buscar embasamento teórico, uma dificuldade a ser superada, haja vista que eram poucas as publicações naquele momento.

Através de leituras em grupos de estudo, da participação nos encontros de capacitação promovidas pelo órgão central, da formação em serviço com consultores escolhidos pelos profissionais da unidade e de reflexões realizadas em reuniões pedagógicas, onde pudemos contar com colegas de outras unidades de nossa Rede de Ensino que prontamente e solidariamente socializaram suas pesquisas e inquietações, vimos que estávamos prontos para estender esta proposta de interação do parque para dentro da sala, ou seja, trabalhar com grupos de crianças de diferentes idades.

Em reunião de pais, esclarecemos e defendemos a proposta. Socializamos nossas reflexões e como pensávamos compor os grupos de crianças para o próximo ano. Muitos questionamentos surgiram então por parte das famílias e de profes-

sionais novos que se integravam ao grupo, pois todos tinham histórias de vida e experiências diferentes com a infância e com a educação infantil. Através do respeito às diferenças, do diálogo, e acreditando nas discussões e encaminhamentos do coletivo dos profissionais, fomos acolhendo os que chegavam e mostrando que e buscamos criar um ambiente rico em interações, respeitando os princípios que orientam a educação/cuidado das crianças pequenas, presentes nos documentos que dão orientações gerais às propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Com o foco nas crianças, sonhamos espaços e estruturamos projetos para o parque. Partindo dos interesses e desejos das crianças pequenas, surgiu o canto do faz-de-conta, o campinho (hoje praia), o viveiro, a casinha da imaginação, a horta, os canteiros de flores, a leira. Estes espaços estão em constante reestruturação, pois entendemos que devam exercer provocações sobre o comportamento das crianças e que devam estimular, provocar a curiosidade, a experimentação, a descoberta, a construção, o encantamento, o aconchego, a privacidade e, principalmente, sejam promotores da interação entre as crianças de idades diferentes e entre adultos e crianças.

Na caminhada, fomos registrando algumas considerações:

“...por ser uma unidade que desempenha uma proposta de trabalho com turmas de diferentes idades é possível, então, observar diferentes encontros, desencontros, mas, sobretudo, muita parceria entre as crianças.”

“...cada turma tem diferentes idades o que, numa primeira impressão, pode parecer dificultar o trabalho, mas logo percebemos que esta caracterís-

tica não impede, ao contrário, possibilita diferentes trabalhos pedagógicos com riquíssimas observações.”

“... é claro que devemos colocar que por ser um espaço com diferentes crianças, cada qual com sua particularidade cultural e educacional, presenciemos momentos de discórdia entre as próprias crianças. Neste momento é possível perceber a presença de algum profissional que vem orientando seus desafios. Mas, em muitas vezes, esses momentos nem sequer exigem a presença dos professores, pois, as próprias crianças, rapidamente, encontram a solução.”

“...nestes espaços são desenvolvidos projetos que geralmente se iniciam por um grupo, mas que na maioria das vezes, crianças de outros grupos acabam se envolvendo. Em muitos momentos, é impossível separar as crianças por grupos, e isso acontece nas brincadeiras, no parque, nas salas e na educação física.”

“... nos surpreendemos com as criações das crianças no seu desejo de brincar, aprender, se comunicar e construir novos conceitos.”

“.. .um grupo de adultos e crianças cheios de formas de se expressar. Estamos aprendendo a interpretar as expressões.”

“... as crianças podem andar, explorar, podem entrar nas salas e se envolver com o que estiver acontecendo. Podem se misturar com diferentes crianças, de diferentes idades (além das diferenças que já encontramos nas salas) e diferentes professores (homens e mulheres).”

“.. .um lugar de linguagens, de expressões... a brincadeira é a grande forma de expressão.”

“.. .uma música, uma história, um fantoche, um brin-

quedo e está criado um universo de expressões. Um pouquinho de areia, pedras diferentes encontradas entre as outras, uma corda esticada, pneus, caixas de papelão, tudo vale uma brincadeira e haja imaginação!

As crianças imitam, dançam, ouvem, riem, assustam, correm, desenham, amassam, brincam, e neste processo entendem certas relações, lidam com medos e dificuldades. Modificam a forma de pensar e agir. Ganham autonomia. Aprendem.”

“... ah! É comum encontrar pelo NEI voluntários, estagiários, funcionários da cozinha e da limpeza sempre dando apoio, conversando, oferecendo um sorriso, acompanhando.”

“... um lugar para brincar com várias opções de atividades das quais a criança desejar: com profissionais ou sozinhas. Com coleguinhas mais próximos ou com de outras salas e de uma forma muito natural e gostosa. Acontecendo tudo simultaneamente. E planejadas sempre com antecedência, muito bem estruturadas e pesquisadas. Sempre partindo do interesse de nossas crianças.”

“... as crianças apontam o que estão querendo... do que querem brincar. Jogos, brincadeiras de roda, brincadeiras na areia, nos brinquedos do parque. Têm vezes que as crianças se organizam e noutra os professores interferem. Os adultos estão atentos, oferecendo materiais para enriquecimento das brincadeiras, além de fazerem propostas de atividades variadas.”

As considerações dos profissionais nos levam a acreditar que com planejamento, organização, encontros com famílias, diálogos e escutas, podemos, sim, pensar uma proposta de interação entre idades diferentes. Os desafios nos fazem crescer. Através do diálogo é que garantiremos a educação infantil em que acreditamos.

Não pensamos em fazer diferente por enquanto, uma vez que nossa proposta já está sendo sentida pelas famílias.

“...” Já no período de adaptação do meu filho, que tinha 1 ano e 2 meses, pude perceber que o sistema de trabalho nesta unidade se diferenciava das demais escolas, uma vez que eles (as) realizavam um verdadeiro trabalho em equipe, onde todos estão comprometidos com o todo e não preocupados somente com a sua “salinha”.

É muito gratificante para uma mãe ver seu filho ser recepcionado com carinho e atenção por toda a escola (diretoras, professoras de outras turmas, auxiliares de limpeza etc), onde todo o sistema constrói um vínculo com as crianças. Imagino também o quão aconchegante deve ser ficar em um local onde todos te conhecem pelo nome, te dão atenção e estão preocupados com o teu bem estar.

Depois, com o passar do tempo, fui vendo que essa interação não era somente entre os profissionais, mas também entre as crianças e isso me deixou ainda mais satisfeita, pois meu filho tem a oportunidade de conviver com crianças de outras idades e aprender com a diversidade.

Acho que poderia definir a Unidade como uma grande “salinha” e não várias “salinhas”, onde se pode trabalhar as relações, as interações e sem dúvida proporcionar um aprender diferente e com as diferenças”.

O que queremos, teremos, e construir uma proposta educativa é nosso papel enquanto profissionais da educação infantil. Aprendemos nestes anos todos que para manter uma proposta de interação entre as crianças, o relacionamento entre os adultos deve ser respeitoso, a comunicação deve fluir, o coletivo entre os adultos deve ser construído também. Podemos, em nosso Núcleo, ter encaminhamentos diferenciados para projetos de grupos, mas temos uma unidade nas ações pedagógicas.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTO DA LAGOA



TURMA DO PEIXE: NADANDO À PROCURA DE CONHECIMENTOS!

Ana Lucia Tamutis Pereira
Evelize Lindomar da Costa
 Professoras

O presente trabalho tem a intenção de relatar uma experiência pedagógica desenvolvida durante o 1º semestre de 2008, no Núcleo de Educação Infantil Canto da Lagoa, instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

O Núcleo de Educação Infantil Canto da Lagoa localiza-se na Rua Laurindo Januário da Silveira, nº 2493, bairro Canto da Lagoa – município de Florianópolis. A escola atende quatro grupos (todos eles mistos), em período parcial, em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino atendemos o grupo misto II e III e o grupo misto IV, V e VI (onde aconteceu a experiência a ser relatada). No turno vespertino, atendemos outro grupo misto II e III e o grupo misto IV e V.

As crianças da turma a ser relatada pertencem ao grupo IV, V e VI. É uma turma mista, composta por 23 crianças (quinze meninos e oito meninas), com idades que vão de 4 a 6 anos. Atuam nesse grupo, três professores, sendo uma professora regente, uma professora auxiliar e um professor de Educação Física.

Desde o início do ano letivo, a discussão sobre o planejamento para essa faixa etária nos desafiava. Sabemos que as crianças não vão mais à unidade educativa apenas para receber cuidados e brincar. Hoje se sabe que, na Educação Infantil, é possível pesquisar, fazer contas e trabalhar com livros. Autores afirmam que quanto antes elas conhecerem a linguagem escrita, mais possibilidade de inclusão terão numa sociedade letrada. Nesse nível de ensino não existe a intenção de ensinar a ler e escrever, mas proporcionar o contato com a língua escrita, contribuindo para a formação de futuros leitores e produtores de textos. De acordo com Mello (2005), para que

essa formação ocorra, faz-se necessário compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita. A partir do momento que entendemos como se dá esse processo, é que podemos intervir com procedimentos adequados, que farão sentido a criança utilizar a escrita como instrumento de expressão e comunicação com o mundo.

É nesta concepção que vamos refletir sobre um novo olhar para a educação das crianças pequenas. Consideramos a criança como um sujeito de direitos e tentamos oferecer-lhe condições materiais, culturais, pedagógicas e de saúde, para uma complementação à ação das famílias.

Diante desses fatos, surgiram pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que repensam um novo olhar sobre o trabalho pedagógico, desde a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças pequenas, até as múltiplas linguagens que caracterizam o universo infantil.

As múltiplas linguagens são as diferentes formas de expressão e comunicação que os seres humanos possuem. Existem várias: linguagem musical (ritmo, sons); linguagem corpórea (dança); linguagem escrita (literatura); linguagem artística (desenho, pintura, modelagem,); linguagem dramática (teatro) e tantas outras que, quando o sujeito se torna adulto, parecem que ficam perdidas em seu interior.

Diante disso, pensamos encontrar uma maneira de planejar que proporcionasse as nossas crianças uma inserção na linguagem escrita, sendo esta, mais uma, entre outras linguagens vividas pelas crianças.

De acordo com Stemmer:

A aquisição da linguagem escrita é um processo que principia muito antes da entrada da criança na 1ª série do ensino fundamental, onde tem sido submetida a mecanismos formais de alfabetização. A criança que vive numa sociedade letrada, na qual essa linguagem encontra-se presente nas mais variadas formas, seja através de cartas, jornais, livros, ou propagandas, placas, rótulos, etc., está, desde a mais tenra idade, exposta a diferentes estímulos visuais, entre outros, que lhe permitirão construir hipóteses de leitura e escrita, e quanto mais o contexto cultural em que estiver inserida lhe incentivar a curiosidade e o desejo de compreender e dominar os símbolos gráficos, mais cedo e mais prazerosamente essa criança irá fazê-lo. (STEMMER, p. 69,2004).

Nessa perspectiva de apropriação do conhecimento, entendendo a função social da escrita e leitura, optamos em planejar através de projetos de trabalho. Este recurso metodológico procura compreender os conceitos em sua totalidade, nos quais, as áreas de conhecimentos são os meios para sua apropriação.

Para definirmos o projeto de trabalho que iríamos estudar, adotamos o seguinte caminho: escolher um nome para a turma e a partir deste, desenvolver um projeto de pesquisa que relacionasse o nome escolhido com a identidade de cada criança e também do grupo, motivando situações problemas. O projeto teve, como principais objetivos, a construção da ideia de grupo e a necessidade de crescimento através da socialização e do conhecimento; ter consciência de sua história e de suas possibilidades; perceber a escola como espaço de crescimento pessoal e lugar da constituição do grupo, compreendendo suas relações no seu interior e sua importância para comunidade; constituir o grupo, levando-se em conta as histórias de vida pessoais, experiências e expectativas de

cada criança. Após escrevermos o projeto identidade, explicamos às crianças que iríamos escolher um nome para o nosso grupo e que o nome escolhido seria uma nova maneira de estudarmos, e que pesquisariamos tudo sobre sua história. A escolha se deu através de eleição, em que todas as crianças puderam opinar. Foi então que começaram a dar sugestões dos nomes: FURACÃO; VULCÃO; FOCA; TUBARÃO; METEORO; URSO; TEMPESTADE; MAÇÃ; LEÃO; GIRASSOL; COELHO; BORBOLETA; CAVALO; ROSETA; PEIXE; ESPADA e BALEIA. Após lermos os nomes, iniciamos a votação e o nome mais votado foi PEIXE. Então, a partir desse dia, nosso grupo passou a ser a TURMA DO PEIXE. E assim, começamos a planejar quais os peixes que iríamos pesquisar e relacionar com a identidade de cada criança. Também fizemos uma rede de conhecimentos elencando alguns conceitos que seriam abordados:

TURMA DO PEIXE: A IDENTIDADE DO GRUPO

CONSTITUIÇÃO DE GRUPO

- **Textos e vídeos sobre a vida dos peixes, como se relacionam e onde vivem. Esses assuntos trabalharão os conceitos: como viver em grupo; coisas que gostamos de fazer; respeito ao outro; importância do grupo; reconhecer o espaço do outro; nossas diferenças;**

AUTO CONHECIMENTO

- **Pesquisa sobre a constituição física dos peixes. Estes assuntos trabalharão os conceitos: como sou; coisas de que gosto de brincar; coisas de que gosto de comer;**
- **Pesquisa dos nomes dos peixes e outros animais marinhos, classificando-os. Estes assuntos trabalharão os conceitos: história do nome; como é a escrita do meu nome;**

- **Pesquisa de diversas famílias dos peixes e seus nomes científicos. Estes assuntos trabalharão os conceitos: família e a constituição de cada uma; descendência e origem de cada família;**
- **Pesquisa de como vivem os peixes e como é o seu habitat. Estes assuntos trabalharão os conceitos: bairros onde moram; onde morava antes, outra comunidade;**
- **Pesquisa sobre a existência de peixe perto da escola. Estes assuntos trabalharão os conceitos: escola, onde fica; reconhecimento do espaço escolar; escola anterior;**

Depois de escrevermos a rede de conhecimentos, partimos para os planejamentos semanais onde seriam sistematizadas algumas atividades para apropriação de conhecimentos. E assim, começamos a falar dos peixes. Elenamos cinco espécies para iniciarmos a pesquisa: tainha, linguado, carapeva, espada e anchova. Iniciamos pelo peixe Tainha, para aproveitar a safra dessa espécie que estava começando (mês de maio). Patrícia, nossa auxiliar de ensino, pesquisou na Internet figuras e informações sobre esse peixe e começamos a fazer as relações do peixe com a identidade de cada criança: a família da Tainha tem um nome diferente, MUGILÍDEOS (científico) e todos nós temos um sobrenome. A tainha tem escamas e nós temos pele. Tainha se escreve com T que tem



no nome do Tainã. Colamos a figura no quadro e mostramos sua escrita (em letra de forma maiúscula). Pedimos às crianças para desenharem o peixe e, também, quem quisesse poderia copiar a palavra tainha.

A cada dia, durante nossas rodas de histórias, íamos descobrindo os hábitos do peixe, com a pesquisa feita na Internet: “As tainhas migram para o litoral de Santa Catarina para desovarem em busca de águas frias. Por essa razão, elas só aparecem quando tem vento sul e muito frio”. Partimos então para relação da família do peixe com a família de cada criança: pedimos que desenhassem, em folha ofício, as suas famílias. Escrevemos, no

quadro MINHA FAMÍLIA, e algumas crianças copiaram. Todos desenharam os membros de suas famílias e nós, professoras, fomos escrevendo o nome de cada um deles. Também perguntávamos o nome completo de cada criança, dizendo que o sobrenome era o nome da família, como da tainha.

Outro recurso utilizado foi o filme PROCURANDO NEMO. A cada manhã, assistíamos uma parte do filme, e em seguida comentávamos as cenas. Descobrimos outras espécies de peixes e animais marinhos e os mistérios do fundo do mar. Discutimos as relações familiares e de amizade entre os personagens, trazendo-as para nosso cotidiano de grupo. Após a exibição completa, as crianças também desenharam os personagens:

Utilizamos também textos de jornais. Como estávamos na safra das tainhas, várias notícias eram vinculadas na mídia, pois essa espécie gera muita renda a muitas famílias de pescadores do estado de Santa Catarina. Dissemos às crianças que o jornal é um meio de sabermos os acontecimentos da região, ou seja, para ficarmos informados sobre fatos do dia-a-dia. A primeira reportagem de capa do jornal, que levamos para estudar, informava que as tainhas estavam sendo roubadas das redes dos pescadores da Barra da Lagoa, e também, que devido ao forte calor, os cardumes não estão chegando ao litoral de Santa Catarina. Os poucos cardumes que foram encontrados, quando os pescadores faziam o cerco ao peixe, outras pessoas invadiam a área que pertencia àquele grupo de pescadores, rasgavam a rede e roubavam o peixe. As crianças demonstravam muita curiosidade ao ver as fotos da reportagem e também sobre o conteúdo das notícias. Numa outra manhã, levamos um outro jornal que novamente falava da safra da tainha que estava muito fraca, e indagamos se elas sabiam o porquê do peixe estar escasso. As crianças mostraram que já haviam internalizado conhecimentos sobre o assunto, pois rapidamente responderam as nossas perguntas, Yasmim:



— AS TAINHAS SUMIRAM PORQUE AINDA NÃO VEIO O VENTO SUL...

Concordamos com sua resposta e em seguida fizemos a leitura do jornal. A reportagem narrava a angústia dos pescadores da Barra da Lagoa, pela baixa safra do peixe, fazendo uma comparação com o ano anterior. Comunicamos que havíamos combinado com a Néia (cozinheira) que, numa outra manhã, traríamos as tainhas para descobrirmos como elas são por dentro e por fora (características físicas). E essa manhã chegou... Coincidentemente, no dia anterior, foi dado um lance de tainhas na praia da Pinheira, e levamos o jornal para lermos na roda. A reportagem de capa do Jornal NOTÍCIAS DO DIA, anunciava:

ELAS CHEGARAM! 18 TONELADAS DE TAINHAS FORAM PEGAS ONTEM, DIA 03 DE JUNHO, PELA MANHÃ, NA PRAIA DA PINHEIRA...

Eles ficaram atentos a tudo o que líamos, e foram vendo as fotos do jornal. Após tanta empolgação (principalmente da parte das professoras), fomos até a área externa da cozinha, onde fica o tanque, para abrirmos as tainhas que havíamos comprado no Mercado Municipal. Colocamos duas mesas lá fora e a Neia começou a explicação:





Tirando as escamas



Guelras



Ova branca vísceras

Concentração total para ver tudo o que havia dentro....



Fazendo postas



Neia contando lenda de Nossa Senhora



Escamas de molho



Hora de saborear...



Neia nos contou a história de Nossa Senhora Aparecida e os pescadores. Certa vez um grupo de pescadores estava à procura de peixes, porém a pesca estava fraca. Foi então que em um lance, dentro da rede veio uma imagem de uma santa, sem a cabeça. Eles ficaram intrigados e deram outro lance... Foi então que dessa vez, veio a cabeça da imagem da Santa. Então, eles pediram que ajudassem a pescar, e no dia seguinte eles mataram muito peixe. Desde esse dia, então, nas escamas da tainha, dá para ver a imagem da



Santa. Após toda a experiência, voltamos à sala e colocamos as escamas de molho em água sanitária, para fazermos uma atividade de colagem. Depois de limpas, colocamos ao sol para secarem. Na hora do almoço, nos deliciamos com o peixe e até as crianças que dificilmente o comem, provaram o peixe.

Em uma outra manhã, levamos para as crianças uma surpresa: UM PEIXE LINGUADO. Esse peixe tem um formato bastante diferente de todos os outros, e quando



nós assistimos ao filme do Nemo, Marcos havia ficado curioso em uma cena do filme em que aparecia esse peixe. Prometemos que levaríamos um para eles conhecerem e cumprimos a promessa:

Eles ficaram bastante curiosos, pois os olhos do linguado são um do lado do outro, e ele é um peixe

que se enterra na areia. O outro lado dele é achatado e branco, possuindo nadadeiras em todos os lados de seu corpo. Falamos a eles também sobre uma “lenda” que existe sobre esse peixe, e que os pescadores contam:

“Nossa senhora estava à beira de um rio e não conseguia atravessá-lo. Foi quando passou um linguado e ela pediu que ele a atravessasse. O linguado se negou e não fez o favor. Nossa senhora muito zangada disse a ele que, a partir daquele dia, seus olhos seriam juntos (um ao lado do outro) e ele teria apenas um lado, sendo castigado por não

ajudar a Santa”. Em seguida, passou o siri que gentilmente atravessou Nossa Senhora. E por esse motivo, na casca do siri pode-se ver a imagem de Nossa Senhora.”

Após contarmos a história, conversamos com as crianças que gostaríamos de fazer um passeio até a praia do Campeche, para conhecermos um rancho de pesca e para entrevistarmos alguns pescadores. Perguntamos se eles queriam ir e a resposta foi unânime: VAMOS!!!

Então disemos que para fazermos um entrevista era preciso elaborar perguntas e assim, eles foram dando sugestões e nós fomos escrevendo. As questões elencadas foram as seguintes: COMO VOCÊS PESCAM? COMO SE PESCA O PEIXE LINGUADO? COMO SE PREPARA A TAINHA PARA COMER? COMO SE SABE QUE TEM PEIXE MAR?

COMO SE FAZ A REDE? COMO ELES NÃO VIRAM CORTAR A REDE? COMO VOCÊS VEEM O CARDUME DA TAINHA? QUAL O TIPO DE EMBARCAÇÃO QUE VOCÊS USAM? A REMO OU A MOTOR? COMO VOCÊS CERCAM A TAINHA? QUAIS SÃO AS ESPÉCIES DE PEIXE QUE VOCÊS PESCAM?



E finalmente, o dia do Passeio ao Campeche chegou. Uma linda manhã de outono, com um sol maravilhoso. No carro, as crianças foram mostrando onde moravam e falando sobre o que viam.



Ao chegar, fomos direto para a praia para encontrar o rancho do Senhor Getúlio, e conhecer os pescadores.



Chegando ao rancho, vários pescadores estavam lá. Alguns remendando redes, outros jogando dominó e nossas crianças muito curiosas, observavam tudo no local.



Fomos recebidos pelo Senhor Getúlio, nativo do Campeche, com múltiplas funções: aposentado da Aeronáutica, pedagogo e pescador artesanal. Colocamos as crianças sentadas nos bancos e prestamos muita atenção em todas as explicações que o Sr. Getúlio passou a narrar. Nos contou sobre os vigias (pessoas que ficam de plantão para acharem o peixe e dar o sinal para os pescadores). Nos explicou sobre a canoa que eles usam, a remo, como cercar o peixe e puxá-lo até a praia e também sobre a demarcação e leis que existem sobre o lugar em que cada embarcação pode cercar o peixe.





Infelizmente, o peixe passou muito rápido e não foi possível cercá-lo, mas só o fato das crianças presenciarem todo esse movimento já valeu para nosso grupo. Na volta da canoa para o rancho, um dos pescadores deixou as crianças entrarem na embarcação e foi nos falando sobre a função de cada pescador durante a pesca. São cinco pessoas ao todo. O patrão, os remadores e o chumbereiro. Outro momento inesquecível para elas! O Gustavo só gritava:

— A GENTE TÁ NO BARCO! A GENTE TA NO BARCO!!!

Provavelmente, essa sua fala conseguiu demonstrar toda a vontade que estava desde o início, em viver aquele momento...



Todos esses momentos foram filmados com uma máquina digital. Durante a explicação do pescador, tivemos o alarme por duas vezes de haver peixe no mar, e na segunda vez eles decidiram colocar a canoa no mar. Nossas crianças observaram a tudo, e o melhor, tiveram uma aula ao vivo do processo. Fomos até a praia ver se a canoa seria colocada no mar.



MURAL



MURAL



Ao final de toda essa aventura, o Sr. Getúlio nos emprestou um dvd, com documentário filmado sobre a pesca da Tainha, no ano de 2006. Também nos presenteou com um livro da história de seu pai com o avião Saint-Exupéry, história acontecida na década de 30, autografado, entregando-o para a nossa diretora Marilda.

Esse passeio foi um marco para nossas carreiras de professoras. Durante um tempo, construímos conhecimento com as nossas crianças. Dizemos isso porque, as crianças, ao participarem das explicações do Sr. Getúlio, já sabiam muitos conceitos quando ele questionava.

Fomos até o Campeche com conhecimentos já internalizados e também para adquirirmos outros. Um Projeto de pesquisa dessa maneira: primeira temática e depois vamos comprovar se o que do está correto. Afinal, na Internet, lemos notícias sobre a safra a campo ver como isso Cumprimos definitivamente um projeto. Para uma Infantil, esse trabalho compromisso, e a resposta das crianças aprendizagem significou o momento de esses momentos ficam sempre na memória da TURMA DO PEIXE. E lá fomos nós... De volta para a unidade educativa, cheios de novidades para contar, naquela manhã de outono ensolarada, do dia 11 de junho de 2008 quando, um grupo de crianças e professores viveram, na linda praia do Campeche, na ilha de Florianópolis, um dia inesquecível!



sa-ação se constrói meio estudamos até o local, para estamos pesquisando pesquisamos a tainha com várias e, por último, fomos se dá na prática. mente os passos de turma de Educação foi feito com muito lhor de tudo, com ças, de ter sido uma ficativa. Infelizmente irmos embora. Mas rão marcados para

Chegamos à conclusão dos nossos estudos sobre o peixe tainha, elaborando um texto informativo de tudo o que havíamos aprendido. Após escrevermos o que as crianças haviam dito, João leu para todos. O texto ficou assim:



A HISTÓRIA DA TAINHA

A TAINHA É UM PEIXE DO MAR, DE ÁGUA SALGADA.

O CORPO DA TAINHA É COBERTO DE ESCAMAS, COM NADADEIRAS, E ELAS RESPIRAM PELAS GUELRAS.

O PEIXE SE SAIR DA ÁGUA MORRE.

A TAINHA TEM UMA FAMÍLIA CHAMADA MUGILÍDEOS. O PEIXE TAINHA SERVE PARA COMER.

PARA PESCAR A TAINHA TEM QUE TER VENTO SUL. O VIGIA OLHA PARA VER SE TEM PEIXE E ABANA COM CASACO, BONÉ OU BLUSA.

OS PESCADORES VÃO PARA O MAR COM BARCO A REMO OU A MOTOR E JOGAM A REDE NA ÁGUA E CERCAM O PEIXE.

O PEIXE CERCADO É PUXADO NA REDE PELOS CAMARADAS QUE FICAM NA PRAIA.

ENTÃO OS PESCADORES TIRAM A TAINHA DA REDE E DIVIDEM PARA TODO MUNDO.

A TAINHA VAI SER FRITA PARA NÓS COMERMOS.



Produzimos também um belo filme da saída que fizemos para estudo na Praia do Campeche.

A cada semana, avaliávamos como estavam sendo as intervenções, pois queríamos que tudo fosse construído de maneira significativa, sem fragmentar o processo de construção do conhecimento. Todos os profissionais do N.E.I. estiveram envolvidos nesse processo e também algumas famílias trouxeram materiais e livros sobre alguns peixes e sobre o corpo humano, por solicitação das crianças, que comentavam em casa o que estávamos estudando.

Temos certeza que conseguimos alcançar alguns objetivos, porém a temática do projeto é muito ampla e certamente terá outros desdobramentos. Sobre o que pesquisamos e aprendemos, de acordo com Mello (2005), expressar-se faz parte do processo e apropriação da aprendizagem. A criança aprende quando consegue interpretar e expressar o que internalizou através da linguagem que mais se identifica. Pode se expressar pela fala, por desenho, em brincadeira de faz de conta, ou mesmo ditando um texto para um adulto escrever. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se um diálogo entre a criança e a cultura. Na escola, esse processo acontece entre os pares (professores e pelas outras crianças). É preciso saber ouvir e dar voz, permitindo sua participação na vida da escola, num projeto construído em parceria.

Até aqui, fomos protagonistas de uma história que começou apenas pela escolha de um simples nome de turma, porém, o que realizamos, pesquisamos e concretizamos, nos deixou marcas e muitos, muitos conhecimentos internalizados, e outros, que certamente estão por vir...

Referências Bibliográficas

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. MELLO, S. A. (Orgs.) Linguagens infantis outras formas de leitura. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005.

STEMMER, M.R.G.S. A linguagem escrita na educação infantil – algumas considerações. In: PREFEITURA Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas. Florianópolis: PRELO, 2004.



CRECHE JARDIM ATLÂNTICO

BOI-DE-MAMAO: UMA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

Geisa Mara Laguna Santana
Rosiane de Fátima Ribeiro da Silva
 Professoras

Justificativa

Ao propormos um trabalho com as crianças de brincar com o boi-de-mamão, tivemos a intenção de aproximá-las dessa manifestação cultural, não apenas reproduzindo a forma de brincar o boi, mas sim, construindo e recriando com as crianças a brincadeira, estimulando a imaginação e a fantasia através da dramatização de diversos personagens, trabalhando assim, com as diferentes linguagens e promovendo as interações. Através do brincar, a criança interage com o meio e estabelece uma ponte entre os conhecimentos universais e suas próprias idéias e hipóteses em relação ao mundo. Nosso trabalho tem por objetivo integrar as especificidades dos profissionais que atuam com as crianças, criando ações pedagógicas significativas; promover momentos em que as crianças possam ser protagonistas de um processo de aprendizagem; trabalhar com as diferentes linguagens: história, música, dança, artes e dramatização, construir os personagens com as crianças, desenvolvendo o senso estético, repassar e preservar a cultura do boi de mamão.

Metodologia

Os momentos foram planejados semanalmente e tiveram uma sequência adequada às crianças, respeitando seus ritmos e necessidades. Primeiramente, trabalhamos utilizando livros com histórias do boi de mamão, fantoches e cd com a música do boi. As crianças tiveram a oportunidade de observar uma apresentação do boi-de-mamão dramatizada pelos adultos. A seguir, confeccionamos os personagens e brincamos de diversas maneiras, em vários espaços, interagindo com crianças de outros grupos.

O replanejamento dos encontros foi feito a partir da avaliação dos profissionais, após cada momento realizado com as crianças.

Recursos materiais: Caixas de papelão, tecidos, tinta, fitas de tecido, garrafas pet, papel pardo, grude, balão, cordão, cola quente, jornal.

Cronograma: Agosto: duas vezes na semana com um período de uma hora. (as crianças darão o limite do tempo). Setembro: uma vez na semana. Outubro, novembro e dezembro: uma vez a cada 15 dias.

Avaliação: A avaliação foi feita a cada ação pedagógica, através de registros escritos, fotográficos e filmicos.

Revelando o caminho: o reencontro com o outro...

O projeto surgiu durante a pesquisa de mestrado, que tinha como objetivo pesquisar a própria prática da educação física na educação infantil, investigando sua coerência com os seus princípios. Compreendendo que a educação infantil é um importante espaço para que a criança possa viver sua infância de forma digna e respeitosa, e que essa etapa de vida é rica em aprendizagens significativas, era importante propor uma pedagogia lúdica que possibilitasse perceber as crianças com suas potencialidades e singularidades, e que buscase qualificar o significado do “aprender” para o segmento da Educação Infantil nos momentos da Educação Física. Muitos diálogos surgiram entre os profissionais que atuavam durante o projeto, professora de educação física, professora de sala

e auxiliar de sala. Tecemos objetivos comuns e criamos uma parceria, unindo nossos saberes e indagações sobre práticas significativas às crianças.

Durante esse processo, algumas perguntas surgiram: afinal, como elaborar uma Educação Física que respeitasse os “tempos das crianças”? Então, foi preciso criar parcerias e elaborar uma nova estrutura de organização, mexer nos horários, convencer os adultos que atuavam em outros grupos sobre a importância de readequarmos os tempos das ações pedagógicas que envolvessem a Educação Física. Mas, durante esse processo, outras indagações referentes ao projeto específico de trabalho com o grupo V apareceram; era preciso respondê-las para podermos realmente propor algo significativo às crianças, alcançando assim, nossos objetivos. Como construir um boi-de-mamão com as crianças do G V, que atendessem suas singularidades? Qual música utilizar, pronta ou elaborada pelo grupo?

1-Os primeiros momentos: o registro de um dia... 07 de agosto de 2006

“Construir conhecimento significa sujar as mãos, saltar no meio de tudo, cair de cara no chão e ir além de si mesmo”(Léo Buscaglia)

Olhar as crianças e resgatar as vozes

São 13h30 min , uma tarde de sol, vamos dar início à criação do boi-de-mamão. Começamos conversando com as crianças, explicando nossa presença e reforçando o convite para vivermos momentos de brincadeiras. Construímos uma caixa com figuras de boi de mamão, e dentro guardamos os fantoches, cd de música e livro de histórias. As crianças mostraram muita curiosidade, então falei: - Fechem os olhos e imaginem o que tem aqui

dentro. As crianças fizeram silêncio e fecharam seus olhos, então as respostas vieram: - É a casa do boi pequeninho né? - É pirulito. - Não é de boi ! -É aquele monstro a Bernúncia. - Tô com medo, deve ser sapo. As crianças foram criando hipóteses. Então expliquei que ali ficavam as informações sobre o nosso boi.... A história começou... As crianças mostraram muito interesse, ficaram em silêncio. Mostraram expressão de alegria quando li no livro de história que o “ boi viveu”, outras de curiosidade em relação ao significado de algumas palavras “benzedeira , ressuscitou”- O que quer dizer essa palavra ? Uma criança questionou. Outras representavam sentimento de medo como registramos em uma fala :- Bernúncia é bicho bravo ui dá medo.”

Mas o grande momento foi quando a Rosiane começou a contar a sua infância e de como brincavam e construíam o boi. - Quando eu era criança, limpávamos o terreno para receber a brincadeira, minha mãe tinha uma vassoura de palha , e nós varriamos para deixar bem limpinho. Quem organizava, arrecadava da vizinhança um dinheirinho para ajudar na fabricação dos personagens, era muito alegre e me lembro de como tinha medo dos ursos e da Bernúncia. Eu, meus irmãos e primos brincávamos de criar o nosso boi, pegávamos um mamão verde, colocávamos galhos e a toalha da mesa servia para cobrir o corpo de quem seria o boi. Era como brincar de pega-pega.”

As crianças olhavam com curiosidade e sugeriram de brincar com a cabeça de mamão, então fomos até o pátio, onde há um pé de mamão, apanhamos o mamão e colocamos galhos, pegamos uma toalha de mesa e... A situação foi a seguinte, muita correria, gritos, todos queriam ser o boi, a brincadeira precisou de fôlego dos adultos. Reflito agora que poderíamos ter brincado por mais tempo, as crianças não se cansavam e a repetição da brincadeira era necessária. Observei que as crianças

representavam outros personagens contados nas histórias, como cachorro, cavalo, cabra, urso.

O planejamento foi seguido, mas a construção do boi com o mamão partiu das próprias crianças e isso enriqueceu o nosso dia. Isto revela como as crianças nos dão as pistas e se tornam nossos termômetros no planejamento.

Avaliar e replanejar: a conversa dos adultos...

Estamos empolgadas, as crianças realmente “abraçaram” o projeto, mas as dúvidas vêm a todo o momento. As crianças são imprevisíveis, dinâmicas, curiosas, falam por gestos e olhares. Algumas questões surgem: como as crianças de fato vivem estes momentos? Como registrar no planejamento a riqueza desta prática pedagógica?

Estamos cientes de uma prática voltada para o interesse das crianças e isso nos faz replanejar, de maneira que os imprevistos e as dicas serão incorporados naturalmente nas ações pedagógicas, sempre trabalhando a imaginação e a motricidade das crianças.

2- A brincadeira continua...

Após explorarmos a história do boi-de-mamão com livros, fantoches e cd de música para aprendermos a letra e resgatarmos a brincadeira que a Rosiane nos contou, conversamos com as crianças sobre como seria o boi do Grupo G V, suas cores, que tecido utilizar em cada personagem, suas formas, seu nome. As crianças decidiram que iria “batizá-lo” como nos disse uma criança de: “Boi-de-Mamão Galhudo da Cara Preta”. As escolhas estavam feitas. Sugerimos às crianças brincar de sermos os personagens, utilizando apenas os movimentos do nosso corpo. Foi uma festa. A cada personagem que a música ditava as crianças e os adultos eram bois, cabras, ursos, urubus etc. Corpos dançantes que riam, se misturavam aos ritmos e dramatiza

ções, fabricando jogos de papéis e transformando o ambiente em um grande universo de faz-de-conta. Grande dia esse... Vamos para o próximo.

3-“Fabrincando” com os personagens

Para contar melhor: o registro de 29 de agosto 2006

A quarta parte do projeto seria a fabricação do nosso boi. Nome do boi, cores e formas dos personagens definidos, escutamos e recriamos histórias, experimentamos os movimentos, dramatizamos, aprendemos a letra da música. Agora seria a vez de colocar a “mão na massa”. Preparamos a sala para pintura e papietagem. Conversamos como seria a dinâmica da atividade e de que precisávamos escolher as cores das máscaras. As crianças foram entrando em acordos nas escolhas das cores: o cachorro ficou laranja, o macaco marrom, o urso preto e seu irmão branco, aliás, na música só tem urso preto, mas as crianças nos colocaram a necessidade do urso ter um irmão, então, criamos o urso branco. A bernúncia verde e sua filhinha amarela, o urubu preto, mas algumas crianças queriam que fosse amarelo, então Rosiane falou para pintarem de preto que ela faria alguns detalhes em amarelo. Mãos à obra, duas mesas para pintura e um varal com balões pendurados para papietarem as máscaras, as crianças eram intercaladas pois só tínhamos alguns pincéis. Muita tinta, grude, papel, e claro, que rolou uma festa entre as crianças, pois, algumas situações durante esses momentos foram inusitadas. O cavalo ficou azul e a cabra rosa. Re-colhemos as vozes das crianças, registramos em vídeo e fotos.

Nossa! Nem acreditamos em tanta produção junto às crianças, e avaliamos como positivo trabalhar desta forma, criando, produzindo e brincando. Já estamos mais soltas e lidando melhor com os imprevistos e perguntas que vêm das crianças.

Mas, ainda temos que achar maneiras de recolher melhor as vozes, pois, é um universo cheio de dinamismo e acontecem muitas coisas simultaneamente. Mesmo tendo objetivos claros, as ações pedagógicas criam teias complexas que envolvem diversas dimensões humanas e muitas formas de expressão por parte das crianças. Percebemos que as crianças vão dando vida aos personagens criando diálogos e movimentos, fazendo arte, deixando suas marcas e seus jeitos.



4- Sentindo a vida de diferentes formas...

Organizamos as crianças na roda, pois chegou o grande dia, depois de muito trabalho, o “Boi Galhudo da Cara Preta” estava pronto e iríamos brincar. As crianças estavam eufóricas, falavam, riam, se mexiam.... Em um primeiro momento precisamos organizar os personagens e definirmos alguns papéis para que todos os personagens estivessem na brincadeira. Foi lindo ver e viver esse momento, nos quais nos emocionamos com as crianças. Algumas que ainda não participavam de forma intensa, brincaram, deram risadas, participaram do seu jeito. Percebemos como as crianças trocam seus personagens de maneira natural, imaginando ser um e depois ser outro, apenas trocando suas máscaras e roupas. Cada criança criou os movimentos de seu personagem conforme o percebia, uns dançavam mais, outros pulavam de um jeito ou de outro, alguns cantavam, outros apenas batiam palmas e pés; ao imitarem o urso, algumas crianças rolavam, outras viravam cambalhotas, viravam estrelas..... Nessa fase do projeto, também interagimos com diferentes idades, criando convites e até cartas para convidar outros grupos da creche a dançar com o “nosso Boi”, como diziam as crianças. Montamos painéis de fotos do nosso projeto, brincamos nos diferentes espaços, apresentamos para as famílias, enfim, construímos uma história entre crianças, boi de mamão e adultos.



**Avaliar e replanejar:
a conversa dos adultos...**



Referências Bibliográficas

BROUGÈRE Gilles. Brinquedo e Cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. La Imaginacion e el arte em la infância. México: Hispânicos, 2006



CRECHE NOSSA SENHORA APARECIDA

UM PROJETO DE CULTURA E ARTE NA CRECHE: ALGUMAS POSSIBILIDADES...

Adriana de Souza Broering
Supervisora Escolar

A arte não existe só para embelezar ou provocar as pessoas criando polêmicas, mas também para mudar a vida delas e isso é maravilhoso. (Vera Nory – Professora da Creche, referindo-se à visita à 27ª Bienal de Arte de São Paulo).

Educação estética para educadores

A opção de uma formação continuada, envolvendo a necessária educação estética, acontece há alguns anos na nossa creche. Hoje podemos contar das várias ações que têm por principal objetivo a ampliação das vivências artístico-culturais, não só de professores, como de todos os funcionários da instituição.

É importante ressaltar que esta formação é assegurada a partir da demarcação no Projeto Político Pedagógico da Instituição. Tem sido desta forma, colocando a educação estética como eixo norteador da nossa formação, que procuramos dar continuidade ao projeto de formação em serviço junto aos profissionais da Creche. Para além dos grupos de estudo e outros momentos de formações e capacitações, buscamos contribuir para o aumento do acervo e da qualidade do repertório cultural dos educadores.

Desta maneira, percorremos os desafios de favorecer a experiência com o conhecimento científico e também com a cultura; de aproximar os educadores da literatura, da música, da dança, do teatro, do cinema, da produção artística, histórica e cultural (KRAMER, 2006). A idéia baseia-se no desejo de possibilitar aos adultos suas próprias vivências, para que, a partir delas, possam ampliar seus repertórios. Para a educação estética não basta a informação, tem que haver a vivência, é um processo individual e intransferível.

Essa organização pedagógica prevê momentos de encontro e formação com todos os profissionais da instituição. Assim, temos reforçado o envolvimento entre os vários segmentos, aumentado à auto-estima dos participantes e contribuído para a construção de uma história pautada na parceria entre os profissionais/educadores.

No livro “Educação dos sentidos e mais”, Rubem Alves (2005) apresenta uma interessante metáfora, dizendo que durante a vida carregamos sempre duas caixas. Numa mão levamos uma caixa de ferramentas e na outra, de brinquedos. Na caixa de ferramentas estariam os objetos necessários a compreender e inventar. Úteis, indispensáveis à sobrevivência: coisas concretas como fogo, redes, facas, machados, hortas, bicicletas, computadores, até coisas abstratas como palavras, operações matemáticas, teorias

científicas. Já na caixa de brinquedos encontram-se os objetos “inúteis” que, sendo inúteis, são usados pelo prazer e alegria que produzem. Seriam a música, a literatura, a pintura, a dança, os brinquedos, os jardins, os instrumentos musicais, os poemas, os livros, a culinária...

O autor ainda diz que, de posse dessas duas caixas os seres humanos não só sobrevivem, mas vivem com alegria. A caixa de ferramentas, sozinha, produziria apenas poder, sem alegria. O indivíduo tem uma vida forte, mas banal, sem sentido. Por outro lado, ressalta que o conhecimento, sozinho, chega a ser embrutecedor; e se a caixa de brinquedos está cheia de prazeres e alegrias, que sozinhos são fracos. A sabedoria estaria em cuidar das duas caixas. Com esta metáfora, este declarado apaixonado pela educação orienta educadores, e lembra o quanto também é importante ajudar nossas crianças a construir e cuidar de suas duas caixas...

Se “ninguém dá aquilo que não tem”, não seria o caso de começarmos a cuidar da nossa caixa de ferramenta sem esquecer da caixa de brinquedos?

Certamente, é o equilíbrio entre conhecimento, prazer e alegria, o cuidado e a valorização com as “duas caixas” que deve estar no centro da formação em serviço nas instituições de educação infantil. Este pensamento está, de alguma maneira, presente nas discussões atuais no campo da educação infantil, uma vez que a educação estética é hoje uma das necessidades colocadas para a formação de educadores. Defende-se que é imprescindível aproximar os educadores das várias formas de expressões artístico-culturais; a poesia, a música, a dança; sensibilizar o olhar, a escuta. Tocar nessas outras dimensões criadoras, ampliando vivências, provocando o gosto.

Acreditamos que com nossa proposta de forma-

ção estamos, como aponta Ruben Alves (2005), cuidando tanto das nossas caixas de ferramentas como das de brinquedos.

Viver as múltiplas linguagens com as crianças é uma das evidências indicadas pela área da educação infantil, assim caberia perguntar: como os profissionais podem oferecer múltiplas linguagens - experiências estéticas significativas - ou julgá-las relevantes, se eles mesmos não vivenciarem? Como podem elaborar sentidos de suas experiências se são frutos, podemos dizer, de uma escola comprometida com o acúmulo de informações, pouco atenta para o desenvolvimento de um olhar sensível e para o enriquecimento das linguagens expressivas? As vivências das crianças nos espaços de educação e cuidado estão diretamente relacionadas às experiências de seus educadores. Há portas e janelas para serem abertas, lançando ao mundo a curiosidade e busca das crianças. Mas, é prudente lembrar que

a mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens, do seu repertório cultural (OSTETTO, 2004, p. 57).

O adulto traz adormecidas muitas expressões; normalmente, só nos expressamos pela linguagem oral. Então, como acordar outras tantas linguagens caladas? No caso de nossa experiência, na coordenação pedagógica da Creche, fomos buscar respostas e possibilidades na organização de um Projeto de Formação fundamentado no “cultivo” do olhar sensível e na experiência estética. Neste percurso, inventando caminhos, pudemos contar com assessorias bastante relevantes, momentos de formação teórica e outros de vivên-

cias práticas, trabalhando os sentidos e outras linguagens.

No decorrer desses anos, temos realizado várias ações, sendo algumas muito simples, como em 2008, quando elaboramos uma listagem com sugestões de filmes e livros não técnicos... A frase que instigava a ação veio justamente de um interessante filme: Na natureza Selvagem. Baseado em fatos reais, o protagonista, Christopher Johnson McCandless, chega à conclusão de que “a felicidade só é verdadeira quando é compartilhada”. Desta forma, pensando em compartilhar nossas preferências e ampliar nossos acervos, chegamos facilmente a uma lista com mais de 50 livros e 120 filmes, em anexo. É importante ressaltar que conseguimos recolher dicas de muita qualidade. Com essa ação, os educadores puderam socializar seus gostos, mostrar suas preferências, estilos de leitura e de filmes. Foi surpreendente a motivação, tanto para a construção da listagem como para a sua utilização.

Podemos dizer que esse projeto nasceu em 2001. No desenrolar dos encontros ao longo daquele ano, os educadores deleitaram-se com poesias, danças, músicas, artes plásticas e cênicas. Ao experimentarem vivências nas diferentes linguagens, entravam em contato com uma possibilidade criadora, imaginativa e fantasiosa adormecida.

Os profissionais eram provocados /convidados a trazerem à tona sua própria expressão, sua palavra, seus gestos, traços, idéias; sua autoria. Estava em curso uma jornada de sensibilização do movimento, do olhar e da escuta dos professores, contribuindo para a ampliação de seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação, “uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha – tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa” (LEITE; OSTETTO, 2004, p. 23).

Em 2004, vivemos uma experiência a partir da sensibilização dos sentidos. A cada encontro mensal, realizando atividades que aguçavam os sentidos, fomos construindo uma surpreendente constatação: utilizamos pouco o tato, o olfato e a gustação.

Se estes sentidos estão sendo pouco utilizados, podemos partir do pressuposto que os outros seriam mais utilizados? Sim, é a lei da compensação, mas resta saber então se são bem utilizados. Afinal, como utilizamos os sentidos na nossa relação com o outro, com o mundo?

Na continuidade deste trabalho, no ano seguinte, a proposta foi direcionada para experiências com os quatro elementos. Vivenciamos momentos de contato direto com a terra, o ar, o fogo e a água.

A questão que com frequência aparecia era: o que proporcionamos de aproximação às nossas crianças, com estes elementos naturais? O objetivo dos encontros não era este, mas nós não conseguíamos realizar uma atividade sem nos reportarmos às crianças; imaginávamos como elas também gostariam de estar experimentando aquelas vivências.

Esses projetos pontuais foram a semente do que hoje estamos colhendo, do que continuamos a inventar e buscar. Ampliando nossa proposta de formação em serviço da creche, nos dias atuais, temos outro forte fio condutor: as saídas e os passeios.

“Vamos ver o que tem lá fora”: olhar para fora, olhar para dentro, ver além...

“(...) Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser. Que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

Não há como não admirar um homem – Cousteau, ao comentar o sucesso do seu primeiro grande filme: “Não adianta, não serve para nada, é preciso ir ver” Il faut aller voir. Pura verdade, o mundo na TV é lindo, mas serve para pouca coisa. É preciso questionar o que se aprendeu. É preciso ir tocá-lo”. KLINK, 2000, p. 77.

O projeto “Vamos ver o que tem lá fora” tem por objetivo organizar saídas para lugares nos quais os educadores possam vivenciar uma aproximação com a arte ou com diferentes paisagens, junto à natureza. Compreendidas como viagens, já temos alguns “carimbos em nosso passaporte”. No ano de 2002 fomos a uma noite competitiva no Festival de Dança de Joinville e passamos um dia na Estância Hidromineral de Caldas da Imperatriz. Em 2003, retornamos na noite de estréia ao Festival de Dança de Joinville e no final do ano fomos até a praia de Itapirubá. No ano seguinte, fomos mais longe: visitamos a cidade de São Paulo. O que ver?

Quero olhar o novo, o diferente, o desconhecido, o inusitado. Porque “o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver, gente, coisas, e bichos. E vemos? Não, não vemos (...) Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos. (Oto Lara Resende). Quero ver a Arte, porque é conteúdo de formação para a vida, para nos conduzir. Arte é totalidade. Ela junta as polaridades: razão-sensibilidade, contração-descontração, fácil-difícil, claro-escuro, feio-bonito. E porque beleza gera beleza. (Carmen Vera Wendhausen - Professora).

Por tudo isso citado pela professora Carmen, naquele ano de 2004 fomos à 26ª Bienal Internacional de Artes e, aproveitando a oportunidade, visitamos a creche da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e o MASP (Museu de Arte de São Paulo). No ano de 2005, fomos aos encantadores municípios catarinenses de São Martinho e Gravatal. E em 2006? Ah, ano par é ano de Bienal! Esta Bienal apresen-

tava um tema bastante significativo: Como Viver Juntos. Não medimos esforços e embora muita gente não acredite, fomos novamente para São Paulo. Além de visitar a 27ª Bienal, desta vez conhecemos o Museu da Língua Portuguesa, a Pinacoteca, o Museu da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado). Como não falar dessas experiências compartilhadas?

Na FAAP, fiquei frente a frente com as maravilhosas estátuas dos DEUSES GREGOS; estive de frente com AFRODITE, nem acreditava, e me perguntava, será que são as originais, mesmo? Queria tirar fotos, mas era extremamente proibido, tudo ali era maravilhoso. (Débora da Roza Mello Pires – Auxiliar de Sala).

A busca em vivenciar outras linguagens tem, ano após ano, nos permitido aprender muito com as inúmeras histórias vividas, que podem ser contadas e recontadas hoje. Afinal, quantas aprendizagens podem ser construídas em um, dois ou três dias dividindo com colegas de trabalho novos tempos e os espaços? São muitas as aprendizagens marcadas, principalmente, pela aproximação.

Fazer uma viagem para conhecer, ver, vivenciar “o que tem lá fora”, “do outro lado”, sempre é muito enriquecedor, mas quando isso acontece com os colegas de trabalho, é também muito diferente. Uma viagem onde ficamos 24 horas juntos com colegas de trabalho potencializa e favorece o conhecimento mútuo. Estar juntos dentro do ônibus, na hora do almoço e até dividir o mesmo quarto proporciona, com certeza, uma ampliação nos nossos relacionamentos. Da mesma forma que os momentos de visitaçao de museus, as surpresas nas exposições ampliam nossos repertórios artístico-culturais. Depois de uma viagem assim, o grupo não volta do mesmo jeito que foi, nos tornamos mais conhecedores de nossos pares, de

nós e do mundo. De volta ao trabalho, muitas vezes, nos tornamos mais abertas nas relações interpessoais e mais sensíveis no trato com nossos pares. (Inelve Maria Favaretto Garbin - Professora de Educação Física).

A cada saída em grupo, no retorno já somos outros embora as aprendizagens, em matéria de experiência estética, de sensibilidade, de fruição não possam ser medidas. São experiências oferecidas ao coletivo, mas que são individualmente sentidas e apropriadas. O que cada uma das educadoras viajantes aprendeu, passa então a fazer parte de sua história, de seu repertório de vivências.

“Ver o que tem lá fora”, a princípio pressupõe “ver” o que tem fora de onde estamos, na creche; mas não podemos cair na falsa idéia de que somente fora, lá distante, teremos contato com essas outras linguagens.

Algumas vezes, temos que ir longe atrás da arte, outras vezes ela está bem perto. Em fevereiro de 2007, visitamos o Centro de Transbordo de Lixo de Florianópolis. Uma experiência, podemos dizer, impactante. Onde estaria a arte? No museu do lixo. Sim, conhecemos um espaço planejado para, valendo-se da arte, chamar atenção para questões tão importantes quanto a necessidade de redução da produção do lixo e o cuidado com o nosso planeta. Arte criada para conscientizar, chocar, mover reflexões e despertar a mudança de hábitos. A arte a serviço da preservação da vida no planeta.

Outras vezes, ainda, é a arte que vem. Em maio de 2007, conhecemos um pouco da produção de Camille Claudel. Uma exposição de nível internacional, totalmente gratuita, nas salas do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), na nossa cidade. A exposição intitulada “A sombra de Rodin”, nos permitiu conhecer sua produção, sua história, o amor pelo Mestre. Ao olhar aquelas obras, e tam-

bém ouvir o discurso sobre elas, fomos criando nexos e nos envolvendo com a arte e os sonhos de uma artista, de uma mulher louca de amor e seu fim trágico. Histórias da vida.

Os momentos de reflexão aparecem, sejam em situações planejadas ou em outras desencadeadas pela vivência proposta. Não há como deixar de citar um fato ocorrido durante uma visita agendada para conhecer a obra do artista catarinense, Vitor Meireles em maio de 2008. Para visitar a exposição intitulada “A primeira missa no Brasil – o renascimento de uma pintura” fomos numa caravana de seis carros, em um dia de reunião pedagógica. Se a obra vem até nós, como não ir vê-la?

Ela “mora” longe, está desde 1937 no Museu Nacional de Belas Artes – MNBA, no Rio de Janeiro. E ali no MASC, estava ela. Um esplendor de arte, merecidamente um marco na vida daquele artista.

Além da beleza da pintura, chamava atenção o tamanho da obra. Ela é imensa, 2,70m X 3,57m, todos ficamos encantados. Nós já a conhecíamos, mas estávamos acostumados a vê-la em miniatura reproduzida em livros, cadernos escolares, cédulas de dinheiro, selos e estampas, mas nunca ao vivo. Foi magnífico, mas para além do planejado, um outro fato chamou a atenção dos educadores. A exposição de minuciosos esboços, estudos realizados em grafite sobre papel. Aos poucos fomos nos dando conta da dificuldade e do estudo que havia por trás daquele trabalho.

Eram desenhos de indumentárias, plantas, partes do corpo humano. Para pintar uma expressão era preciso estudar o melhor traço, buscar o melhor ângulo. E desta forma foram realizados inúmeros desenhos, muitos desses encaminhados, inclusive, para a avaliação do seu professor. O que isso nos fez refletir? Bem, uma obra não nasce do nada. É preciso dedicação, esforço, inspiração,

mas também muita transpiração. É isso que pensamos quando desejamos fazer nossas criações?

Quando nos aventuramos a “fazer arte”? Normalmente não. Desejamos que o belo e o imaginado saia já na primeira versão. Seja a obra representada por imagens ou com palavras. Normalmente nos falta paciência e atitude de pesquisador. É preciso lapidar, estudar, pesquisar. E é para facilitar este processo de fruição/criação que a creche tem pensado ações dentro desse grande projeto.

Pensar e repensar essas variadas possibilidades de vivência e expressão através das múltiplas linguagens, especialmente das experiências estéticas, envolvendo todos os sentidos, corpo inteiro, com música, dança, pintura, escultura, cinema, são ações que desejamos despertar na proposta de formação continuada que defendemos.

Um dos principais objetivos desse processo de formação continuada é provocar o encontro das pessoas e a reflexão sobre a prática vivenciada no dia a dia. De acordo com Nóvoa (2003, p. 27) “É importante reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e uma reflexão com os colegas”. A organização de momentos de encontro entre os profissionais da instituição, legítima essa forma de perceber a formação e, de fato, contribui para que todos foquem atenção em um “recorte” de sua ação, numa especificidade da prática na qual se vai aprofundar uma discussão coletiva.

A importância de se encontrar e se assegurar um espaço para as linguagens artísticas na vida de cada um e no interior dos projetos de formação vem sendo defendida na medida em que se resgata a idéia de humanização dos sujeitos, em especial nas escolas e demais espaços educativos.

Arroyo (2005, p.55) apóia esta iniciativa quando proclama sermos ignorantes ‘das artes, saberes e significados da cultura, acumulados sobre como ser e constituirmos humanos’, argumentando que estes ‘são os processos de ensinar-aprender mais complexos, e mais esquecidos nos currículos, na organização dos tempos e espaços escolares, na formação de professores(as) (GRASSIOTO, LEITE E FLORES, 2005).

Diante das concepções explicitadas até aqui, tomadas como princípios para a prática pedagógica na educação infantil, é possível perceber que assumimos na Creche a formação estética como parte relevante da formação dos educadores. Como temos conseguido? Isso é mesmo quase uma façanha, pelas dificuldades da instituição que, em termos de recursos financeiros, não tem receita própria para garantir estes acessos, pelas condições econômicas do grupo de profissionais e pela falta de políticas públicas para formação estética.

Políticas públicas precisam ser implementadas, não há dúvidas. Estudiosos e até políticos têm procurado formas de afirmar essa necessidade. Alguns políticos, muitas vezes, com a maior possibilidade de ação e implementação, de forma isolada têm procurado alternativas para garantir o acesso dos professores às diversas modalidades da arte e da cultura.

A partir do desejo e compreendendo a importância de tais ações, procuramos alternativas para além do instituído. Buscamos parcerias: elaboramos projetos e encaminhamos ofícios a possíveis parceiros, situando a Creche, falando do número de crianças atendidas e do número de funcionários; declaramos que somos uma instituição municipal e buscamos, ao longo dos anos, apoios para qualificar ainda mais o trabalho pedagógico.

Diante destas justificativas, algumas empresas têm contribuído para a efetivação e o aprimoramento deste trabalho. Com estes parceiros, conseguimos avançar significativamente, oferecendo oportunidades de fruição, criação e vivências diversificadas, seja com o patrimônio artístico-cultural, seja com o natural. Esta forma de investimento qualifica os profissionais, que inclusive sentem-se valorizados, cuidados, prestigiados, e isso tudo certamente reflete diretamente na qualidade de um atendimento diferenciado junto às nossas crianças.

Com esses projetos e encaminhamentos procuramos criar um ambiente que busca, na formação do educador, um ser completo, o que também desejamos para as nossas crianças. Como poderia o educador formar uma criança inteira, se ele está pela metade? Afinal a vida não é para ser explicada, é para ser vivida! (OSTETTO, 2006). Acreditamos que um docente só educa para o sensível, se ele for sensível, pois “uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos (...) acerca do mundo” (DUARTE Jr., 2001, p.206).

Hoje, na educação infantil, é bastante difundida a poesia de Loris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), falando sobre as cem linguagens da criança, das quais 99 são invariavelmente roubadas pela escola, sociedade e cultura. Em uma recente fala aos Supervisores da Educação Infantil da Rede Municipal, a Professora Luciana Ostetto, fazendo referência a essa poesia, ponderou “Se existem as cem linguagens nas crianças, também nos roubaram as 99 quando éramos crianças (...). Vamos, então, nos unir às crianças e recuperar com elas as 99 linguagens que nos roubaram?”.

Mas, tudo é uma questão de escolha. O caminho a ser percorrido pode ser este ou outro qualquer. No nosso caso decidimos procurar as nossas linguagens “roubadas”. Nosso Projeto Político Pedagógico poderia ter outras opções de formação? Sem dúvidas. Poderíamos apenas oferecer cursos para elaboração de atividades diversificadas e “criativas” com as crianças, ou oficinas onde se aprende técnicas e modos de fazer. Porém, optamos por romper com o instituído. Desejamos investir também na pessoa do educador. Acreditamos que a formação deve contribuir para que os educadores desenvolvam-se em todas as dimensões do humano, pois, assim como aponta Jennifer Nias (apud NÓVOA, 1992, p.22), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Como unir este ser que é indivisível? O educador é o que é, somado a tudo o que já foi. É adulto que já foi criança. É professor que já foi aluno. É profissional e humano.

Aos professores, o que lhes encanta? O que lhes mobiliza os sentidos? Que linguagens vivem, fazem, experimentam? [...] É necessário uma formação que contemple experiências estéticas capazes de revolverem o ser da poesia, presente e esquecido no professor - adulto, roubado em suas linguagens, ao longo da vida. Pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e repertório dos adultos (OSTETTO, 2004, p. 57).

Há necessidade de uma formação para educadores que contemple também experiências estéticas. E por isso, é pertinente formular uma pergunta: a quem cabe oferecer? Estariam os educadores sujeitos a ter ou não ter esta ampliação de vivências e conhecimentos, dependendo tão somente de iniciativas isoladas, encampadas nas instituições em que trabalham? Que iniciativas, em termos de propostas concretas mais amplas, no âmbito de políticas públicas, já existem no Brasil?

Penso que há necessidade de começarmos a discutir este assunto.

É preciso enriquecer os acervos pessoais, alimentar a imaginação levando cada um a reconciliar-se com a própria expressão, resgatando a palavra, o traço, as idéias e a autoria (DIAS, 1999). Até aqui parece que há consenso, todavia permanece a indagação: de quem é a responsabilidade?

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. Educação dos Sentidos e Mais... Campinas: Verus Editora, 2005

BITENCOURT, Edivaldo. Deputados propõem meia-entrada para professores. Assembléia Legislativa Mato Grosso do Sul: notícias Deputado Pedro Kemp. Disponível em: <<http://www.al.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=196&ItemID=20414>>. Acesso em: 08 mar. 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998, 3v.

DIAS, Karina Sperle. Formação Estética: em busca do olhar sensível. IN: Infância e Educação Infantil. (vários organizadores) Campinas, SP: Papirus, 1999.

DUARTE, João Francisco Júnior. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba/PR – Criar Edições. 2001

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

GRASSIOTTO, Renata; LEITE, Maria Isabel; FLORES, Celia. Educação e as linguagens artístico-culturais: formando educadores/formadores e construindo materiais. Relatório de pesquisa, UNESC - Criciúma, SC, 2005, mimeo.

KLINK, AMYR. Mar sem fim. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KRAMER, Sonia. “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental”. In: Educação e Sociedade, nº 96, p. 797-818. Campinas: CEDES, 2006

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores: o convite da arte. IN: OSTETTO, L. E. e LEITE, M. I. (org.). Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004 (p.11-24).

NÓVOA, António (Org). Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. António. “Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater” In: Revista Pátio. Ano VII, nº27, ago/out, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios culturais. IN: OSTETTO, L. E. e LEITE, M. I. (org.). Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Campinas,SP: Papirus, 2004 (p.41-60).

_____. Educadores na roda da dança: formação-transformação. Campinas, SP, PPGE/Faculdade de Educação, UNICAMP. Tese (doutorado), 2006.

RIO DE JANEIRO (Município). Projeto de Lei nº 466/2001, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: < http://spl.camara.rj.gov.br/spldocs/pl/2001/pl0466_2001_000503.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2008.

SINTESE cobra cumprimento da lei de meia-entrada em eventos culturais. Informe Sergipe. Disponível em: www.informesergipe.com.br/pagina_data.php?sec=15&&rec=6928&&aano=2004&&mms=11>. Acesso em: 08 mar. 2008.

VILLAS BOAS, Ana Paula. Direito à meia-entrada. Disponível em: <<http://www.unb.br/fd/noticiast6.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2008.

Livros

O Físico
Xamã
A escolha da Doutora Cole
O último Judeu
O caçador de pipas
Cidade do Sol
O Código Da Vinci
Meu país inventado
Paula
Inês de minha alma
A casa dos espíritos
Neve
1808
Quando Nietzsche chorou
O menino do pijama listrado
A menina que roubava livros
Paixão Índia
Os catadores de concha
O labirinto
Mentiras no divã
A insustentável leveza do ser
A montanha e o rio
Mar sem Fim
Biografia Eric Clapton
A história da China
Os pilares da terra
A sombra do vento
A queda para o alto
Feliz ano velho
O sol é para todos
A hora do amor
As brumas de Avalon
Comer, rezar e amar
O amuleto
Nos tempos da tangerina
A mediadora (6 livros)
Quando o passado não passa
Perdas e ganhos
Marley e Eu
O amanhã a Deus pertence
Amor é prosa, sexo é poesia
As cinco pessoas que você encontra no céu
Ensaio sobre a cegueira
São Francisco de Assis
Biografia Tim Maia

Filmes

Na natureza selvagem
 PODER ALÉM DA VIDA, nada é por acaso
 Coisas que deixamos pelo caminho
 O amor nos tempos do cólera
 O presente
 O som do coração
 Vestida para casar
 Conversa com meu Jardineiro
 Chega de saudade
 Minha vida em outras vidas
 Anjo de pedra
 Atos que desafiam a morte
 Infância Roubada
 Apostando no amor
 Ponte para Terrabítia
 A loja de brinquedos
 Conduta Fiel
 Diamante de sangue
 Jardineiro Fiel
 Saneamento Básico
 Elza e Fred
 Sexy and the City
 Em busca da felicidade
 O segredo da libélula
 Closed
 Um amor para recordar
 O amor não tira férias
 Dança comigo
 Ligeiramente grávidos
 Lição de vida
 Vem dançar
 Conversando com Deus
 As 5 pessoas que você encontra no Céu
 Encantada
 A sombra de Goya
 Antes que o dia amanheça
 O amor é cego
 Jornada D'alma
 Janela secreta
 A lista de Schindler
 A casa do lado
 Doce novembro
 Outono em New York
 Sete dias em Paris
 Antes só do que mal casado
 A decadência do império Americano
 A vida é bela
 A missão
 Casa de areia
 Fahrenheit 11 de setembro
 A moça do brinco de pérola
 Mondigliane
 Tróia
 A rainha
 A lenda do cavaleiro sem cabeça
 Sobre meninos e lobos
 Antes só do que mal casado
 A corrente do bem
 Alguém tem que ceder
 O Orfanato
 A volta do todo poderoso 1 e 2
 Os templários
 Efeito borboleta 1 e 2
 Frida
 Revelação
 A espera de um milagre
 Antes de partir
 Os escritores da liberdade
 Profecia celestina
 Caçador de Pipas
 As pontes de Madison
 O diário de uma paixão
 O diário de Briget Jones
 A pequena Miss Sunshine
 Memórias de uma Gueixa
 O Último Samurai
 Senhor das Armas
 Como água para chocolate
 Tomates verdes fritos
 Domésticas
 A garota de ouro
 Clube da leitura
 Elisabeth
 Helena de tróia
 Espelhos do medo
 Encontro marcado
 Cidade de Deus
 O diabo veste Prada
 Os Normais
 P.S - te amo
 Anjo de vidro
 Hotel Ruanda
 Se eu fosse você
 Brigada 49
 Vôo 93
 Perfume de mulher
 O Segredo de Brokeback Mountain
 Alvim e os esquilos
 O quarto 1412
 Abril despedaçado
 Bicho de sete cabeças
 O amor é cego
 Eu vos declaro marido e Larry
 Ser e ter
 Casa dos espíritos
 Sociedade dos poetas mortos
 Em nome do Pai
 O último templário
 Lutero
 A Encantada



CRECHE IRMÃO CELSO

O MUNDO ENCANTADO DO CIRCO TRAVESSURA

Patrícia Vieira Leite
Ana Maria da Silva
Rute Rosa Amorim
 Professoras

“Através desta coisa toda que estamos fazendo, esperamos que as crianças sejam felizes, deem muitas risadas, descubram que a vida é boa”.

Rubem Alves

JUSTIFICATIVA

Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! Hoje tem marmelada? Tem sim senhor! E tem também palhaços, malabaristas, equilibristas, domadores, ilusionistas, trapezistas, e ainda muitos animais. O circo é uma das mais antigas e completas manifestações populares e artísticas, pois durante o espetáculo, sob uma lona colorida, tem música, teatro, dança, cenografia e figurino apropriados que encantam a platéia; um espetáculo de magia que faz até hoje a alegria não só das crianças, como também de muitos adultos.

Através da leitura do grupo IV, percebemos como as crianças gostam de entrar no mundo da fantasia e da imaginação. Por isso, decoramos a sala com palhaços, para trazer a magia do circo para o nosso espaço, juntamente com muitas leituras, brincadeiras, músicas e apresentações.

O grupo é constituído por 15 crianças, de 2,5 a 3,5 anos, sendo dez meninas e cinco meninos, que estão dispostos às novas aventuras e brincadeiras e adoram ser desafiadas. São crianças do grupo IV, da Creche Irmão Celso, localizada no bairro da Agrônômica, em Florianópolis. As crianças gostam de ouvir e contar histórias. Novos significados são apropriados nos momentos de interação estabelecidos nas situações imaginárias.

Acreditando nisso, é que estaremos propiciando esses momentos às crianças, através da literatura, da arte plástica, da música e do teatro, pois estes meios de linguagem possibilitam que elas ampliem e enriqueçam o seu mundo de fantasia e também o seu repertório verbal. Segundo Abramowicz & Wajskop (1995), é preciso ampliar o repertório das brincadeiras. O desenho e a história também são espaços de brincadeira, pois por meio do enredo e dos personagens, a criança pode imaginar e assumir outras identidades na história e/ou desenho, brincar de “ser”, imaginar múltiplas situações e aventuras.

Diante do que foi exposto sobre o grupo de crianças, nosso projeto buscará contemplar os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Ampliar o universo de brincadeiras, enfatizando a fantasia do circo no cotidiano das crianças,

Possibilitar por intermédio da arte e da dramatização, o desenvolvimento da formação cultural,

Desenvolver nas crianças através de atividades lúdicas, o desejo de conhecer e valorizar a arte circense.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Oportunizar momentos e espaços organizados para a brincadeira;

Disponibilizar a literatura infantil para promover momentos gostosos, em que todos desfrutem do prazer de ouvir histórias;

Desenvolver uma imagem positiva de si mesmo, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, da mesma idade e de idades diferentes, em situações diversas, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejo e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

Aproveitar materiais da coleta seletiva de lixo com o intuito de preservar a natureza e estimular atitudes de cidadania.



LEVANTAMENTO DE SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS/ASSUNTOS/ATIVIDADES

Indagar às crianças: De onde o circo vem? Por que será que vai embora? Por que ele pára em várias cidades?

Despertar o interesse das crianças sobre os personagens do circo, como: o mágico, o trapezista, o malabarista e os palhaços;

Possibilitar, através da literatura infantil e da música, que as crianças entrem no mundo mágico do circo;

Trabalhar em conjunto com o professor de Educação Física, para explorar os movimentos e exercícios que os artistas de circo utilizam em suas apresentações;

Confeccionar um livro de dobraduras com elementos do circo;

Conhecer os animais que geralmente fazem parte do circo e reproduzi-los através de dobraduras, massinhas, desenhos;

Criar fantoches, máscaras e personagens para dramatização de histórias;

Utilizar maquiagem, numa auto-exploração do rosto e também do rosto dos colegas, somada à confecção de roupas para representar personagens criados;

Jogo da memória com personagens do circo;

Confeccionar palhaço, leão, etc. com caixas de leite;

Desenhar em um papel o corpo de uma criança e depois transformá-lo num palhaço, deixando as crianças decorarem com diversos materiais: papéis picados, E.V.A, lã etc.

Fazer um cartaz “Entre Risos e Gargalhadas”, com recortes de figuras de revistas com pessoas rindo,

Criar um palhaço-chocalho com potes de iogurte, papietar, colocar dentro feijão ou arroz e decorar;

No final do projeto, o grupo apresentará o espetáculo para o grande grupo de crianças.

Nossos registros fotográficos

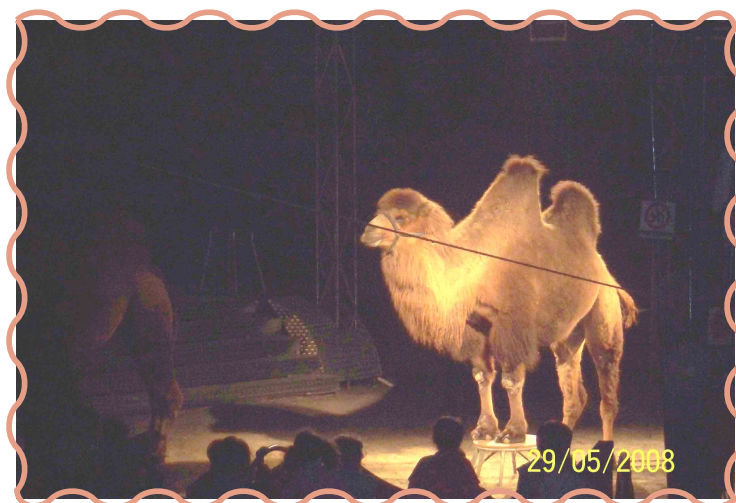




RECURSOS

Livros de literatura infantil e contos de fadas, papel, tinta guache, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, bombril, fantoches, brinquedos, caixa surpresa, vídeo, tecido, aparelho de som, fantasias, gel, presilhas, elásticos, pentes, cola quente, papéis variados.

TEMPO PREVISTO
3 meses ou enquanto durar o
interesse.





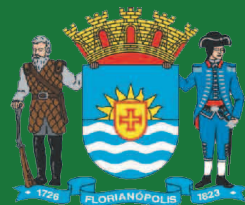
Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. Creches. Atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

SOUZA, Roselena Siviero de & CORDEIRO, Luciana Peixoto. Escolas infantis. Leitura e escrita. Rio grande do sul: Edelbra.

REVISTA PROJETOS ESCOLARES. EDUCAÇÃO INFANTIL. Ano 2 nº. 22. Editora Online.



Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação Infantil