

SABERES DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Entre reflexões teóricas, poesias e crônicas

Organizadoras
Flávia Burdzinski de Souza
Gardia Maria Santos

**Saberes da docência para a
Educação Infantil:
entre reflexões teóricas, poesias e crônicas**



Pedro & João
editores

**Flávia Burdzinski de Souza
Gardia Maria Santos
(Organizadoras)**

**Saberes da docência para a
Educação Infantil:
entre reflexões teóricas, poesias e crônicas**

Autoras

Bruna Barboza Trasel Schönwald	Kamila de Mouras
Deborah Zaffonato Hoffmann	Luana Carla Toazza
Elisiane Andreia Lippi	Marina Grando
Eloisa Mota	Natana Fussinger
Flávia Burdzinski de Souza	Odaline Monteiro
Gardia Maria Santos	Taciana Basso Tolazzi
Greice Rozek	Tamiris De Salles Bordinasso
Janaína Maria Leite M. H. de Brito	Valéria Bertoletti Lopes
Jessica Romanoski	

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Flávia Burdzinski de Souza; Gardia Maria Santos [Orgs.]

Saberes da docência para a Educação Infantil: entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 223p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1241-8 [Impresso]

978-65-265-1242-5 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Docência. 4. Formação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão de texto: Renata Ramisch

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Apresentação da obra

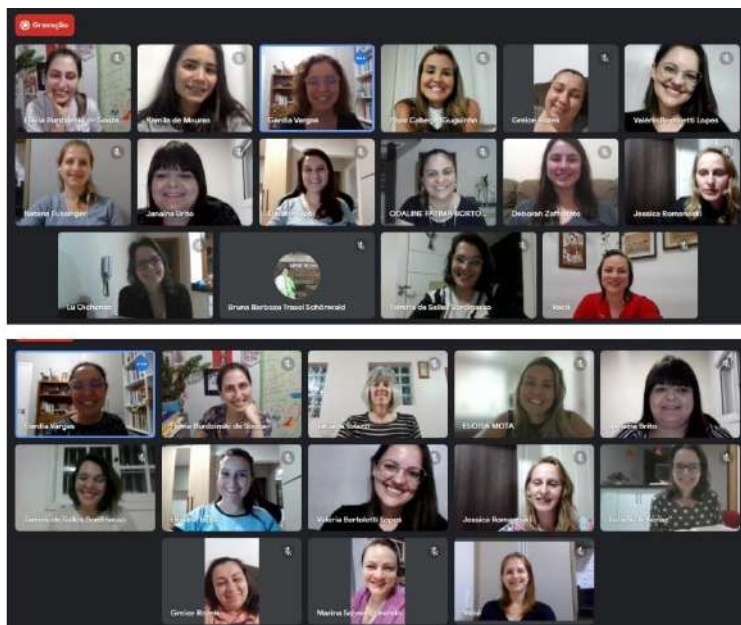


*Tinha um muro no meio do livro
Que algumas postagens inspirou
Tinha uma tela no meio do caminho
Que um desejo findou
A tela nos conectou e um grupo de estudos criou
Desejosas por (des)aprender, fomos nos conhecer
No compromisso com a educação
Surgiu essa publicação
O muro virou ponte
A ponte deu lugar à água
Então, veio o espaço da fluidez
A água e a docência têm tanto em comum
Pois não é somente a água que escorre, escoa, escapa entre as mãos*

Flávia Burdzinski de Souza

Inspiradas pela obra literária infantil "O muro no meio do livro", de Jon Agee, nós nos reunimos em meio à pandemia da covid-19 para realizar uma série de publicações em nossas redes sociais, a fim de ajudar pais, professoras e sociedade em geral a compreender o papel da escola de Educação Infantil. As palavras foram se espalhando, e o muro foi ficando cada vez menor e mais transparente. O diálogo entre parceiras foi aumentando, e a certeza de que poderíamos formar pontes, e não muros, invadiu nossas ideias.

Surgiu assim o desejo de criar um grupo de estudos que pudesse ser apoio e partilha, que pudesse refletir em conjunto e criar estratégias mais respeitosas e acolhedoras com as crianças. Criamos, então, o grupo de estudos *Docência na Educação Infantil*.



Formamos um grupo de 21 mulheres interessantes e interessadas em pesquisar, escrever e compartilhar suas teorias e práticas educativas, que hoje compõem este livro. Sob o título de **Saberes da docência para a Educação Infantil: entre reflexões teóricas, poesias e crônicas**, esta obra é recheada de relações,

encantamentos, dúvidas, esperança e alegria, escrita por meio de textos, poesias e crônicas. E é por sermos mulheres que adotamos na obra a expressão “professoras”, a fim de reconhecer a nossa presença na escola, na história, na pesquisa e na profissão. Nosso desejo é fazer a diferença, mesmo que, por enquanto, seja somente nos locais em que atuamos.

No grupo fomos entendendo que a docência é esse processo fluido como a água, que nunca escorre do mesmo modo. É essa água que passa entre nossos dedos, representada pelas mãos da Lavínia, quando tinha 3 anos de idade, que ilustra a capa. A mesma mão que deixa a água escapar é a que hoje, aos 5 anos, já é capaz de escrever parte do título deste livro. Uma mão que muito brinca, imagina e flui pela água, agora também é instrumento da linguagem escrita.

A água tem o poder de fluir, vai aos poucos preenchendo os espaços e inundando com sua presença. A água é o movimento que muitas vezes desacomoda, tira do lugar e nos faz mergulhar. A água que nunca escorre do mesmo modo, nunca passa igual pelo rio. Com esse pensamento, fomos em busca do desacomodar, do permitir ver de outra forma e questionar nosso fazer.

A (trans)formação docente só acontece quando está acompanhada do movimento da reflexão e do olhar que se distancia para ver de outro ângulo. Esse foi nosso propósito desde o momento que iniciamos as reflexões escritas neste livro, com o apoio da literatura infantil, de nossos autores e autoras, e das histórias que nos fazem imaginar um mundo melhor.

Para refletir sobre os saberes da docência, elencamos algumas perguntas que nos mobilizaram a estudar sobre o tema e produzir a primeira parte desta obra: **Temas estudados pelo grupo: relações entre teoria e prática pedagógica**. Em conjunto, ao longo dos anos de 2022 e 2023, investigamos:

- Como acontece a formação das professoras? Quem forma quem na escola da infância?
- Qual imagem de criança e infância(s) é recorrente nos tempos atuais, em nossa sociedade?

- O que constitui o currículo na Educação Infantil?
- Por que brincar na escola da infância é importante?
- O que constitui o cotidiano e o planejamento na Educação Infantil?

- O que significa ler e escrever na Educação Infantil?

A segunda parte do livro, **Reflexões sobre espaços e tempos: alegrias e poesias**, compõe-se de quatro textos poéticos, criados pelo grupo a partir de fotografias do cotidiano das escolas em que atuamos. No primeiro deles, *Reflexões sobre espaços e tempos na Educação Infantil*, a Flávia construiu um texto que convida a duvidar, a questionar e a pensar sobre o assunto – não é por acaso que ele tem muito mais perguntas do que respostas.

No segundo texto/poesia, *Do lado de fora*, a Taciana, a Jéssica, a Natana, a Greice, a Janaína e a Fabiana salientam o quanto os espaços externos são potentes, cheios de histórias, olhares curiosos e experiências gostosas.

Nos detalhes, a Elisiane, a Eloisa, a Deborah e a Bruna convidam a ler as miudezas do cotidiano, que as crianças nos ensinam através de um olhar atento e sensível.

E para Imaginar e criar, a Tamiris, a Valéria, a Luana, a Grace, a Odaline e a Kamila resgatam aquilo que é “desimportante”, como diria Manoel de Barros, e escrevem sobre a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e tempos na escola.

Inspirada na obra “O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras”, organizado por Ana Maria Mello, a terceira e última parte deste livro, **Histórias de professoras e de pesquisadoras: crônicas do cotidiano da Educação Infantil**, apresenta dezesseis crônicas de autoria do grupo sobre temas que trouxemos para a roda de conversa durante os nossos encontros. Esses temas, com certeza, servirão para inspirar muitas outras rodas de conversa e interação, pois uma história puxa a outra, e é no encontro delas que vamos construindo os saberes para a docência.

Ao findar esta obra, identificamos que a docência é um fazer recheado de dúvidas, que nos leva por caminhos tortuosos e difíceis, como um rio que corre em dia de tempestade. Esses dias

nos desafiam, e atravessar esse rio não é fácil, pois é preciso saber esperar, recuar, agir com consciência, ter recursos suficientes para não naufragar ou se afogar. Embarcar nos desafios e estar em crescente desenvolvimento é ver que nunca estamos prontas – e se achamos que estamos, paramos de crescer, de questionar e de seguir em frente.

Mas não há tempestade que dure para sempre, os dias ensolarados, nublados e ventosos também chegarão. O fluxo da água vai mudar, e outros desafios virão, outras rotas serão traçadas, pois esse é o movimento da docência. Velejando ao lado das crianças, vamos percebendo que o fluxo da água é tecido na companhia, nas relações, na escuta e na disponibilidade de estar com o outro.

Aliás, este livro mostra que estar com as crianças exige de nós uma (trans)formação constante, atenta e dedicada. Quando começamos a nos reunir, partimos da nossa busca pessoal no sentido de ser sempre melhor que ontem, para agir de modo ético com a nova geração. À medida que fomos conversando e estudando em parceria, entendemos que poderíamos influenciar outras pessoas, chegar um pouco mais longe, e com isso nasceu o livro.

Nós, como grupo de docentes/mulheres, ansiamos vivenciar um mundo além das aparências e do fazer tradicional de uma educação cristalizada. Descobrimo-nos sedentas por ultrapassar as placas sinalizadoras do “pode e não pode”, por questionar o “certo e o errado”, por sentir o prazer que é ir além do que está exposto e escancarado na educação das crianças. Queremos fazer diferente, inspirar novas práticas, contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Infantil que realmente acolha as crianças.

Que cada página deste livro seja um chamado a fluir nas águas do cotidiano da Educação Infantil, navegando com leveza, criatividade e sabedoria para construir uma docência mais acolhedora para nossas crianças.

Boa leitura!

Flávia Burdzinski de Souza
Gardia Maria Santos

Sumário

Parte 1 - Temas estudados pelo grupo: *relações entre teoria e prática pedagógica*

- 17 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE
Bruna Barboza Trasel Schönwald
Taciana Basso Tolazzi
- 31 2. OLHARES PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NO DECORRER DOS TEMPOS
Elisiane Andreia Lippi
Natana Fussinger
Valéria Bertolotti Lopes
- 53 3. CRIANÇAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAGIR E BRINCAR COMO FORMAS DE SE APROPRIAR DO MUNDO
Flávia Burdzinski de Souza
Janaína Marqueti Herzogenrath de Brito
- 75 4. O BRINCAR NA ESCOLA DA INFÂNCIA: O LÚDICO E A APRENDIZAGEM
Gardia Vargas
Deborah Zaffonato Hoffmann
Jessica Romanoski
- 91 5. PROTAGONISMO COMPARTILHADO: ALÉM DO “FAZER PARA” PELO “FAZER COM” AS CRIANÇAS
Kamila de Mouras
Flávia Burdzinski de Souza

- 107 6. O COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
POR UM PLANEJAMENTO COM AS CRIANÇAS
Tamiris de Salles Bordinasso
Flávia Burdzinski de Souza
Marina Schnorr Grandó
Luana Carla Toazza
- 127 7. LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE
TEM SENTIDO PARA AS CRIANÇAS?
Eloisa Mota
Flávia Burdzinski de Souza
Odaline Fátima Bortolani Monteiro

Parte 2 - Reflexões sobre espaços e tempos:
alegrias e poesias

- 147 1. REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
Flávia Burdzinski de Souza
- 157 2. DO LADO DE FORA
Taciana Basso Tolazzi
Jessica Romanoski
Natana Fussinger
Greice Rozek
Janáina M.L.M.H de Brito
Fabiana Torres
- 161 3. NOS DETALHES...
Elisiane Lippi
Eloisa Mota
Deborah Zaffonato
Bruna Barboza Trasel Schönwald

165 4. IMAGINAR E CRIAR...

Tamiris de Salles Bordinasso

Valéria Bertoletti Lopes

Luana Toazza

Grace Pedruzzi

Odaline Monteiro

Kamila de Mouras

**Parte 3 - Histórias de professoras e de pesquisadoras:
crônicas do cotidiano da Educação Infantil**

171 1. LEVANTA PRA EU VER?

Taciana Basso Tolazzi

175 2. BOLO SELVAGEM

Natana Fussinger

177 3. VAMOS CUIDAR MAIS DE GENTE

Janaina M. L. Marqueti Herzogenrath de Brito

183 4. O FOGO: A SIMBOLOGIA DA DESPEDIDA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Eloisa Mota

187 5. DO LADO DE FORA DA ESCOLA: O QUE FAZEM OS
BEBÊS?

Greice Rozek

189 6. PARA ONDE VAI ESSE AVIÃO?

Tamiris de Salles Bordinasso

191 7. O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO APRENDENDO COM
ISSO?

Flávia Burdzinski de Souza

- 195 8. VENTO QUE ACOLHE
Kamila de Mouras
- 197 9. CADÊ O DENTE?
Odaline Fátima Bortolani Monteiro
- 199 10. AQUI NÃO PRECISA FICAR SÓ SENTADA?
Deborah Zaffonato Hoffmann
- 201 11. A ÁRVORE DE MAÇÃS
Bruna Barboza Trasel Schönwald
- 203 12. VOCÊS SABIAM QUE AS VACAS TÊM DENTES SÓ
EMBAIXO DA BOCA?
Valéria Bertoletti Lopes
- 205 13. EU SOU UM MONSTRO!
Elisiane Andreia Lippi
- 209 14. COMO VOCÊ NÃO SABE? SE VOCÊ É A
PROFESSORA!
Jessica Romanoski
- 211 15. EU TENHO A DOENÇA DO PEIXE
Marina Schnorr Grandó
- 213 16. MISTURAS E INVESTIGAÇÕES
Luana Carla Toazza
- 215 APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

PARTE 1

Temas estudados pelo grupo:
*Relações entre teoria e prática
pedagógica*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

*Bruna Barboza Trasel Schönwald
Taciana Basso Tolazzi*

POR QUE FALAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS?

A partir de um grupo de estudos constituído por professoras e formadoras de professoras de Escolas da Infância, colocamos em prática a ideia de compartilhar com mais pessoas os estudos, as reflexões e as escritas construídas com nossos pares. Assim, este texto vem se assomar e talvez possa tornar-se uma ferramenta para motivar as conversas sobre a formação e o desenvolvimento profissional das professoras¹ de Educação Infantil como agentes de sua prática pedagógica.

Fruto das intenções de uma coordenadora e de uma assessora pedagógica, primeiramente, este texto traz presente o que nos diz a legislação sobre a formação de professoras. Depois, a partir de um olhar do autor Antônio Nóvoa, trata da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada.

Diante de uma provocação a respeito de se pensar o desenvolvimento profissional como ação situada na prática, propomo-nos a conhecer a formação em contexto com base na autora Júlia Oliveira-Formosinho. Para finalizar, apresentamos uma

¹ Aqui esclarecemos aos leitores que usamos a palavra no feminino por serem as mulheres a grande maioria de profissionais da Educação Infantil. Somente manteremos no gênero masculino quando este estiver nas citações dos autores por nós mencionados.

pesquisa realizada na Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo, pela professora Queila Almeida Vasconcelos, assim como a pesquisa realizada em uma escola pública do município de Ijuí, no ano de 2017. Antes de iniciarmos, é importante explicitarmos o contexto da nossa fala.

Bruna — desde a Graduação em Pedagogia, minha dedicação e meus estudos foram no sentido de compreender os processos de formação continuada de determinados grupos e as relações da formação com a prática pedagógica de professoras, acreditando que a práxis docente é possível. Uma apaixonada pela teoria educacional, faço de minha prática como professora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil de escola pública o plano de fundo para reportar-me às abordagens teóricas e viver cotidianamente a práxis docente. No Mestrado, utilizei esse processo como via para construir a pesquisa e, posteriormente, publicá-la com o título *Muito além da formação continuada em contexto: o registro da práxis docente*, como forma de evidenciar uma boa prática de registro docente das formações continuadas em uma escola de Educação Infantil pública.

Taciana — iniciei minha vida profissional como professora na Educação Infantil, mas atuei no Ensino Fundamental como professora e na gestão escolar como supervisora, coordenadora pedagógica e diretora. Atualmente, como assessora pedagógica, dedico-me à formação de professoras da escola da infância. Fazendo uma retrospectiva da minha vida profissional, compreendo o porquê de estudar a formação. Na verdade, ela sempre esteve presente, seja pela minha própria necessidade de estudar, o que me fez constantemente aprofundar conhecimentos de forma séria e comprometida, seja como formadora na gestão escolar ou na gestão educacional de uma rede municipal.

Após nossa apresentação, queremos trazer aqui as perguntas que nos provocaram a essa reflexão: por que pensar a formação continuada de professoras da escola da infância? Como acontece a formação das professoras? Quem forma quem na escola da infância?

Vamos pensar juntas?

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

*Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está presente
e que transforma o presente em
futuro.*

(Aldo Fortunati, 2009)

Após conhecerem um pouco sobre nós, é hora de retornarmos às nossas perguntas iniciais. Gostaríamos, inicialmente, de nos reportar à legislação educacional vigente no Brasil. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, a formação continuada de professoras integra os requisitos básicos da Educação Infantil de qualidade e é compreendida como um direito no sentido de aprimorar a prática e buscar a identidade profissional no exercício de seu trabalho (Brasil, 2009, p. 13). Aqui surgem algumas pistas para a resposta à nossa primeira pergunta sobre o porquê de se pensar na formação de professoras.

A formação entendida como direito nos dá garantias de que deva ser oferecida nas redes de ensino e nas escolas, mas é importante refletir sobre a forma como ela acontece. Nóvoa traz a formação de professoras dividida em três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Com relação à formação inicial, o autor aponta a indiferença com que esta foi tratada, principalmente no que se refere a educadoras da infância (Nóvoa, 2022, p. 64). Preocupa-nos pensar que a formação de professoras dessa etapa da Educação Básica não está sendo vista com a importância que merece.

No momento atual, a formação inicial é realizada no Ensino Médio, no Magistério, ou no curso de Graduação em Pedagogia. Porém, conforme a problematização trazida por Nóvoa (2022), algumas vezes é olhada apenas de forma técnica e, outras vezes, apenas de forma teórica. Ainda, o autor sustenta a ideia de que a formação de professoras deveria acontecer entre pares, nas escolas, na forma de uma residência docente, em que a formação

aconteceria de maneira plural, nas múltiplas dimensões, como um processo coletivo. É o que o autor chama de indução profissional (Nóvoa, 2022, p. 66).

Após a formação inicial, quando inseridas em seu contexto de trabalho, as professoras de Educação Infantil têm direito à formação continuada, como já referido pelo Parecer nº 20/2009. A Base Nacional Comum Curricular, ao tratar sobre a organização dos currículos, também se refere a decisões importantes a serem tomadas por sistemas, redes e instituições educacionais, como “manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17).

Assim, a formação continuada permite a constante formação, a busca pelo desenvolvimento profissional, a reflexão com pares, o enfrentamento dos desafios da profissão, e ainda, a conquista do espaço de formação perante as redes e instituições das quais se faz parte. Nesse momento, queremos refletir sobre como efetivamente acontece a formação continuada de professoras.

No que se refere a essa formação, frequentemente percebemos, por parte das redes de ensino e instituições, a busca constante de renovação de teorias e práticas. Algumas vezes o processo de formação acontece de forma geral, para as diversas etapas da Educação Básica, sem olhar para as singularidades da escola da infância. Outras vezes, é desconectado do espaço e dos sujeitos que compõem a instituição, não atende às necessidades do coletivo, nem contribui para o desenvolvimento profissional ou para a aprendizagem das crianças.

Esse panorama nos faz refletir sobre a seguinte questão: como pensar na formação de professoras de Educação Infantil de uma maneira que possa ser significativa? E nessa reflexão, cabe debruçarmo-nos sobre as ideias e os ideais de um cotidiano rico em aprendizagens e que respeite a infância.

OLHANDO PARA PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

*Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de
curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.*
(Aldo Fortunati, 2009)

Antes de respondermos à pergunta formulada na seção anterior, queremos refletir sobre a forma como se faz a pedagogia da infância nas escolas de Educação Infantil. Isso implica pensarmos sobre nossas concepções de infância, de criança, de educação, de aprendizagem.

Inicialmente, Oliveira-Formosinho (2019, p. 27) define a pedagogia como a construção de conhecimento praxiológico em uma ação situada, ou seja, a pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na nossa atuação dentro dos contextos nos quais estamos presentes, em articulação com as concepções teóricas e com as crenças. Também, conforme esta autora, há dois modos de se fazer pedagogia: o transmissivo e o participativo. No primeiro, a professora é vista como mera transmissora daquilo que lhe foi transmitido ontem (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 15). Já nas pedagogias participativas, ela tem o papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 17).

Há uma diferença entre as perspectivas que se apresentam com relação à professora nessas duas formas de se pensar e fazer pedagogia. Com certeza, há também diferenças na maneira como ocorre a sua formação de acordo com as concepções e compreensões assumidas pela escola da qual essa professora faz parte.

Em se tratando de concepções, ressalta-se aqui que a concepção de criança a que nos reportamos é a trazida pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 6).

Ainda, com relação às concepções, ao pensarmos a Educação Infantil, gostaríamos de ressaltar que não entendemos a professora da infância como alguém que dá aulas e nem o currículo como uma lista de conteúdos/objetivos a serem ensinados. Entendemos, sim, o currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com as professoras e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009, p. 6).

Sendo assim, a professora da escola da infância é aquela que vai oportunizar espaços, tempos e materiais de forma que a criança construa sua aprendizagem e se desenvolva integralmente.

Essas concepções de criança, de escola, de currículo claramente reivindicam uma professora capaz de escutar com atenção, de oferecer oportunidades de aprendizagem, de planejar de forma intencional e reflexiva: uma professora que desenvolve uma pedagogia participativa. Nesse sentido, essa práxis somente será possível se a formação profissional também for coerente com o que se acredita a respeito de escola da infância e de seus sujeitos.

PENSANDO NO CONTEXTO: A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO E O COTIDIANO

*Por uma ideia de criança
competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.
(Aldo Fortunati, 2009)*

Após as considerações anteriores, e buscando olhar para a formação de professoras de maneira que seja significativa e que reverbere no cotidiano da escola da infância, queremos pensar sobre a formação em contexto e trazer algumas possibilidades de reflexão.

A formação em contexto, proposta pela Associação Criança², parte da Pedagogia-em-Participação, que visa promover o desenvolvimento profissional praxiológico das pessoas que trabalham com as crianças, sejam elas educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, coordenadoras e diretoras pedagógicas, psicólogas, assistentes sociais. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), “é uma formação situada no aqui e agora da instituição, que é o centro de educação de infância, no cotidiano do fazer pedagógico”.

No livro intitulado *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*, Oliveira-Formosinho (2016, p. 90) pondera que “a primeira tarefa profissional de formação em contexto é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instalada nos centros de educação de infância e onde não se vislumbra o respeito pela competência e agência da criança”. Uma reflexão que “permite a

² No livro *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil*, Júlia Oliveira-Formosinho apresenta a Associação Criança, afirmando que “A Associação Criança (www.childhoodassociation.com) é uma associação civil de profissionais do desenvolvimento humano, criada no início dos anos de 1990. Seus principais objetivos são o desenvolvimento de processos de mudança e inovação com instituições de educação infantil, bem como o desenvolvimento da qualidade como equidade” (2019, p. 27).

tomada de consciência crítica aconselha um caminho de reconstrução pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 90).

Ainda, a autora destaca que a formação em contexto requer a tomada de decisão dos profissionais que atuam na escola da infância. Isso significa que, após a conscientização a respeito das práticas que se desenvolvem e que compactuam com a negação da agência das crianças, é necessária a desconstrução daquilo que é incompatível com o que se considera na prática como valor (Oliveira-Formosinho, 2016).

Oliveira-Formosinho propõe uma reconstrução da cultura pedagógica, afirmando que esta passa por “uma **nova imagem de criança** – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação”, e por “**uma outra imagem de profissional** – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração”, e pela “reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância” (2016, p. 90, grifos nossos).

Percebemos aqui que essa reconstrução pedagógica somente acontecerá sob a ótica das pedagogias participativas. Como já referimos anteriormente, uma prática situada, conectada, contextualizada e, portanto, sem receita. Terá que se pensar, refletir, sobre os espaços, tempos, sujeitos. Só então poder-se-á propor e/ou criar situações de aprendizagens. Tais situações serão continuamente experimentadas, avaliadas e novamente projetadas.

Desta maneira, é vital para a formação em contexto um olhar aguçado às práticas pedagógicas vivenciadas pelas professoras e às experiências ofertadas às crianças, analisando as abordagens e as concepções que se escondem nas ações dos adultos na escola de Educação Infantil.

Neste momento, queremos trazer aqui mais perguntas para contribuir com nossa reflexão: *quem forma a professora no seu contexto de atuação, no cotidiano da escola da infância? Quem olha para a sua*

prática? Consideramos que a coordenadora pedagógica tenha um papel importante neste processo.

Madalena Freire (1996, p. 14–15) evidencia que “o olhar-pensante de um autor, qualquer que seja ele, registrado pelo desenho, assim como por qualquer outra linguagem artística, provoca um novo olhar naquele que olha esta produção, seja também quem for”. Este é o papel da coordenadora pedagógica — possuir o olhar-pensante sobre as vivências que compõem o cotidiano. É no analisar e no olhar o olhar do outro que a coordenadora pedagógica tem a possibilidade de ver os caminhos que ainda precisam ser percorridos por aquele grupo de professoras, no sentido de ampliar seus saberes, construindo uma pedagogia que valorize as concepções que as crianças trazem consigo, reconhecendo seus direitos de aprendizagem.

A partir disso, as narrativas cotidianas, as interrogações que surgem no dia a dia, tornam-se plano de fundo para a busca pela práxis. O cotidiano vivenciado pelo grupo de professoras e educadoras, quando interpretado, visa conectar e entender o processo educativo que está sendo estabelecido naquele espaço-tempo.

A orientação da formação em contexto para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética, complexa requer tomadas de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas de atividades desenvolvem [...] a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer [...] (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 94).

Faz parte da função da coordenação pedagógica propor trajetórias formativas que busquem inspiração e respeito às vivências e experiências já vividas, buscando formas de ampliá-las e refleti-las. A formação em contexto deve considerar o cotidiano, as ações pedagógicas, as concepções dos adultos e as necessidades das crianças.

Além disso, a coordenação pedagógica pode e deve utilizar os momentos formais de formação em contexto para realizar a nutrição estética das educadoras, proporcionando o contato com as artes, a poesia, a música, enfim, com as mais diferenciadas linguagens. Neste processo de formação da educadora é que a sensibilidade

aflora e entrelaça-se com as concepções contidas nos referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais. É a nutrição estética proporcionada às professoras que possibilitará que, nos momentos de mentorias de planejamento, seja possível plantar sementes de práticas que respeitem a infância e suas linguagens.

Neste momento, queremos compartilhar uma pesquisa realizada por Vasconcelos (2020) na Escola Sesc de Educação Infantil de Santo Ângelo. Conforme a autora, “buscar novos sentidos na escola a partir do processo de reflexão sobre o protagonismo das crianças teve como eixo fundamental a Formação em contexto” (Vasconcelos, 2020, p. 54).

Em sua pesquisa, a autora propõe conversas individuais e coletivas com as professoras e com outras profissionais da escola, com a participação da professora Juliana, que é a supervisora pedagógica, buscando refletir e problematizar sobre os processos, sobre os projetos emergentes, institucionais e da vida cotidiana, de modo que se olhe para o protagonismo das crianças. Dessa forma, traz algumas ações de sustentação da proposta pedagógica, sendo que a primeira delas a fazer sentido é a importância da formação em contexto (Vasconcelos, 2020, p. 89).

Ainda, Vasconcelos destaca:

Além dessa ação de sustentação, novamente, a Formação em Contexto é evidenciada como uma prática que viabiliza a inauguração e avaliação de oportunidades de aprendizagem para e com as crianças e contribui para uma

Saiba mais:

VASCONCELOS, Queila Almeida. O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220431>

Autoria Docente orientada pelo desenvolvimento profissional, com espaço para criação e experimentação de cada professora (Vasconcelos, 2020, p. 102).

A outra pesquisa a que nos referimos na introdução deste texto evidencia a investigação em um portfólio construído por professoras de Educação Infantil em uma escola do município de Ijuí. O instrumento de registro denominado portfólio “expressava as reflexões do grupo de professores e o nível de compreensão que o grupo já possui sobre suas concepções de infância, de criança e de Educação Infantil, dentre tantos outros temas que são discutidos” (Trasel, 2017, p. 53) em momentos de formação continuada em contexto, dentro da concepção que estamos apresentando neste escrito.

Saiba mais:

TRASEL, Bruna Barboza. Para além da formação continuada em contexto: o Portfólio e o registro da práxis docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5627971

Esse processo investigativo demonstrou que “os portfólios tornaram-se uma forma de apresentar a escola, de dizer sobre ela, sobre o que se aprende nela e sobre as reflexões que aquele contexto tem suscitado” (Trasel, 2017, p. 54). Nos recortes da pesquisa é possível visualizar registros que demonstram que as formações continuadas em contexto fomentaram a práxis docente, numa relação direta da teoria com essa prática.

Dessa forma, como destaca Oliveira-Formosinho, vive-se a formação em contexto como a “co-criação, pelos profissionais e seus formadores, de novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância que, progressivamente, fecundarão novos caminhos para a aprendizagem das crianças” (2016, p. 96). Assim se dá a transformação da ação profissional e a aprendizagem de todos que fazem parte da escola da infância.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque
nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da
maravilha.*

(Aldo Fortunati, 2009)

Após nosso diálogo, esta dupla de formadoras quer finalizar com algumas considerações. Sabemos que nada está finalizado! E que apenas provocamos inquietações a respeito da temática, sob a luz de alguns autores. Mas entendemos que um olhar-pensante como diria Madalena Freire, é sempre bem-vindo quando se pretende refletir colaborativamente sobre a formação de professoras.

Inicialmente, queremos reforçar a importância de olhar para a formação inicial das professoras da infância com o devido respeito que merece. É urgente que instituições formadoras e escolas atuem conjuntamente para garantir que teoria e prática estejam conectadas e que os ambientes de formação sejam reconstruídos. Conforme Nóvoa, é preciso reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (Nóvoa, 2022, p. 63).

Depois, queremos ressaltar que a formação é um processo contínuo e, portanto, acompanhará a professora em toda a sua vida profissional. No entanto, é necessário que seja pensada, que aconteça de modo a enriquecer o conhecimento dessas profissionais e que possa contribuir com suas práxis de forma significativa. Nesse sentido, destacamos a formação em contexto como uma maneira de proporcionar a aprendizagem das professoras que trabalham com crianças de modo situado no aqui e no agora, percebendo as interrogações que o cotidiano oferece e desenvolvendo uma pedagogia reflexiva.

Ainda, salientamos que há formadoras nos contextos de atuação das professoras: as coordenadoras pedagógicas. Elas são o olhar sobre a prática e estão presentes inspirando, problematizando o cotidiano, propondo trajetórias formativas, sempre em busca de garantir os direitos das crianças, assim como o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Finalizando, sem ter chegado ao fim, queremos sustentar que a formação de professoras está, sim, diretamente ligada à qualidade da educação nas escolas da infância. Porque uma instituição de Educação Infantil é formada por pessoas que se formam coletivamente no espaço e no tempo vivenciado, compartilhado. Logo, somente uma prática consciente e crítica possibilita a valorização das escolas e das profissionais que nela atuam.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observ>

atorio/escolas-e-professores-protoger-transformar-valorizar/. Acesso em: 09 nov. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133–167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em Contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 87–111. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2310>. Acesso em 09 nov. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

TRASEL, Bruna Barboza. **Para além da formação continuada em contexto**: o portfólio e o registro da práxis docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/23c329f6-8ee0-42b4-a7b1-4da49c9b1754>. Acesso em 09 nov. 2023.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil**: princípios, abordagem e sustentação. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220431>. Acesso em 30 jun. 2023.

OLHARES PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NO DECORRER DOS TEMPOS

Elisiane Andreia Lippi

Natana Fussinger

Valéria Bertoletti Lopes

As crianças se comunicam conosco através de seus olhos, tom de suas vozes, posturas de seus corpos, seus gestos, seus maneirismos, seus sorrisos, seus pulos para cima e para baixo, sua desatenção. Elas nos mostram, através da maneira pela qual fazem as coisas, assim como através daquilo que fazem, o que está acontecendo dentro delas. Quando chegarmos a ver o comportamento das crianças através do significado que as coisas têm para elas, de dentro para fora, estaremos no caminho certo para compreendê-las.
(Nancy Balaban, 1988)

AGUÇANDO OLHARES PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

As crianças e suas infâncias nem sempre estiveram presentes nas pesquisas envolvendo a educação e a sociedade. O conceito de infância vem mudando ao longo do tempo e da história. Assim, compreendemos que a infância é “[...] um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2005, p. 21). Ao abordar o conceito de infância, é necessário também refletirmos a respeito do conceito de criança. Esses dois termos não podem ser considerados como sinônimos, embora estejam intimamente relacionados.

Sobre infância, trazemos o conceito do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece, no Art. 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Embora a legislação nos aponte para uma faixa etária determinada para a infância, podemos dizer que esse momento da

vida não tem um período pré-determinado para iniciar ou terminar. Mesmo antes de nascer, o indivíduo já se torna um ser social, e quando está no mundo, precisa ser considerado como pensante e ativo em uma sociedade em constante transformação.

Assim, nas palavras de Lippi, Nogaro e Luft (2017), é possível caracterizar a criança como o sujeito socializador e a infância como uma fase em que ele estará envolvido no fazer social. Então, neste caso, a infância não pode ser considerada como uma preparação para a vida em sociedade ou uma antecipação da fase adulta, porque, desde que nasce, ela já está inserida no contexto do desenvolvimento social e cultural.

Durante este capítulo trataremos algumas indagações que surgem da nossa trajetória docente e dos nossos percursos enquanto pesquisadoras da infância. Nossa pretensão não é trazer verdades absolutas, mas convidar nosso leitor ou leitora a fazer uma viagem no tempo para perceber o quanto nossos olhares sobre as crianças e suas infâncias estão transitando no decorrer da história da sociedade e da educação, principalmente na etapa da Educação Infantil.

OLHARES PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NOS SÉCULOS PASSADOS

Quando nos propomos a pesquisar e escrever sobre os olhares para as crianças e suas infâncias nos séculos passados, comprometemo-nos a investigar: *de que forma a criança e suas infâncias eram vistas em outros tempos?* Essa pergunta nos intriga porque percebemos sinais de que, embora os conceitos de criança e infância(s) tenham passado por variações, ainda percebemos o olhar adultocêntrico dos profissionais que trabalham com as crianças e suas infâncias nos locais em que transitamos. Pensando

Saiba mais:

CAVALCANTE, Emanuel B. T. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. *Fronteiras*, v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814>

nisso, queremos trazer aqui brevemente alguns recortes históricos acerca da construção do reconhecimento da infância no decorrer dos tempos e algumas concepções apresentadas pela Sociologia e pela Antropologia da infância.

Antes disso, gostaríamos de falar um pouco sobre a etimologia da palavra “infância”. Segundo Oliveira (2020, p. 35), “O termo ‘infância’ (*in-fans*) tem o sentido de ‘não fala’”. Esse significado por si só nos dá margem para pensar que, embora as crianças nos comuniquem suas necessidades tão logo saem do ventre materno, por expressões corporais e/ou pela oralidade, há tempos vemos esse período da vida humana como se sua “fala” não contasse, não tivesse sentido ou significado, não tivesse por que acontecer e, portanto, não precisássemos deixá-las falar.

Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio (Oliveira, 2020, p. 35).

Ainda hoje ouvimos a expressão “criança não tem que nada”, que é um resquício fundamentado nesta época, em que a infância não passava de uma fase na qual as crianças não podiam querer, não tinham seus direitos assegurados.

Permeada por essas ideias, a história da infância no mundo perpassou caminhos de desinteresse e, em algumas culturas e classes sociais, abusos e desproteção. Durante séculos as crianças, em suas infâncias, foram consideradas como “adultas em miniatura”¹: utilizavam as mesmas roupas dos adultos e, em algumas culturas, trabalhavam nos mesmos locais; só eram diferenciadas pela força física, que, obviamente, era inferior à dos

¹ Termo utilizado por Rousseau que, na publicação da obra *Emílio ou Da Educação*, promove um novo pensamento acerca das crianças e suas infâncias.

adultos. Não fazia parte da criança sua identidade como pensante e ativa e, assim, ela assumia um papel totalmente passivo perante os adultos.

Reforçando a desconsideração pela infância, as crianças raramente apareciam pintadas em obras de arte, por exemplo. Quando finalmente foram retratadas em uma pintura de Oto III, no século XI, foram caracterizadas como pequenos adultos. Segundo Ariès (1978, p. 17), “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo”. Estas obras são retratos da realidade do que ocorria na sociedade europeia naquele tempo, mostrando para nós o quanto a infância estava apagada de sentidos próprios e o quanto essa fase tão importante das nossas vidas era tratada com desinteresse.

No Brasil, no século XVI, acontecia a colonização pelos povos europeus. Essa fase da história do nosso país, segundo historiadores, foi marcada pela violência sofrida pelas crianças, fossem elas europeias ou originárias brasileiras. Para as crianças europeias, a marca da brutalidade se iniciava nas embarcações que se deslocavam rumo ao Brasil Colônia. Durante a viagem, eram expostas a cenas sexuais praticadas entre os adultos e, em ocasiões frequentes, mesmo acompanhadas pelos pais, eram abusadas sexualmente. As órfãs eram vigiadas para se manterem virgens, pelo menos até chegarem no território colonizado.

Na Colônia, as crianças “nativas” passavam por uma educação rigorosa, para que se tornassem “civilizadas” de acordo com a cultura dos colonizadores. “Entre as estratégias de civilização dos

Saiba mais:

Mary Del Priore (1996) organizou o livro “História da Criança no Brasil”, que é pioneiro ao tentar entender a história das infâncias e das crianças brasileiras. No artigo: “História da Infância no Brasil: Contribuições do Processo Civilizador” por Gislaïne Azevedo e Magda Sarat, publicado na revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, volume 5, número 13, páginas 19-33, janeiro/abril de 2015, é possível ler esses e outros estudos sobre este assunto.

‘nativos bárbaros’ a educação estava presente, pautada nos métodos jesuíticos que se caracterizavam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes” (Azevedo; Sarat, 2015, p. 22). Essa educação civilizatória foi marcada pela adoção de castigos físicos, deixando uma mancha de violência na história da(s) infância(s) em nosso país.

Somente a partir do século XVIII, a importância do desenvolvimento integral do ser humano, desde a mais tenra idade, foi reconhecida na Europa. Só então surgiu o conceito de infância que pode ser observado nos tempos atuais (Ariès, 1978).

Nesta época, Rousseau (1995, p. 6) afirmava que “Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é antes de ser homem”. Com esta afirmação, buscava explicar que a infância tem um significado importante na construção do ser humano, fazendo-nos refletir que ela não é uma fase preparatória para a vida adulta, mas sim um momento singular que precisa ser considerado em toda a sua potencialidade.

No decorrer dos tempos, os conceitos de infância e dos olhares para as crianças foram se transformando gradualmente. “Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso e intelectual em que apareceu” (Postman, 1999, p. 66). Em alguns países, as condições de infância melhoraram com o entendimento de que, como ser social, a criança deve ser respeitada, também, como um ser individual.

A partir da década de 1980, com a ascensão da Sociologia da Infância, esse olhar sobre as crianças passou a se tornar mais humano. Com isso o processo de socialização e educação delas passou a ser pensado levando em conta também a participação ativa das crianças, que ora aceitam, ora resistem, ora reinventam os termos da cultura adulta (Evangelista; Marchi, 2022). Permeada por esse esforço de entender a infância e as crianças, a Antropologia da Infância também contribuiu com estudos essenciais que tentam desmistificar esse entendimento histórico de descaso e buscam “considerar que as crianças são indivíduos que merecem ser

conhecidos e estudados nos seus grupos, através da observação, da escuta, de diálogo e práticas participativas nos diversos territórios onde elas nascem e convivem” (Friedmann, 2022, p. 26).

Partindo disso, pensamos hoje em pesquisas que, além de falar *sobre* as crianças, sejam feitas *com* as crianças, olhando para a pluralidade das culturas criadas por elas, da sua inventividade, criatividade e ação brincante no mundo.

OLHARES PARA AS CRIANÇAS EM NOSSOS TEMPOS

Loris Malaguzzi (1999), pedagogo e educador italiano, afirma que a criança é feita de cem linguagens. Reportamo-nos às crianças como potentes, curiosas, pesquisadoras, produtoras de cultura, como muitos pesquisadores da infância apontam em seus estudos. Isso nos permite refletir que a criança atribui e produz sentido, ampliando seu conhecimento e, sendo assim, produz cultura. Como já vimos neste capítulo, sabemos que, ao longo da história, houve muitas transformações e, a cada época, tem-se um olhar diferente para a criança e as suas infâncias. Diante disso, questionamos: *qual imagem de criança e infância(s) é recorrente nos tempos atuais em nossa sociedade?*

Para iniciarmos a reflexão, trazemos Bujes (1998, p. 17), que escreve: “[...] vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação”. Então, há que se considerar “[...] que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo acabam também transformados pelas experiências que vivem [...]” (Bujes, 1998, p. 17). Assim, “[...] desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social [...]” (Brasil, 2009, p. 07). Deste modo, por intermédio dos estudos, principalmente nas áreas da Antropologia, da Sociologia e da Educação, busca-se superar a concepção de que a criança é um ser frágil, reproduzidor de cultura, incapaz, uma tábula rasa e tantas outras nomenclaturas atribuídas a ela ao longo dos tempos.

Embora criança e infância se distanciem do ponto de vista teórico, por compreender que, de um lado, sempre existiram muitas crianças, e de outro, a infância foi negada e/ou existiram muitas infâncias, ambos os termos perpassam um único período na vida de um sujeito: a primeira infância.

As leis que regem a educação brasileira concebem a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos, e cabe à família, à sociedade e ao Poder Público lhes garantir o pleno desenvolvimento. Assim, à criança tem-se a garantia dos direitos “[...] referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1990), que a muitas crianças, ao longo do tempo, foram negados e/ou negligenciados. A infância, sem dúvida, reverbera em cada criança de modo diferente, e isso é histórico.

A quebra de paradigma ao superar a ideia da criança como um adulto em miniatura, frágil, imatura e tantos outros adjetivos que a invisibilizam, e passar a compreendê-la como um sujeito com características peculiares a seu desenvolvimento humano, que faz parte de uma cultura e nela interfere e produz, contribuiu para um olhar mais atento aos direitos das crianças. Esses direitos garantem, nos dias atuais, uma infância viva, ativa e participativa, pois “[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam” (Sarmiento, 2000, p. 156).

O escritor italiano Gianfranco Zavalloni escreve sobre os dez direitos naturais das crianças. Todos esses direitos promovem o desenvolvimento natural, cultural e social delas. São eles:

1. **Direito ao ócio:** A viver momentos não programados pelos adultos.
2. **Direito a se sujar:** A brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedras e galhos.
3. **Direito aos odores:** A sentir os gostos dos aromas, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza.
4. **Direito ao diálogo:** A ouvir e poder tomar a palavra, conversar e dialogar.
5. **Direito a usar as mãos:** A bater pregos, serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas, acender o fogo.
6. **Direito a um bom início:** A comer comidas

saudáveis desde o nascimento, beber água limpa e respirar ar puro. 7. **Direito à rua:** A brincar em praças e caminhar pelas ruas. 8. **Direito ao selvagem:** A construir um refúgio de brincadeiras na mata, a ter bosques para se esconder, árvores para subir. 9. **Direito ao silêncio:** A ouvir o soprar do vento, o canto dos passarinhos, o borbulhar da água. 10. **Direito às nuances:** A ver a alvorada e o pôr do sol, admirar à noite, a lua e as estrelas (2012, p. 163, grifos nossos).

Todos esses direitos, se respeitados, podem ser oportunizados às crianças pelo brincar. Pesquisadoras da infância como Kramer (1999) e Friedmann (2020) defendem a ideia de que é na infância que ocorre o período mais sensível à imaginação, à fantasia e à criatividade na vida do sujeito. Neste sentido, olhar para a criança requer a compreensão de que ela aprende pelas interações e brincadeiras. Brincando, ela vai conhecer o mundo, vai se apropriar da sua cultura e ampliar seus repertórios. Brincar é uma das linguagens infantis.

Para oportunizar experiências que enriqueçam o universo simbólico infantil, os estudos apontam que é preciso oferecer tempo, espaço e materiais que convidem a criança a explorar, vivenciar, criar e recriar. Isso tudo dentro de uma concepção de criança que respeite seu modo de viver, aprender e se desenvolver. Para tanto, faz-se necessário que o adulto exerça a escuta atenta, com vistas a conhecer a criança, suas preferências, suas necessidades, seus medos, suas curiosidades, para então retroalimentar a cultura infantil, que se dá através do brincar.

Esta escuta (ação metafórica) não acontece “só com a audição, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação” (Rinaldi, 2014, p. 82). Nessa perspectiva, Friedmann reforça, ao definir a escuta: “Presença, vínculo, conexão, respeito, mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente. Acolher o momento do outro [...]” (2020, p. 131).

Para que o adulto siga alimentando a cultura infantil do brincar, em respeito aos direitos fundamentais da criança nos tempos atuais, além de fazer uso da escuta atenta, como

mencionamos anteriormente, precisa exercer também o olhar sensível à criança. Em outras palavras, é poder olhar abertamente, tornar visíveis as aprendizagens no cotidiano, nas ações simples do brincar. Esse olhar é marcado pelo toque, pelo vínculo, pelo afeto, pelo sorriso e, sobretudo, pelo tempo dedicado a ela. Tanto a escuta atenta como o olhar sensível envolvem conhecer o outro em sua singularidade, respeitando seu momento. É construção e, sendo construção, é processo — e todo processo demanda tempo.

Bueno (2018), ao escrever sobre a infância, revela que esse é um tempo de invenções. Segundo ele, “Inventar significa ser autor, ter autoria, ser dono de seu próprio saber, falar com suas palavras, expor suas ideias de forma independente” (2018, p. 10). Isso permite refletir sobre o tempo em que muitas crianças vivem sua infância nos dias atuais. Sabemos da necessidade de elas viverem seu ócio, viverem seu momento, fazerem suas escolhas, enfrentarem suas emoções, seus medos, suas alegrias, suas angústias, seu jeito próprio de viver. Porém, ainda é recorrente um cotidiano fadado a agendas completas, aulas e aulas em que o adulto as convoca como meio de inseri-las nos projetos sociais para torná-las “visíveis” à família, à escola e à sociedade.

Esse tempo em que a criança, nos dias de hoje, passa sua infância seguindo quadros de horários fixos geralmente acontece em espaços coletivos, repletos de vivacidade, identidades, singularidades. Segundo Bueno, estes espaços “[...] são os que mais se propõem a essa tarefa do controle e da fragmentação. Designam formas, atitudes, condutas, morais, regras, combinados, leis... Tudo para manter a ordem, a disciplina, o indivíduo padrão soldado nos corpos que por ali transitam” (Bueno, 2018, p. 33).

É por isso que, do ponto de vista do estatuto teórico legal, família, escola e sociedade deveriam amparar e garantir os direitos da criança, concebendo-a como um sujeito que é ativo, que pensa, que é curioso e que faz escolhas. O adulto faz escolhas diariamente e várias vezes ao dia. Com a criança, não é diferente. Por isso, é preciso dar-lhe o tempo para ela ser o que é, sem negar-lhe o que é

essencial para o seu desenvolvimento. Isso inclui respeito, afeto, amor e escuta às “vozes infantis”².

Hoje caminhamos para a efetivação de uma educação respeitosa às crianças desde o seu nascimento, o que difere da educação em que nós, adultos, em sua grande maioria, fomos educados. A maneira como educamos nossas crianças diz muito sobre a concepção de criança que temos. Parece óbvio, mas não é. Esperar da criança que não chore, que seja paciente, “querida”, simpática e que apresente

comportamento “obediente” certamente não segue o viés da ideologia de uma educação respeitosa. Para o adulto, compreender que ele é fundamental na educação e no cuidado da criança, e que isso requer consciência de como lidar com a sua regulação emocional, não é simples. Requer autoconhecimento, que é processo contínuo. Neste ponto, carregamos resquícios da educação autoritária que recebemos e estamos sempre correndo o risco de reproduzi-la.

Assim, é essencial a compreensão de que a criança não tem seu cérebro completamente maduro para saber lidar com as suas emoções, seus desejos, suas birras e frustrações, e que necessita do apoio e da ajuda de um adulto. Alguém em quem a criança possa confiar, alguém que possa dar a

Saiba mais:

Segundo Eigenmann (2022, p. 33), “Existem diversos nomes para o mesmo conceito, como Educação Consciente, Educação Saudável e Educação Positiva. Mas a ideia central que rege a Educação Respeitosa é de que em uma relação existente entre um adulto e uma criança, ambos têm igual valor. [...] Esse conceito ainda é pouco conhecido e pouco vivenciado na sociedade atual. A criança, no geral, quase não tem lugar de fala”.

Saiba mais:

“Em termos neurológicos, os autores e pesquisadores Dan Siegel e Tina Bryson explicam que o cérebro só está completamente maduro por volta dos 25 anos” (Eigenmann, 2022, p. 44).

² Sobre a definição de “vozes infantis” aqui mencionado, detemo-nos a estudos de Friedmann (2022, p. 33), publicados no livro *Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias*.

atenção necessária, com quem ela possa dialogar (nas suas múltiplas linguagens) ou alguém que saiba silenciar, quando for preciso. Por vezes, um abraço será suficiente.

Com os estudos atuais, temos o entendimento de que “As repressões emocional e física vêm sendo transmitidas de geração em geração. Ainda bem que hoje, com a ciência, podemos desbancar essas práticas nocivas e educar crianças para que tenham mais saúde emocional e sejam livres para sentir” (Eigenmann, 2022, p. 37). No entanto, faz-se necessário que nós, adultos, saibamos reconhecer nossos limites e nossas fragilidades, para que então, cotidianamente, possamos enxergar nas crianças uma oportunidade de torná-las partícipes e coconstrutoras do seu conhecimento.

OLHARES PARA AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de termos explorado os olhares para as crianças e suas infâncias ao longo dos tempos, voltamos agora nossa atenção para as escolas de Educação Infantil. Uma pergunta de investigação emerge como essencial para guiar nossa discussão: *qual visão de criança nossos documentos norteadores nacionais para a Educação Infantil defendem?* Esta indagação é fundamental, pois as concepções subjacentes sobre a criança não apenas orientam as políticas educacionais, mas também influenciam diretamente a prática pedagógica nas escolas. Esta seção propõe compreender a profundidade e o respeito com que as crianças e suas infâncias são tratadas nesses ambientes educacionais.

Um ponto de partida importante para esta análise é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que marcou uma mudança significativa no âmbito educacional. Desde a Constituição, o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser reconhecido como um direito social, e a Educação Infantil passou a ser um dever do Estado. Esse momento marcante ampliou a perspectiva sobre a educação para a primeira infância, a qual

deixou de ser vista apenas como um direito dos familiares para se liberarem para o trabalho, e passou a ser reconhecida como um direito inalienável das crianças.

No entanto, mais de três décadas depois da promulgação deste documento, ainda persiste a visão arcaica de escolas da infância como meros “depósitos” de crianças. Essa percepção é evidenciada não apenas na linguagem coloquial, mas também em práticas e políticas educacionais. É comum ouvirmos famílias se referindo às educadoras como “tata” ou “tia” — termos que, apesar de carinhosos, subestimam o papel profissional dessas professoras e a complexidade do trabalho pedagógico que realizam.

Essa visão limitada muitas vezes impede o reconhecimento da Educação Infantil como um espaço de aprendizagem rica e multidimensional. Então, para mudar essa perspectiva, é essencial que estabeleçamos limites claros e defendamos nossa profissão, (re)construindo nossa identidade como professoras de Educação Infantil diante da sociedade.

Por diversas vezes, ouvimos de colegas, no ambiente pedagógico, comentários como “olha a fulana, está em casa e mandando o filho para a escola, em vez de cuidar dele”. Esse tipo de observação apenas reforça a ideia de que a escola serve unicamente para que os pais possam trabalhar. Portanto, precisamos estar atentas para não perpetuar uma visão assistencialista das escolas destinadas à infância. A transformação começa por nós, professoras!

Diante desse desafio de transformar percepções e práticas, é encorajador observar como a legislação educacional brasileira tem evoluído. Conforme a importância do reconhecimento legal da Educação Infantil foi se consolidando no Brasil, a legislação avançou ainda mais para fortalecer este segmento da educação. A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), regulamentou e definiu que as creches e pré-escolas do sistema de ensino constituem a primeira etapa da Educação Básica, passando a ser chamada de Educação

Infantil. Essa conquista impactou positivamente na educação pública brasileira e intensificou os debates na área.

Nesse contexto, surgiu mais tarde o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento mandatário na Educação Infantil brasileira apresenta a concepção de criança, considerando-a centro do planejamento curricular, que:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 06-07).

Ao considerarmos a criança como centro do planejamento, nós a vemos como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, e não apenas como mero receptor de informações. Essa perspectiva exige a presença de professoras que reconheçam e validem os saberes infantis, e proporcionem espaços, tempo e materiais apropriados, que potencializam e expandem as pesquisas das crianças.

Contudo, a implementação dessa perspectiva centrada na criança nem sempre é uma realidade nas escolas da infância. Percebemos “olhares” para as crianças na Educação Infantil que são contraditórios às leis e aos documentos que regem a educação do país. É comum encontrarmos práticas organizadas “para as crianças”, em vez de “com as crianças”, com propostas superficializadas e projetos demasiadamente presos aos moldes da educação tradicional.

Tais práticas, muitas vezes adultocêntricas, falham em considerar a bagagem e os repertórios que as crianças trazem consigo. Este cenário nos leva a questionar: *quais situações do cotidiano na escola da infância desrespeitam a criança?* Nos parágrafos seguintes, exploraremos exemplos concretos dessas situações e

discutiremos como elas impactam a experiência educativa das crianças na Educação Infantil.

Muitas pessoas, inclusive profissionais da educação, infelizmente enxergam a Educação Infantil apenas como um período preparatório para o Ensino Fundamental, desconsiderando que é uma etapa em si. Vemos currículos planejados sem considerar os interesses das crianças ou as especificidades dessa etapa, focados na cultura da produção, “para agradar aos adultos” que cobram por “trabalhinhos”, ou baseados “no que a professora do primeiro ano vai dizer”. Essa prática é adversa ao que propõe o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, quando se refere às experiências de aprendizagem, afirmando que “[...] **devem ser abolidos** os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (Brasil, 2009, p. 14–15, grifo nosso).

A imposição de “atividades” prontas, que limitam a criatividade e autonomia das crianças, também as priva da oportunidade de explorar, criar, experimentar e expressar suas ideias e seus sentimentos, pois normalmente são propostas predeterminadas e padronizadas. Em essência, isso não permite que as crianças usufruam de seus direitos e nem considera as singularidades de cada um. Infelizmente, existem várias situações cotidianas nas escolas da infância que desrespeitam as crianças, muitas vezes sem que os adultos envolvidos estejam plenamente conscientes disso.

Outro aspecto a considerar é a decoração das paredes da escola ou da sala de referência. Com frequência, observamos murais, desenhos e trabalhos artísticos realizados por adultos adornando esses espaços, em detrimento das produções das próprias crianças. Essa prática subestima a expressão artística infantil, emitindo a mensagem de que suas criações são menos importantes ou valiosas. Além disso, ainda sugerem que elas não são capazes de produzir “desenhos bonitos” ou suficientemente bons para serem exibidos nos corredores e murais da escola.

Recordamos dos tempos em que nossa atuação era pautada por uma perspectiva transmissiva. Acompanhe a seguir o relato de uma dessas ocasiões.

Propus às crianças a confecção de um espantalho. Distribuí pratos de papel para servirem como cabeças e orientei que todos seguissem as instruções atentamente: a primeira delas, era pintar o prato de amarelo. Alguns meninos mostraram interesse em usar outras cores, mas eu insisti que, para que ficasse “bonito”, deveria ser amarelo.

Em seguida, passamos para a etapa de colar os cabelos, os olhos e o nariz do espantalho. Eu percorria de mesa em mesa, aplicando a cola nos pontos exatos onde os elementos deveriam ser fixados. Para os cabelos, entreguei pedaços de palha na medida exata para cada um. Os olhos eram botões de plástico e os narizes, triângulos que eu já havia previamente recortado. Enquanto as crianças colavam, eu fazia ajustes, alinhando os que estavam tortos. Por fim, optei por desenhar eu mesma a boca dos espantalhos, garantindo que fossem de acordo com a minha expectativa. Após os “retoques finais”, escrevi o nome de cada menino e menina em seu espantalho e os expus na parede do lado de fora da sala.

No final do dia, os familiares chegaram para buscar as crianças e se depararam com a exposição. Surpresos, perguntavam quais eram seus espantalhos. Diante da dificuldade das crianças em reconhecer suas próprias obras, cabia às famílias identificá-las pelos nomes anotados.

O fato de as crianças não reconhecerem seus espantalhos era um reflexo claro de que as obras não carregavam suas identidades. A uniformidade dos espantalhos refletia uma prática educativa diretiva e controladora, em que a autoria das crianças era ofuscada por uma preocupação maior em apresentar um produto final que agradasse às famílias, em vez de valorizar o processo criativo individual. Tal abordagem pedagógica, centrada no resultado final, negligencia a essência da aprendizagem e a oportunidade de continuidade de experiências que são cruciais no desenvolvimento infantil.

Em vez de promover a exploração e a expressão individual, essa abordagem transmissiva não apenas restringe a imaginação das crianças como também silencia suas vozes, deixando de contribuir para aprendizagens que sejam verdadeiramente potentes e significativas. Além disso, atitudes adultocêntricas

representam uma forma de desrespeito ao universo infantil. Isso se manifesta quando não se dá o devido valor às opiniões das crianças, quando seus sentimentos são desconsiderados ou suas investigações e curiosidades são menosprezadas. Comportamentos autoritários que incluem a imposição de regras sem espaço para diálogo ou punições que causam constrangimento ou humilhação também são exemplos dessa postura e comprometem o desenvolvimento saudável das crianças.

As consequências dessas abordagens na vida das crianças podem ser profundas e duradouras. A criança que é constantemente desvalorizada ou cujas opiniões e sentimentos são ignorados começa a acreditar que ela não é digna ou importante. Isso resulta em uma autoestima baixa e em uma falta de confiança em suas próprias capacidades e decisões. Outras implicações podem incluir inibições no desenvolvimento social, cognitivo e emocional, bem como distorções na relação da criança com figuras de autoridade e em suas habilidades de resolução de conflitos.

Nesse contexto, é relevante citar Maya Eigenmann (2022), autora do livro *A raiva não educa. A calma educa*, que observa:

Ainda há uma resistência da sociedade em olhar para a criança como um humano de igual valor ao dos adultos. São dois pesos e duas medidas. Bater em adultos é crime, bater em mulheres é crime, maltratar idosos é crime. Bater em crianças até é crime, mas não é condenado pela sociedade (Eigenmann, 2022, p. 19).

Essa reflexão de Eigenmann ressalta a discrepância com que a sociedade geralmente trata crianças e adultos. Enquanto a dignidade e os direitos dos adultos são, em muitos casos,

Saiba mais:

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, é assegurado no Art. 18 o dever de todos em velar pela dignidade da criança e do adolescente, protegendo-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Adicionalmente, o Art. 232 do ECA estabelece penalidades para aqueles que submetem criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento, com pena de detenção de seis meses a dois anos (Brasil, 1990).

reconhecidos e defendidos, as crianças frequentemente não recebem o mesmo reconhecimento. Nas escolas de Educação Infantil, essa perspectiva tendenciosa pode se manifestar em práticas pedagógicas e relacionais que não valorizam plenamente as suas vozes e experiências. Diante disso, surge a indagação: *qual imagem de criança defendemos na escola da infância?*

Com base no que vimos até aqui, essa questão nos convida a refletir sobre as abordagens educacionais predominantes e a necessidade de um olhar mais inclusivo e respeitoso em relação às crianças. Portanto, é fundamental que as escolas de Educação Infantil e suas professoras adotem práticas que valorizem a individualidade de cada menino e menina. Ao fazer isso, elas não apenas apoiam o desenvolvimento holístico das crianças, mas também desafiam e confrontam as injustiças, os preconceitos e as desigualdades arraigados na sociedade.

Avançando nesta discussão e reiterando a ideia já destacada sobre a centralidade da criança no planejamento pedagógico, observamos que esta abordagem é uma expressão concreta da valorização do potencial infantil. Neste contexto, Souza e Barbosa (2019) trazem uma perspectiva enriquecedora, que complementa nossas reflexões anteriores:

Estar no centro do planejamento, não quer dizer estar distante e descolada do que as cerca, estar no centro deve ser o ponto de partida, o ponto de passagem, o ponto de chegada, mas nunca encarado como ponto isolado, desconectado ou autoeducativo. É como o centro de uma cidade, onde todos os outros caminhos se conectam, se encontram e se distanciam, mas nunca deixam de ser algo maior e único: a cidade (Souza; Barbosa, 2019, p. 16).

Esta metáfora ilustra perfeitamente a ideia de que, ao colocar a criança no centro do planejamento pedagógico, não a isolamos, mas a conectamos com o mundo ao seu redor, proporcionando uma educação que é integral e integrada. Essa abordagem possibilita que as crianças explorem e interajam com o ambiente de maneira potente e significativa. Em um ambiente educacional onde são protagonistas, as experiências de aprendizagem são adaptadas

às suas necessidades, seus interesses e ritmos, reconhecendo-as como sujeito do processo de educação.

Essa perspectiva, que celebra as diferenças e acolhe infâncias plurais, leva-nos a olhar para a criança como um ser ativo, potente e capaz. Reconhecemos cada criança como única, com suas próprias histórias, culturas e maneiras de se expressar. É essa a imagem de criança que defendemos na escola da infância, onde cada voz é ouvida e cada potencial é nutrido. Neste ambiente de aprendizagem, respeitamos e valorizamos as múltiplas trajetórias de vida, compreendendo que cada uma enriquece nosso coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, nem sempre as crianças e as infâncias estavam presentes nos estudos que envolvem a educação e a sociedade. Embora esses dois termos estejam interligados, não os consideramos sinônimos, pois, como discutido na literatura da área, sempre existiram crianças, mas por muito tempo elas tiveram suas infâncias negadas e/ou negligenciadas. Por isso, há que se considerar que, na história, crianças e infâncias atravessam contextos espaço-temporais em que cada um remonta a um período diferente vivenciado por elas.

Historicamente, foi a partir do século XVIII que as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades. Em termos legais, no Brasil, apenas em 1988 garantiu-se, através da Constituição Federal, o reconhecimento da criança e da infância. A partir desse marco, consolidaram-se diversos documentos que norteiam a infância e a educação das crianças no território nacional, o que permitiu um olhar específico para os currículos que embasam teórica e legalmente a primeira etapa da Educação Básica no país, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009).

Apesar das inúmeras conquistas que deram visibilidade às crianças enquanto estatuto teórico legal e social, ainda é recorrente o olhar adultocêntrico para elas, inclusive em espaços permeados por profissionais que trabalham na escola da infância. Por isso,

reafirmamos a necessidade de avançarmos em pesquisas e discussões que reflitam sobre esses assuntos e deem continuidade aos diálogos que contribuem para a garantia da qualidade à primeira infância.

É urgente que se possa reverberar em todos os espaços — principalmente os de Educação Infantil supracitados — um olhar voltado à educação respeitosa, sensível, acolhedora e que considere a criança em sua singularidade, um sujeito de direitos e deveres, que demanda tempos e espaços para viver suas experiências cotidianas marcadas pelas interações e brincadeiras. Por vezes, o que nos distancia dessa realidade é a falta de entendimento e reconhecimento legal de documentos, estudos e pesquisas que fundamentam as nossas práticas educativas.

Por fim, o desvelamento identitário das crianças e suas infâncias no cenário educacional brasileiro é recente. Dessa forma, requer esforços para que continuemos na busca por uma melhor conceituação e, para isso, é necessário rever discursos, olhares e práticas educativas que as escolas desenvolvem, sobretudo as de Educação Infantil.

As escolhas cotidianas que as professoras da primeira infância fazem são reveladoras da própria concepção de criança e infância. Muito mais do que as teorias nos apresentam, nossa prática pedagógica é reveladora de concepções. Assim, nosso desejo é que a prática docente possa refletir uma educação comprometida com os direitos das crianças, que respeite suas infâncias, suas culturas, seus modos de ver, conceber, interagir e produzir história.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. **História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador**. Educação e

Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19–33, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Tradução Yeda Luci Sehm Berlin. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola**: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (orgs). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998. p. 09–18.

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

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

EIGENMANN, Maya. **A raiva não educa**: A calma educa. Bauru: Astra Cultural, 2022.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil.** Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 48, p. e241891, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias.** Cachoeira Paulista: Passarinho; São Paulo: Diálogos Embalados, 2022.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1999.

LIPPI, Elisiane Andreia; NOGARO, Arnaldo; LUFT, Hedi Maria. **Acolhimento da criança de 3 a 5 anos na escola de Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofias Básicas. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–104.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura: Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. *In:* ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** Tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 42–53.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, n. 2, p. 145–164, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940767>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio. *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (orgs.). **Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s)**. Curitiba: CRV, 2019. p. 15–17.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: Por uma escola lenta e não violenta**. Americana: Adonis, 2012.

CRIANÇAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAGIR E BRINCAR COMO FORMAS DE SE APROPRIAR DO MUNDO

*Flávia Burdzinski de Souza
Janaina Marqueti Herzogenrath de Brito*

PARA COMEÇO DE CONVERSA: DE ONDE PARTIMOS PARA PENSAR O CURRÍCULO?

O que constitui o currículo na Educação Infantil? Por que interações e brincadeiras são eixos norteadores do currículo da Educação Infantil? De que maneira construir significados e sentido sobre o que está no currículo prescrito, visando a sua concretização no currículo em movimento da escola? Essas são algumas perguntas que nos moveram a realizar a escrita deste texto, que tem como objetivo discutir e definir o conceito de currículo da Educação Infantil.

Se tomarmos o sentido mais comum para o termo “currículo”, a palavra muitas vezes remete a uma ideia de “documento oficial”, seja na instância federal ou na instância da escola, em que elementos como “objetivos” e “conteúdos” são relatados. No caso da Educação Infantil, há uma necessidade de desconstruir essa ideia, para que se deixe de pensar em um “documento oficial” e se passe a perceber que o currículo é um caminho em construção, uma produção cotidiana e coletiva, que se faz no encontro entre os sujeitos e a sua cultura, com a participação de toda a comunidade escolar.

As discussões sobre o currículo da Educação Infantil são recentes na nossa história, principalmente se observarmos que, até a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (Brasil, 1996), sequer existia uma legislação que organizasse as funções e os objetivos desta primeira etapa da Educação Básica. A partir da LDBEN, surgiu em 1999 a primeira

versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que posteriormente foi revisada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), momento em que a discussão sobre currículo começava a ser aprofundada no nosso país.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as DCNEI, salienta:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (Brasil, 2009, p. 06).

Esse trecho da revisão das DCNEI revela a necessidade de pensar a composição do currículo da Educação Infantil, desmistificando a ideia de que:

i) esse termo traria uma visão escolarizante, silenciadora e disciplinadora para as crianças (como na maioria das vezes ocorre nas demais etapas da Educação Básica);

ii) esse conceito poderia ser substituído pelo conceito de “proposta pedagógica” (que em síntese é um plano orientador que define as concepções que sustentam a visão de educação da escola).

Por isso, é preciso entender que o modo como concebemos e organizamos o currículo deriva da proposta pedagógica e salienta (ou não) a garantia dos direitos das crianças na escola. Assim, a partir das DCNEI — principal documento normativo do currículo da Educação Infantil brasileira — e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI), propomos uma reflexão sobre a constituição curricular da primeira etapa da Educação Básica, a partir dos pressupostos da Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho, 2007; Rinaldi, 2016).

Fundada dentro de uma práxis da participação, a Pedagogia da Infância questiona o modo tradicional, transmissivo e autoritário de fazer educação, e propõe uma Pedagogia que se

paute no respeito aos direitos fundamentais das crianças, uma vez que são sujeitos de direitos e merecem respeito (Oliveira-Formosinho, 2007). A criança, reconhecida como um sujeito capaz, potente, pensante, atuante, produtora de cultura e nela produzida (Kramer; Motta, 2010), exige uma organização curricular que se paute no diálogo, nas relações e na participação, de modo democrático e ético.

Não é por coincidência que as DCNEI salientam que a criança é o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009), pois esse caráter revela a disponibilidade do adulto em acolher, respeitar e construir modos sensíveis e democráticos de fazer educação com as crianças. Esse conceito reforça o modo singular e sensível com que o currículo vai sendo construído dentro de cada instituição educativa.

Com os objetivos de conceituar e compreender a estrutura curricular da Educação Infantil, bem como refletir sobre a distância entre o currículo prescrito (elaborado pelos formuladores de políticas públicas) e o currículo em ação (construído no cotidiano da escola), o texto está organizado em três partes. Na primeira, discutimos como as normativas curriculares brasileiras definem o currículo da Educação Infantil. Na sequência, refletimos sobre a importância da vida cotidiana para a composição curricular da escola, reforçando as interações e a brincadeira como os eixos norteadores da prática pedagógica. Por fim, encerramos o texto esclarecendo a visão convencional de currículo e a visão de currículo como promotor de aprendizagens e desenvolvimento a serem experimentados por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DEFINEM AS NORMATIVAS BRASILEIRAS?

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, em parceria com a família e a comunidade, tem como finalidade principal o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos

de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais (Brasil, 2009). Essa premissa supõe reconhecer que:

- nenhum aspecto do desenvolvimento das crianças é superior ou mais importante que outro;

- os aspectos não podem ser encarados de forma desarticulada e fragmentada, uma vez que se desenvolvem em conjunto;

- as crianças são sujeitos complexos, plurais, diversos e ao mesmo tempo singulares, pois possuem características próprias de acordo com a faixa etária, que precisam ser conhecidas pelos docentes.

Não é por acaso que a revisão das DCNEI salienta que as práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano da Educação Infantil devem ser intencionalmente planejadas e avaliadas, de forma permanente, para que considerem a “[...] integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (Brasil, 2009, p. 06). A compreensão desses objetivos da Educação Infantil supõe reconhecer também como acontece a aprendizagem infantil, uma vez que a criança como sujeito histórico e de direitos, centro do planejamento educativo (Brasil, 2009), ocupa um papel ativo na significação de seus conhecimentos por meio das experiências e relações que estabelece no seu cotidiano.

Como salienta Oliveira (2010, p. 02):

[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modos bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

Nesse sentido, o modo como as crianças aprendem é central para pensar a definição de currículo da Educação Infantil, pois elas são o ponto de partida para a organização curricular acontecer, uma vez que o currículo é concebido como as práticas vividas no cotidiano escolar, conforme expressa o Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009, p. 06).

Esse conceito de currículo é retomado na BNCCEI quando o documento apresenta o conceito de campos de experiências, que é o modo como a organização curricular da Educação Infantil foi proposta pela Base (Brasil, 2018, p.40). De maneira resumida, a organização da BNCCEI parte de concepções e orientações que já estavam presentes nas DCNEI, como explicamos a seguir.

Os três princípios básicos da Educação Infantil (éticos, estéticos e políticos) deram origem aos seis verbos que compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCCEI, conforme a seguinte organização.

ÉTICOS	ESTÉTICOS	POLÍTICOS
Conhecer-se e Conviver	Brincar e Explorar	Expressar e Participar

Os doze incisos que compõem o artigo 9º das DCNEI salientam experiências que devem ser garantidas às crianças na Educação Infantil. Essas experiências deram origem aos cinco campos de experiências da BNCCEI:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

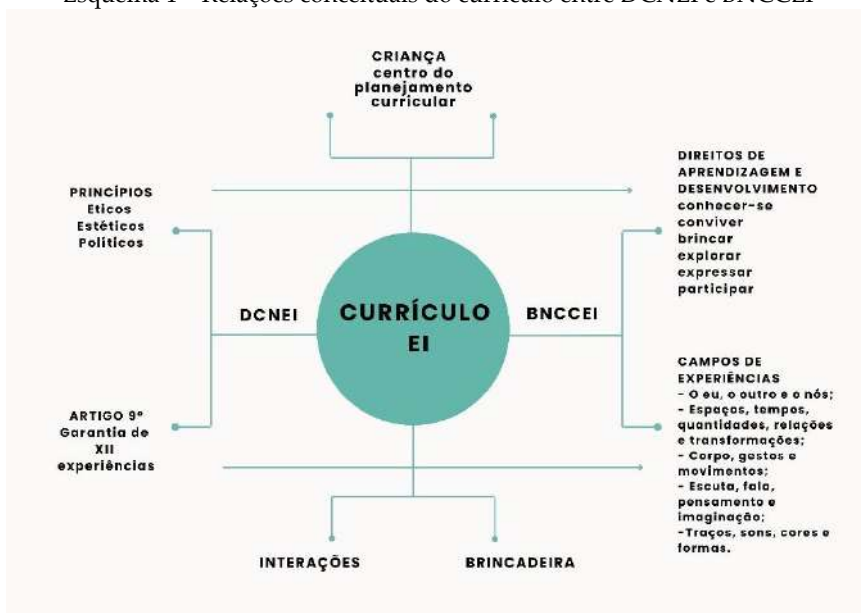
XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (Brasil, 2009, p. 21-22).

O esquema a seguir objetiva elucidar, de maneira resumida, essas relações entre os dois documentos curriculares.

Esquema 1 – Relações conceituais do currículo entre DCNEI e BNCCEI



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Para pensar...

É importante que, enquanto profissionais da Educação Infantil, possamos cultivar um olhar crítico sobre o texto da BNCCEI. Portanto, deixamos aqui um trecho da Tese da autora Flávia Burdzinski de Souza:

A aprovação do texto final da BNCCEI, em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 02, trouxe significativas mudanças desde a sua versão inicial, em setembro de 2015, em relação tanto à organização como aos conceitos empregados. Um dos exemplos de alteração é que os “princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a Educação Básica”, presentes na primeira e na segunda versão da BNCC, passaram a ser “Competências gerais da Educação Básica”. Além disso, de uma redação de 31 páginas, a versão final passou por uma supressão de partes do texto introdutório e conceitual, que resultou em apenas 18 páginas. Por último, de uma visão mais integrada e holística para a Educação Infantil, dando centralidade aos direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, a redação final passou a definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três grupos etários distintos — bebês (zero até um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses até três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro até cinco anos e 11 meses) — para cada um dos campos de experiências traçados (Souza, 2023, p. 54–55).

No contexto da Educação Infantil, o modo como se desenvolvem as aprendizagens deve tomar como premissas os eixos norteadores das práticas pedagógicas propostos pelas DCNEI e os eixos estruturantes propostos pela BNCCEI, que são as interações e a brincadeira (Brasil, 2009; 2018).

As interações como eixo do currículo supõem pensar que, desde que nasce, a criança está imersa em um universo rico de interações: com os adultos que cuidam dela e a educam, com os materiais, com os brinquedos, com os espaços, com seus pares (outras crianças). Enfim, as interações da criança se estabelecem o tempo todo (Souza, 2023). A ideia de pensar as interações como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas repousa no fato de que a base epistemológica (origem do conhecimento) do documento das DCNEI está na teoria sociointeracionista. Em outras palavras, acredita-se que aprendemos, por meio das práticas sociais, a produzir, construir, expressar e comunicar significados e sentidos sobre o conhecimento e a vida (Souza, 2023).

A ideia de criança passiva, que nada sabe, que adquire e absorve conhecimentos do outro, é uma forma autoritária e conservadora de projetar a educação — e que precisa ser superada. A criança de hoje já nasce conectada a um mundo, rodeada de informações, objetos e sujeitos mais experientes, que vão mediando o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, precisamos falar sobre a importância da interação e seu papel na significação do conhecimento, uma vez que, quanto maior a interação da criança com objetos, materiais, adultos e seus pares, maior será a possibilidade de aprender e se desenvolver.

Compreender como as crianças interagem e como brincam, conforme a sua faixa etária e os seus processos de desenvolvimento, é um modo respeitoso de fazer educação e, nesse sentido, uma das funções mais importantes da Educação Infantil é pensar de modo acolhedor como tornar essas premissas basilares na constituição da organização curricular. O brincar, mais do que “passatempo” ou “atividade de tempo livre”, precisa ser levado a sério na constituição do tempo da infância, uma vez que essa linguagem se mostra com maior força nessa fase da vida, principalmente por ser uma das formas de sentir e experimentar o mundo, “[...] de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano” (Barbosa, 2009, p. 70).

Conforme Barbosa (2009), quando pensamos no brincar, nós nos referimos às experiências lúdicas vividas pelas crianças. Desse modo, a brincadeira, muito mais do que diversão, é concebida como cultura da infância, produzida nas relações sociais que as crianças estabelecem consigo mesmas e com os outros. A autora salienta que jogar, criar e brincar se relacionam o tempo inteiro, uma vez que iniciam em conjunto: “O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma” (Barbosa, 2009, p. 171).

A brincadeira como eixo do currículo põe em pauta a linguagem principal de comunicação, expressão, aprendizado e apropriação do mundo pela criança: o brincar. Como salienta a revisão das DCNEI:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2009, p. 07).

Nesse sentido, é necessário entender que o modelo de currículo educacional exposto nas DCNEI e na BNCCEI não parte dos saberes

disciplinares, dos objetivos da Base ou das ênfases dadas às práticas e aos projetos advindos exclusivamente das educadoras. Contrariando a lógica de uma pedagogia transmissiva e autoritária, a organização curricular da Educação Infantil leva em consideração experiências, saberes, ideias e, sobretudo, interesses das crianças, pois o intuito é proporcionar relações e brincadeiras, e promover as culturas infantis partindo do que faz sentido para a criança (Souza, 2023). Pois, conforme salienta Souza (2023, p. 51), “os profissionais devem se centrar nas crianças, no modo como vivem sua infância, no seu processo de desenvolvimento, nas suas características, nos seus modos particulares de se apropriar do mundo”.

Além disso, conforme salienta Souza (2023, p. 53), precisamos tomar cuidado para não “romantizar” o modo como a BNCCEI organizou a estrutura curricular da Educação Infantil, uma vez que:

Mesmo com o desejo de manter um caráter respeitoso à infância e aos modos de fazer educação de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, não tem como negar que a BNCC para a Educação Infantil, ao organizar um currículo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para determinados grupos etários, reforça, de certo modo, um modelo de criança universal e homogêneo. Pautando uma construção curricular que uniformiza e padroniza, típico das políticas neoliberais e neoconservadoras para a infância.

Em outros termos, o que a autora quer provocar a pensar é que não podemos nos restringir à classificação etária da BNCCEI e muito menos dar foco aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a ênfase da organização curricular está na criança e no cotidiano da escola. Nesse sentido, o conceito de criança das DCNEI reforça a sua centralidade no planejamento curricular ao afirmar:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Brasil, 2009, p. 06).

As relações e práticas cotidianas que as DCNEI salientam dizem respeito ao modo como as crianças vivem e interagem na infância. Corroborando essa ideia, a BNCCEI declara:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Desse modo, é possível refletir que o currículo da Educação Infantil é estruturado a partir do modo como crianças e adultos, de maneira coletiva e colaborativa, vivem o cotidiano da escola, o qual é reconhecido como a vida em sua inteireza: brincar, comer, descansar, andar, falar, ouvir, silenciar, agir. Conforme destaca Moreira, “O currículo constitui, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que agimos, o que torna a todos nós, educadores, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (2010).

Por isso, não há como pensar no conceito de currículo sem pensar no modo como a jornada diária acontece na escola, pois tudo o que as crianças vivenciam faz parte das ações curriculares, uma vez que as experiências vividas nesse espaço, que se desdobram em aprendizagem e desenvolvimento humano, são o currículo (Moreira, 2010).

CURRÍCULO E VIDA COTIDIANA: PARA ALÉM DE UM CURRÍCULO PRESCRITO, É NECESSÁRIO UM CURRÍCULO EMERGENTE!

Como percebemos anteriormente, é evidente que a Educação Infantil, em contraste com as etapas seguintes da Educação Básica, não está fundamentada em um currículo composto por conteúdos específicos, seriados e aprofundados de forma gradativa. Na concepção curricular da infância, não localizamos competências e

habilidades para um “bom rendimento”, conforme se propõe a lógica produtiva do Ensino Fundamental e Médio (Souza, 2023).

Nesse sentido, ao tentar operacionalizar as DCNEI, a BNCCEI resgata os eixos norteadores e complementa, afirmando que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018). Isso não significa que não temos de ir além daquilo que são os interesses, as culturas e as vontades das crianças, já que nosso objetivo está em garantir seu desenvolvimento integral.

Portanto, ao reconhecer o que as crianças trazem como foco de interesse, como curiosidade, como sentido que estão atribuindo ao mundo, além de entender a cultura infantil e as formas de as crianças pensarem, agirem, perguntarem, teorizarem, desejarem, estamos também produzindo um currículo que poderíamos nomear como “emergente” (Rinaldi, 2016). Em outras palavras, trata-se de um currículo que surge das crianças, que se faz como consequência do cotidiano vivido na escola.

Um dos aspectos principais para poder constituir abertura a um “currículo emergente” está na visão de criança. Por isso, Rinaldi (2016, p. 108) salienta o quanto os adultos precisam reconhecê-las como ricas, fortes e poderosas: “A ênfase é vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se”.

Desse modo é importante salientar: **as crianças não são um vir a ser, elas já são sujeitos!** Portanto, além da proposta pedagógica da escola, o currículo é formado também pelo conhecimento existente no mundo, pelas necessidades das crianças, e o papel da professora é articular esses saberes, articular os interesses das crianças, sua escuta e seu protagonismo (emergente) com aquilo que faz parte do patrimônio cultural da humanidade (currículo prescrito).

Complementando essas ideias, Rinaldi (2016) afirma que o planejamento de um currículo emergente parte dessa imagem, em oposição a uma infância de crianças necessitadas, de seres aos quais falta algo. Afinal, um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento de um processo interacionista de aprendizado das crianças, que as coloca como participantes do processo. Isso não significa, porém, que a professora não faz nada, pelo contrário: ao não ter uma lista de conteúdos a ser seguida, a professora precisa construir esse currículo com a criança (Rinaldi, 2016; Souza, 2023).

Para Rinaldi (2016), todo conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo. Logo, a professora deve estabelecer um relacionamento pessoal com cada criança, observando com atenção aquilo que as crianças dizem e fazem, bem como o que elas não dizem e não fazem, pois são muitas as formas de manifestação de seus desejos: pelo choro, pelo olhar, pelo gesto corporal, pelas brincadeiras, enfim, são muitas linguagens usadas para expressar suas ideias e curiosidades. Assim, para que o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças possa ocorrer, é necessário permitir o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadoras e famílias (Rinaldi, 2016).

Em um diálogo aberto, escola, professoras e família falam sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos e das ocasiões para a aprendizagem. Como salienta Rinaldi (2016, p. 108): “A tarefa dessas pessoas não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”. Em síntese, o planejamento do currículo deve partir de uma escuta atenta dos desejos, dos interesses, das necessidades e das urgências das crianças. Assim, conhecer as crianças é fundamental para que nasça um currículo pensado para aquele grupo (Rinaldi, 2016). O currículo não vem pronto: ele é construído com as crianças no cotidiano escolar, conforme as situações cotidianas que se desenvolvem.

A complexidade de pensar o currículo na Educação Infantil se dá pelo fato de que esse conceito expressa uma ação social e não se reduz a um documento (Rinaldi, 2016). Uma proposta curricular se atualiza constantemente, pois torna presente tanto aquilo que foi proposto como prescrição curricular quanto o que emerge como inesperado. Por isso, a proposta curricular não pode ser nem muito extensa, nem muito fechada, pois isso impede que aconteça um processo participativo, construtivo e transformador, que vai sendo desenhado pela vida coletiva e cotidiana de cada escola.

Como vimos anteriormente, faz parte da história da educação pensar o currículo do modo mais restrito, como uma listagem de conhecimentos disciplinares, previamente elencados e sequenciados. Todavia, esse modo de realizar o currículo não observa o contexto, os conhecimentos anteriores, os desejos, as necessidades das crianças, nem a capacidade de reflexão e inovação das professoras. Distante dessas perspectivas, o currículo precisa ser reconhecido como um processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professoras, crianças e familiares no contexto de uma escola.

Para Goodson (2008, p. 152), o aprendizado narrativo “é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida”. Ele está, desse modo, vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e profundamente ancorado em seus percursos de vida. Para o autor, isso supõe mudar a concepção de aprendizagem como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como história de aprendizagens de crianças, grupos e turmas com suas professoras (Goodson, 2008).

Assim, nossa ideia de currículo extrapola aquilo que está previsto nos documentos curriculares vigentes, como as DCNEI e a BNCCEI. Nosso conceito de currículo salienta a necessidade de abertura para o inusitado, para as experiências cotidianas, para o que move as crianças e suas curiosidades — o que pode ou não incluir as experiências que foram previstas pelos documentos

oficiais —, e que, sobretudo, constitui-se daquilo que é mais importante para determinada comunidade escolar (Souza, 2023).

Grande parte da literatura mais antiga sobre o currículo o concebe apenas como uma tarefa formal, que não se relaciona com as necessidades e os interesses das crianças. Isso leva a um planejamento de currículo baseado em definições prescritivas e descritivas (ou até mesmo em listas) sobre o que se deve ensinar, sem nenhuma compreensão da situação de vida da comunidade escolar. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque a criança simplesmente não se sente atraída ou engajada (Goodson, 2008). Por outro lado:

[...] ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto e tem uma história, tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e das instituições que oferecem as oportunidades formais de aprendizagem como em termos de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (Goodson, 2008, p. 250).

Assim, é possível afirmar que um currículo não está relacionado apenas com aquilo que é da ordem da intervenção direta da docente, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam as crianças, ou seja, daquilo que está sendo vivido e experienciado no cotidiano.

Se pararmos para pensar em todas as ações que as crianças realizam em um único turno na escola, teremos a dimensão de que as aprendizagens são muito mais amplas do que imaginamos. Ao chegar à escola, as crianças se encontram com os outros, brincam, higienizam-se, alimentam-se, descansam, deslocam-se pelos espaços, resolvem conflitos, participam de situações comunicativas (como diálogos, rodas de conversa, exposições orais da rotina), exploram materiais, cuidam dos seus pertences, criam jogos. Enfim, ao longo da jornada diária, as crianças são expostas a muitas situações de aprendizagem, e tudo isso constitui o currículo vivido (Souza, 2023).

Muitos documentos curriculares municipais, elaborados após a homologação da BNCCEI, em 2017, salientam a vida cotidiana como currículo, a exemplo do Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME) para a Educação Infantil, o qual enfatiza:

[...] podemos dizer que o cotidiano é uma construção humana, desenvolvido pelas crianças e adultos que habitam a escola de maneira cooperativa, ética e respeitosa. Assim, todas as ações que se desenvolvem na escola, como: **dormir, vestir-se, deslocar-se, alimentar-se, hidratar-se, higienizar-se, organizar seus pertences, conversar, conviver, investigar, explorar, brincar, recepções, despedidas, etc., constituem o currículo** (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 23 – grifos do documento).

Nesse sentido, organizar a vida cotidiana implica incluir os conhecimentos, os desejos, as necessidades e as percepções das crianças, “[...] para construir, em conjunto, uma prática curricular que possa envolvê-las, desde o momento de acolhida (chegada à instituição educativa), até sua saída (diária)” (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 23). Pensar o currículo como vida cotidiana é acolher as crianças na sua inteireza, respeitando todos os aspectos que fazem parte do seu desenvolvimento integral, e não somente dando ênfase ao desenvolvimento intelectual (Souza, 2023).

Sobre esse assunto, Barbosa (2013, p. 214) salienta:

[...] vida coletiva na educação infantil se estrutura no cotidiano a partir de algumas variáveis como: o modo como os espaços são organizados (móveis, decorações e acessórios) ou as materialidades que estão à disposição do grupo (jogos e brinquedos, objetos cotidianos, materiais artísticos, científicos e tecnológicos) e que oferecem as possibilidades para as ações das crianças – individuais e em grupo – e para estabelecer de convívio entre adultos e crianças.

Desse modo, acreditamos naquilo que as crianças sinalizam em suas muitas ações e saberes durante a vida cotidiana da escola, que precisam ser escutadas, observadas e sentidas para poder impulsionar o desenvolvimento do currículo e, assim, cumprir com aquilo que está na legislação educacional. Por exemplo, quando

observamos as crianças se alimentando na escola (usando somente colheres) e tendo de empurrar o pouco de comida que sobra no prato com os dedos, precisamos pensar em como organizar outras estratégias para a alimentação, oferecendo talheres (garfo e faca) que fazem essa função, pois isso também é aprendido. As crianças não estão pedindo com palavras: “Professora, como faço para poder pegar o pouco de comida que sobra no prato?”, ou “Professora, poderia me trazer garfo e faca?”; porém, com as ações do momento da alimentação, conseguem sinalizar para os adultos que é preciso replanejar isso. Esse é o currículo emergente no qual acreditamos! Aquele que surge das necessidades reais do cotidiano da escola.

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, formulado no ano de 2009 pela professora Maria Carmen Barbosa, para responder à demanda de aumento de matrículas das crianças na Educação Infantil e orientar as escolas sobre a organização curricular, também pontua aspectos sobre o cotidiano e sua relação com a aprendizagem infantil:

Parece que a complexidade contida no cotidiano “não cabe” nas formas até aqui utilizadas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor torna-se apenas um aplicador ou reproduzidor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais (Barbosa, 2009 p. 52, grifos nossos).

Por isso, convidamos vocês a pensar: por que a complexidade do cotidiano não cabe na escola? De onde vem essa cultura sobre o que se ensina para as crianças na EI? Quem impôs isso? Quem fez essa dicotomia, esse oposto entre cuidar e educar? Quem reduziu o que se vive no cotidiano a atos mecânicos, burocráticos, sem importância?

Desse modo, há uma exigência em se pensar a organização curricular pautada na criança, que valorize a organização de contextos que possibilitem tanto a intencionalidade da prática pedagógica como a organização de ambientes atraentes que

ofereçam mudanças, promovam escolhas, proporcionem relacionamentos entre pessoas de diferentes idades e principalmente desenvolvam todo o seu potencial:

A criança tem capacidade de formular suas próprias interpretações sobre o mundo, integrando as experiências em um conjunto de formas de comunicação, com capacidade de interagir neste universo natural, social e cultural, desde muito pequenas. A criança move a escola com sua leveza, simplicidade, originalidade, hipóteses, expectativas e muito desejo por brincar, mexer, tocar, sentir, experimentar, explorar, etc. Assim, a vida cotidiana, onde a criança está, a torna participante de seu aprendizado e constitui o currículo a ser desvelado pela escola (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021, p. 24).

Afinal, o foco curricular é posto em todas as ações efetivadas no cotidiano e realizadas com a participação das crianças, mediadas pelas educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o texto alterando a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pelas professoras com as crianças para uma visão de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experimentadas por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola.

Com isso, ressaltamos que as propostas que compõem a organização curricular na Educação Infantil precisam ser organizadas levando em consideração aquilo que as crianças sabem, desejam, necessitam e precisam aprender, tomando as interações e as brincadeiras como balizes das ações educativas. Afinal, as interações e a brincadeira são contempladas com muito respeito, seriedade e compromisso no currículo da Educação Infantil, tendo em vista a necessidade e o direito que as crianças têm de brincar e participar das ações sobre o mundo (Souza, 2023).

Nesse sentido, é necessário entender que a criança deve ser o centro do planejamento, ocupando papel ativo na construção de seus conhecimentos. É através das experiências e relações cotidianas que ela se constitui como sujeito e vai salientando aquilo que tem significado para si e para o mundo, constituindo o currículo emergente. Nas ações do dia a dia, como comer, deslocar-se, brincar, dialogar com os pares, surgem situações desafiadoras, as quais as crianças fazem de tudo para superar/enfrentar, o que dá à docente a oportunidade de acolher essas situações e compor o currículo.

As interações e a brincadeira são tão importantes para as crianças quanto o trabalho é para o adulto. Por isso, enquanto adultos, precisamos lutar para reconhecer o poder que o brincar tem na vida das crianças e desconstruir a frase clichê que circula na sociedade de que “as crianças só brincam”, como se brincar fosse desnecessário, sem sentido, sem propósito, sem importância e finalidade. Sim, na escola as crianças brincam, e brincam muito, por isso cada vez mais precisamos documentar esses processos por meio de fotografias, vídeos, áudios, pequenas histórias e outros registros pedagógicos que levem os adultos a serem mais sensíveis e éticos com as crianças.

Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil revelem um currículo que contemple as experiências e as necessidades das crianças e de sua comunidade, construindo práticas mais éticas e sensíveis com as crianças, sempre **com** as crianças, e não somente para as crianças!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal>.

mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf.
Acesso em: 01 dez. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Criança. *In*: OLIVEIRA, Dalgiza Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#t>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo: concepções, políticas e teorizações. *In*: OLIVEIRA, Dalgiza Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#t>. Acesso em: 22 nov. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 22 nov.2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13–36.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – RS**. Secretaria Municipal de Educação: Erechim, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br//pagina/1570/resolucao-n-592019-e-o-dotme>. Acesso em 07 de dez. 2023.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016. p. 107–116.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019–2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2529>. Acesso em: 26 set. 2023.

O BRINCAR NA ESCOLA DA INFÂNCIA: O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Gardia Vargas
Deborah Zaffonato Hoffmann
Jessica Romanoski

Falar sobre o brincar é falar em criança, em possibilidades criativas e intensas de interação com o outro e com o mundo. A criança é um ser lúdico que brinca para aprender e conhecer tanto o meio em que vive quanto sua cultura. O brincar é a forma mais genuína de expressão da criança, que permite a ela se comunicar, explorar e ampliar sua compreensão dos contextos de que participa.

Na tentativa de adentrarmos o universo da aprendizagem lúdica, centrada no brincar, apresentamos neste texto as contribuições de alguns autores que nos ajudam a pensar e problematizar o lugar da brincadeira na escola da infância e como ela vem sendo reconhecida em sua função fundamental para o desenvolvimento das crianças. Para fazer tal tecitura, observamos as contribuições do livro *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*, de Johan Huizinga (2008), o autor contemporâneo, Gilles Brougère (1994). Posteriormente, consultamos o pensamento de Vigotsky (1989), Winnicott (2019), entre outros teóricos da temática, os quais vêm somar à análise deste tema tão relevante para a educação da primeira infância.

Existem vários estudos em torno do brincar, oriundos de diversas áreas do conhecimento: da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia. Cada uma dessas áreas apresenta contribuições importantes para compreender essa linguagem. O termo “lúdico” — derivado de *ludere*, que tem o sentido de ilusão, de simulação — perpassa todos esses estudos; o lúdico correspondendo a compreensão do brincar como capacidade do ser

humano de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação.

Porém, na educação e na sociedade, nem sempre a brincadeira esteve em destaque ou foi considerada importante. Conforme Brock *et al* (2011) argumenta, a brincadeira passou por um período de aridez, com a diminuição implacável dos encontros para brincar e da reunião de crianças, que cada vez mais vivem em lugares fechados, com a diminuição do número de membros nas famílias e o advento do filho único. Na escola de Educação Infantil, isso ocorreu devido às pressões da sociedade como um todo para que se aumentassem as atividades dirigidas por adultos às crianças, com o intuito de instrumentalizá-las para anos posteriores de ensino, em função da descrença nas possibilidades de aprendizagem das crianças por meio de atividades iniciadas por elas, como a brincadeira.

Estudiosos da brincadeira, como Brock *et al.* (2011) e Brougère (1994), acreditam que estamos em um momento necessário e propício para promover a retomada da importância da brincadeira, recolocando o brincar de volta no seu lugar de direito na herança das experiências humanas, especialmente para as crianças pequenas: “[...] a brincadeira é decididamente importante para o desenvolvimento, o aprendizado e o bem-estar das crianças” (Brock *et al.* 2011, p. 24). Ao brincar, as crianças desenvolvem competências sociais, como a partilha, a alternância, a cooperação, promovendo habilidades de resolução de problemas, criatividade e pensamento analítico e crítico desde muito cedo.

Analisando a brincadeira ao longo dos tempos, é possível verificar que o brincar está presente em todas as épocas, desde os tempos mais remotos até a atualidade. Durante a Pré-História, brincar era algo natural para o ser humano. No Egito e na Grécia, até mesmo os adultos brincavam, isto é, toda a família fazia parte desse ato de brincar na educação, ao ensinar os ofícios e as artes para as crianças. O primeiro a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico foi Platão (século IV a. C.), que apontou a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Com o advento do Cristianismo, na Idade Média, ocorreu uma mudança na perspectiva do brincar coletivo: a igreja considerava o jogo como algo profano e, por esse motivo, aconteceu um retrocesso na educação em relação ao lúdico. Nesse contexto histórico, a infância não tinha o próprio espaço social e, dessa forma, as crianças não eram vistas como seres que necessitassem de cuidados próprios e de uma educação voltada exclusivamente para elas.

Na época que antecedeu a sociedade industrial, o período da infância limitava-se apenas à mais tenra idade, quando a criança necessitava dos cuidados básicos essenciais à sua sobrevivência. Tendo suas condições físicas garantidas, a criança dividia, então, o mesmo espaço social que os adultos, entre jogos e brincadeiras, sob o pretexto de melhor socialização.

Devido a essas concepções, durante muito tempo o brincar foi visto apenas como uma recreação ou um momento em que a criança ficava livre das preocupações do mundo adulto. Com o pensamento de que a criança é um ser frágil e rico em pureza, a brincadeira tinha o papel de resguardar a inocência infantil.

Foi a partir dos séculos XVII e XVIII que se fez uma diferenciação entre a fase adulta e a fase da infância. Apareceram, então, novos conceitos a respeito do crescimento da criança, valorizando as características essenciais da infância. Somente no rompimento com o pensamento romântico é que foi atribuído um valor social à brincadeira infantil. Portanto, esta passou a ser vista não somente como uma proteção para a criança, mas também como um espaço social e legítimo de aprendizagem. A partir dos trabalhos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Dewey e Montessori, as brincadeiras passaram a ser incluídas na educação das crianças. Nesse contexto, a diversão e os brinquedos surgiram como forma de protegê-las dos conflitos sociais.

Mesmo com o advento das práticas pedagógicas que incluíam a brincadeira na educação, ou seja, a necessidade que a criança tem de brincar para aprender, as sociedades dos séculos passados determinavam o que as crianças se tornariam a partir da sua

educação e alicerçavam as práticas educativas em princípios de escolarização. Esse fato não as deixava livres para fazer escolhas.

Contemporaneamente, existe o debate referente à questão do tédio *versus* uma potencial superestimulação na infância. As crianças não estão tendo tempo livre para ficarem em companhia umas das outras, com liberdade de escolha. Com o intuito de oferecer atividades estimulantes, “[...] a prática de educar uma criança do século XXI está eliminando o desenvolvimento e a prática de atividades autodirecionadas independentes que regulam os níveis de interesse das próprias crianças” (Brock *et al.*, 2011, p. 32). O que se percebe é que a sociedade, neste momento, por meio de muitas práticas sociais, vem direcionando o fazer das crianças, colocando-as no mesmo patamar de vida corrida e agitada dos adultos.

Nesse sentido, defende-se a importância de os adultos estarem atentos às necessidades das crianças, possibilitando, assim, que elas tenham voz, força e autonomia para comunicar seus desejos. O modo como os adultos estudam e, conseqüentemente, analisam as brincadeiras das crianças, está relacionado a um conjunto de valores e crenças relativos ao que atribuem ao lúdico em suas vidas e à natureza e à função da infância.

O LÚDICO COMO FORMA DE VIVER

Johan Huizinga escreveu o livro *Homo Ludens: O Jogo como elemento da Cultura*, em 1938. É interessante observar a repercussão e a importância de sua obra, que ainda hoje é referência para muitos, seja tratando do jogo, que conceitualmente não diverge de brincadeira, seja tratando do lúdico, que é exposto no livro em várias formas de manifestações culturais, em uma perspectiva histórica. O objetivo da obra é mostrar o jogo como um elemento *da* cultura, e não *na* cultura, o qual pede a interação de todos para ser efetivo.

Para Huizinga, “[...] o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico”.

Na concepção do autor, o jogo é central para a civilização, apresentando-se como uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*) (Huizinga, 2008, p. 4). O homem que brinca, segundo Huizinga, não substitui o *Homo sapiens*, que sabe e raciocina, mas se coloca ao lado (e um pouco abaixo) deste, mais ou menos na mesma categoria do *Homo faber*, aquele que trabalha. O caráter de ficção é um dos elementos constitutivos do jogo, no sentido de fantasia criativa, imaginação. Ademais, ao contrário do que é admitido em sua grande maioria, é coisa muito séria e necessária, além de ser um direito.

O lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado (Huizinga, 2008). No entanto, o autor aponta que é relevante considerar que o aprendizado não é o único componente do jogo: existem outras funções para ele, como competição e passatempo. Contudo, independentemente de ser bom ou ruim, o que deve ser visto no jogo são seus aspectos criadores e a possibilidade do exercício da criatividade humana.

O filósofo francês Gilles Brougère (1998), na sua obra intitulada *Brinquedo e Cultura*, argumenta que a brincadeira é um processo de relações interindividuais e, portanto, de cultura. Em seus trabalhos, Gilles Brougère se utiliza do pensamento de outros teóricos mais contemporâneos e lança novos olhares a respeito do jogo e da cultura. Ele destaca a contribuição do psicanalista Donald Winnicott, a qual reativa um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: “Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo” (2019, p. 87).

Segundo Winnicott (2019), brincar está além da diversão e do entretenimento: a característica do brincar é o prazer, mas esta atividade só dará prazer se for significada. O autor afirma que a significação do brinquedo depende do uso de símbolos e, nessa visão, o entendimento sobre o brincar não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança, e sim a representatividade da atividade e da brincadeira.

Em sua perspectiva, Winnicott defende que o brincar possibilita à criança quebrar barreiras da realidade, viver uma experiência; é uma forma de viver, transitando entre o subjetivo e o objetivo. Essa mesma experiência vai ser adjetivada, ou seja, tem qualidade. O autor também chama atenção para o lugar em que a experiência criativa ocorre. Winnicott nomeia esse lugar de espaço potencial, terceira área da experiência ou zona intermediária. O brincar se situa, como espaço potencial, inicialmente na relação mãe-bebê e, depois, este mesmo espaço é transposto para outras situações.

De acordo com Brougère (1994), o brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real — este pensamento tem suas raízes na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer, oposto ao princípio de realidade. Deste modo, percebe-se uma hegemonia no pensamento de Huizinga e de Brougère a respeito do jogo, da brincadeira ou do lúdico, uma vez que ambos entendem que todos eles partem da cultura. Brincar, para Brougère (1994), não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas sim uma atividade dotada de significação social. Logo, necessita também de aprendizagem, como outras atividades; esse ponto de vista é bem próximo ao de Huizinga.

Para ambos os autores, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta o lúdico. Segundo Brougère (1994), cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir numa esfera delimitada daquilo que, para uma determinada cultura, é designável como jogo. O jogo só existe dentro de um sistema de designação e de interpretação das atividades humanas. Quanto à produção da cultura lúdica, segundo os dois autores, ela se origina das interações sociais (e do contato direto ou indireto com o brinquedo), o que significa que o indivíduo é coconstrutor dessa experiência. Assim, antes de tudo, o jogo é um lugar de construção de uma cultura lúdica, pois é através dele que a criança faz a experiência do processo cultural e da interação simbólica, em toda a sua complexidade.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vigotsky (1989), no texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, trata da importância do brinquedo na infância, pois este favorece a transição entre a situação imaginária e o uso de regras, bem como as transformações internas da criança. Esta, quando pequena, procura satisfazer seus desejos de forma imediata; na primeira infância, com a elaboração de um mundo ilusório, passa a realizar desejos irrealizáveis. Segundo o autor, na fase seguinte, a escolar, os jogos com regras são importantes, pois neles a criança explicita aquilo que lhe passa despercebido e, desse modo, é propiciada a separação entre pensamento e objeto. No brinquedo, estabelece-se uma zona de desenvolvimento proximal, em que todo o contexto necessário para o desenvolvimento está condensado, pois, conforme Vigotsky (1989), as regras e as experiências de nível emocional são vivenciadas pela criança. Assim, o brinquedo proporciona condições propícias para o seu desenvolvimento humano e interacional.

Então, a brincadeira, tão nobre atividade da infância, é destacada em várias concepções teóricas por diferentes autores e, cada um à sua maneira, mostra a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos. Todas as sociedades reconhecem o brincar como parte da infância. Em se tratando da escola da infância, é inegável que os professores passam por um dilema ao terem de utilizar a brincadeira como forma de aprendizagem, devido ao fato de que, muitas vezes, a perspectiva de aprendizagem está relacionada ao ensino e à aquisição de competências guiadas por conteúdos. Porém, o que se defende para a brincadeira é que se coloque as crianças como foco na apropriação dos processos e no envolvimento ativo delas para aprender sobre algo. Seria, então, focar naquilo que elas trazem para a brincadeira e que constitui a base do que elas conhecem, das habilidades e dos entendimentos que surgem no ato de brincar.

A brincadeira é um direito que precisa ser garantido às crianças. No Brasil, embora esse direito faça parte das leis, como mostrado a seguir, ainda está longe de ser cumprido:

– Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959): adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, foi ratificada pelo Brasil e preconizada em dez princípios. Vê-se no Princípio 4º: “direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas”. Outro importante tema encontra-se no Princípio 7º: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se [...]; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

– Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de outubro de 1990): rege, no Art. 16 (direito à liberdade), parágrafo IV: brincar, praticar esportes e divertir-se.

Mesmo com as leis, ainda encontramos, nas diferentes infâncias que constituem o Brasil, esse direito negado às crianças. Em muitas partes do nosso território, elas precisam, desde cedo, voltar-se ao mundo do trabalho; mesmo as que frequentam escolas de Educação Infantil estão à mercê de práticas educativas que desconsideram a importância e o valor da brincadeira durante a primeira infância.

Na Educação Infantil, o educador que realiza um trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, que respeita as crianças, observa-as brincando e faz disso inspiração e indicações de como definir novas propostas para o grupo. Não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo. Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios (Moyles, 2002, p. 123).

Também, o educador identifica situações potencialmente lúdicas, fomentando-as de modo a fazer a criança avançar a partir do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (Moyles, 2002). Não exige das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois, se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e sua

improdutividade (Kishimoto, 2002). Vigotsky (1989) indica “[...] a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária. Revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam”. Segundo ele, ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Ainda na concepção de Vigotsky (1989), como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não uma disposição inata do ser humano.

A brincadeira é, para Vigotsky, uma atividade sociocultural, pois ela se origina nos valores e hábitos de um determinado grupo social, em que as crianças têm a liberdade de escolher com o que e como elas querem brincar. Para brincar, as crianças utilizam-se da imitação de situações conhecidas, de processos imaginativos e da estruturação de regras. É por meio da ludicidade que a criança exterioriza seus anseios e imita o mundo dos adultos. Estudos recentes têm mostrado também que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque não há atividade mais completa para a criança do que brincar. Pela brincadeira, ela é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se um modo de assimilação e recriação da realidade (Santos, 2000, p. 7).

Partindo do que salienta Kishimoto (1993), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Entretanto, ela interage brincando, visto que, através de sua mente, ela cria e recria passagens da sua vida, fazendo ligações com acontecimentos ou fatos que narram o seu cotidiano (Kishimoto, 1993, p. 26). Kishimoto aponta que, para Vigotsky, o meio social exerce grande influência no desenvolvimento da criança, e é por meio dele que ela interage,

(re)produz e constrói os seus primeiros conhecimentos. Logo, é necessário o convívio com outras crianças para ela estabelecer laços que possam intensificar o bom relacionamento no meio social no qual está inserida (Kishimoto, 1993, p. 26).

POR QUE BRINCAR NA ESCOLA DA INFÂNCIA É IMPORTANTE?

O brincar é a linguagem mais genuína da infância e deve tomar um lugar importante nos conceitos e nas práticas educativas. Brincar é linguagem, é forma de comunicação e fonte de conhecer para a criança. É na Educação Infantil o tempo e o espaço apropriado para a ampla evolução da criança, tempo de se desenvolver. Através do brincar, a criança experimenta o mundo e as possibilidades, relaciona-se com o outro, desenvolve sua autonomia e suas habilidades. Ao brincar, a criança constrói confiança em si mesma para lidar com as diferentes situações; ela cria, recria e enriquece sua imaginação, elaborando meios de resolução de problemas.

A criança cria novas perspectivas e possibilidades a partir do brincar, muitas vezes mergulhando no universo da imaginação, em que tudo é possível. Conforme os autores referenciados e o documento da Base Nacional Comum Curricular, “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37). Nesse sentido, a brincadeira contribui para a criação de uma nova relação entre situações inventadas e situações reais, favorecendo o processo de socialização das crianças e permitindo que elaborem suas questões emocionais e sociais.

Para Oliveira (2010), o brincar envolve três grandes componentes constitutivos, que são o corpo, o símbolo e a regra. A participação do corpo evidencia-se “por meio dos movimentos, gestos, posturas, mímicas e expressões faciais, risos e sorrisos,

além, naturalmente, de todas as manifestações verbais, desde as exclamações e interjeições às asserções refletidas” (Oliveira, 2010, p. 29). O brincar estimula a criança a desenvolver habilidades motoras finas e grossas, melhorar a coordenação de seus movimentos e o equilíbrio, e a fortalecer o seu corpo. Sua progressiva organização corporal no contexto vivido e interativo favorece o aparecimento do brincar simbólico, surgindo a imaginação e a criatividade.

Oliveira afirma que “O brincar leva a criança a aprender a organizar suas lembranças, seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências. Por outro lado, ajuda-a a entrar em contato com suas emoções e sentimentos, aceitando-os ou reformulando-os” (Oliveira, 2010, p. 33). Ao sentir-se parte do meio em que interage, surge a necessidade de compreender as regras e desenvolver a capacidade de pensar fora da caixa para criar soluções criativas para problemas. “A compreensão e aceitação progressiva das regras pela criança lhe possibilita afirmar-se como um indivíduo pensante e participante dentro de seu mundo” (Oliveira, 2010, p. 34).

No sentido de envolver o corpo, a imaginação e a socialização, o brincar com diferentes materiais e contextos possibilita que as crianças ampliem seus repertórios de conceitos, criem hipóteses e construam seu próprio conhecimento a partir das novas curiosidades e dúvidas que o brincar vai gerando. Nessas situações, a criança constrói confiança em si para lidar com as diferentes situações, enriquece sua imaginação e cria meios de resolução de problemas. Crianças da Educação Infantil sentem-se mais atraídas pela brincadeira do que por atividades prontas, e isso as instiga a participar e a descobrir o novo.

Portanto, o brincar é fundamental para as crianças da Educação Infantil, e é através dele que elas expressam suas vivências, interagem, socializam, aprendem e trocam saberes. Valorizar o brincar nessa etapa da educação é tão importante quanto a alfabetização para os educandos do Ensino Fundamental. É preciso respeitar as fases de cada criança e as exigências para cada

faixa etária, assim o educador contribuirá para o amplo desenvolvimento da criança.

COMO ORGANIZAMOS O BRINCAR NA NOSSA PRÁTICA EDUCATIVA?

O brincar é a última atividade da aula? Só vai brincar quem se comportou e obedeceu às regras da turma? Como eu oportunizo o brincar na minha escola? Na minha turma? No meu dia a dia?

Com o lúdico, conseguimos observar os saberes da criança, pois elas verbalizam e demonstram os seus conhecimentos e as suas construções. Segundo Moyles (2002, p. 139), “o papel do professor é vital para a comunicação e a aprendizagem efetivas das crianças, não porque os professores necessariamente ensinam didaticamente, mas porque eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem efetivos”.

A brincadeira é surpreendente, é mágica, é construção de habilidades e de conhecimentos; há muita experiência, cuidado, amor, atenção, compreensão, compartilhamento e socialização. Para acontecer a brincadeira, enquanto docentes, precisamos acreditar nesta potencialidade e planejar espaços, brinquedos, materiais diversos, livros, folhas, tinta, lápis para compor os espaços e os interesses das crianças.

As crianças não precisam de muitos brinquedos prontos, pois elas transformam qualquer objeto no brinquedo de que precisam. Um simples lápis de escrever, além de ser o lápis, pode ser um termômetro, uma colher, uma seringa; desta maneira, pode variar dependendo do contexto da brincadeira e da imaginação da criança. Com isso, é necessário oferecer a “oportunidade de experienciar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida” (Moyles, 2002, p. 29).

Há momentos em que a brincadeira ocorre de forma individual, há momentos em que ocorre em grupo ou em duplas,

conforme a imaginação e o contexto. Há momentos de brincadeira que podem ser pensados somente para as crianças da turma, mas há também aqueles que podem integrar os colegas da turma vizinha, da mesma faixa etária, ou colegas de outra faixa etária.

Que espaços estamos disponibilizando para as crianças brincarem? O brincar se dá em diversos contextos, em espaços dentro e fora da instituição, em espaços ao ar livre, em meio à natureza, em contextos pré-organizados para possibilitar a investigação, a aprendizagem, a integração, a socialização, a curiosidade, as descobertas e a criatividade.

O brincar deve ser pensado e planejado para e com as crianças. A partir das observações e dos registros, vamos possibilitando novas descobertas, novos aprendizados que são demonstrados no dia a dia, sem precisar fazer folhas e mais folhas para comprovar que determinado conteúdo foi trabalhado. Precisamos estar próximos das crianças e só entrar nas brincadeiras quando solicitado, pois, em certos momentos, elas preferem descobrir da sua maneira, usar a sua criatividade e a imaginação, sem que o adulto interrompa.

Nestes momentos de brincadeiras, precisamos sempre estar atentos às crianças, observar as suas construções, as suas interações, o seu desenvolvimento e, a partir disso, planejar novos espaços, novos materiais, novos enredos, novos elementos para criarem e reinventarem as suas brincadeiras. Estar próximo das crianças é um momento ímpar, já que conseguimos perceber tantos conhecimentos, tantas expressões e necessidades. Quando nos colocamos ao lado das crianças, descobrimos maravilhas. A curiosidade e o saber das crianças são demonstrados no espaço das brincadeiras.

Assim, a escola precisa estar aberta para o brincar e construir junto ao corpo docente a necessidade e a importância dos contextos investigativos e do brincar. Trata-se de brincar não só com brinquedos prontos, mas com o mundo do faz-de-conta, com a curiosidade, com os desafios, com as letras, com os números, com

a literatura, com a música, com objetos não estruturados, com a natureza, com crianças de outras faixas etárias.

A escola precisa promover o brincar no cotidiano, com intenções. Precisa respeitar a infância e deixar as crianças serem crianças. Nesse sentido, para promover o brincar, precisamos de planejamento e observação para dar continuidade às descobertas das crianças. Para isso, precisamos registrar o que se passa durante as brincadeiras, e “um bom registro é breve, claro e profundo. Os professores não precisam escrever tudo e nem têm tempo para fazer isso” (Moyles, 2002, p. 136).

Quando planejamos o brincar das crianças na escola, é importante sabermos o que precisamos desenvolver, ou seja, o brincar deve estar alinhado com a sua faixa etária e ser incrementado para a criança avançar em suas construções. A brincadeira pode ser livre, dirigida, com a natureza, com o faz-de-conta, com o brincar heurístico, dependendo da faixa etária. Precisamos trazer essas possibilidades às nossas crianças, precisamos que o brincar esteja presente no cotidiano da Educação Infantil de maneira significativa, que traz aprendizados, construções, desafios, e não o brincar por brincar, descontextualizado, sem continuidade, sem descobertas e sem prazer. O brincar possibilita o imaginário, as descobertas, as aprendizagens, as trocas, as interações entre os seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar na escola da infância traz aprendizados, vínculos, afeto — movimentos que são necessários para o desenvolvimento das crianças. Não podemos esquecer que o brincar deve ter intencionalidade. Nesse sentido, observar as crianças e as suas descobertas é importante, pois a partir disto o docente consegue realizar um planejamento específico para o seu grupo de crianças.

Brincar na escola, além de despertar a imaginação, contribui para o desenvolvimento da criança e promove a aprendizagem. Deste modo, o brincar nas instituições de Educação Infantil é

reconhecido como uma importante linguagem, que permite às crianças compartilhar os significados da cultura e construir sua identidade social e pessoal. Logo, o brincar favorece a capacidade imaginativa e criativa das crianças de transformar uma coisa em outra, de ir além do que foi instituído pelos adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/pceb020_09.pdf . Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul. 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2023.

BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. **Brincar: aprendizagem para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2011.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

FRENZEL, R. M. **Jugando**. México: Extemporâneos, 1977.

HUIZINGA, Johan. Natureza e Significado do Jogo. *In*: HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 5–31.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Cortez, 2002.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Martrindinde. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.
- OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, María Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 105–118.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** São Paulo: Ubu, 2019.

PROTAGONISMO COMPARTILHADO: ALÉM DO “FAZER PARA” PELO “FAZER COM” AS CRIANÇAS

*Kamila de Mouras
Flávia Burdzinski de Souza*

*Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]
(Manoel de Barros, 2013)*

O trecho do poema de Manoel de Barros que inicia esta reflexão revela muito daquilo a que este trabalho se propôs. Primeiramente, pretendemos redescobrir como olhar o mundo com olhos de criança, acolhendo o inesperado e o extraordinário do cotidiano da Educação Infantil. Em seguida, fica claro o nosso anseio em pesquisar sobre práticas pedagógicas que acolham as crianças nas suas individualidades e potencialidades, sem negar a existência e a importância dos sujeitos envolvidos: professoras e crianças. Pois, quando entendemos que as crianças são sujeitos ativos participantes na sociedade, abrimos espaço para que o Protagonismo Compartilhado entre docentes, crianças e conhecimento aconteça, distanciando-se da centralidade adultocêntrica e permitindo às crianças exercer a cidadania da infância.

Este texto, reconstruído após os diálogos estabelecidos dentro do Grupo de Estudos “Docência na Educação Infantil”, tem sua origem na pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso¹ de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Erechim/RS, defendido em 10 de dezembro de 2019. Este trabalho teve como objetivo compreender e refletir

¹ Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3660>

sobre como o Protagonismo Compartilhado contribui para uma Pedagogia da Infância na Educação Infantil, por meio da realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e com crianças.

Como aporte teórico, baseamo-nos em pesquisadores que discutem a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos; o trabalho com projetos; a Pedagogia da Infância e da escuta; e o Protagonismo compartilhado, como Meirieu (1998); Junqueira Filho (2003; 2006; 2014); Gaulke (2013); Freire (1983); Rinaldi (2012); além das premissas da Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), dada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a partir de um recorte sobre um dos “achadouros” da pesquisa, o texto foi organizado em duas sessões. Na primeira, intitulada *“Protagonismo Compartilhado: relações entre docentes, crianças e conhecimento”*, buscamos discutir sobre a importância das relações entre docentes, crianças e conhecimento, de forma a desenvolver uma Pedagogia como ato de resistência às práticas engessadas e tradicionais das escolas das infâncias. Já na segunda sessão, *“Protagonizar é acolher com as antenas”*, tivemos como propósito mostrar que é possível que uma Pedagogia da Infância aconteça quando a professora se reconhece como protagonista e, por meio da escuta sensível, possibilita que as crianças sejam consideradas, ouvidas e reconhecidas enquanto sujeitos históricos, sociais e de direitos. Nesse caminho, os projetos de trabalho/investigação podem se tornar estratégias pedagógicas para acolher as crianças e efetivar uma Pedagogia da Pergunta e da Escuta na escola da Infância.

PROTAGONISMO COMPARTILHADO: RELAÇÕES ENTRE DOCENTES, CRIANÇAS E CONHECIMENTO

Apesar dos avanços das últimas três décadas com relação aos direitos das crianças e à configuração da Educação Infantil como espaço promotor do desenvolvimento integral, ainda hoje

podemos nos atrever a dizer que algumas escolas continuam se recusando a escutar as crianças e acabam produzindo práticas que universalizam um ensino tradicional, conservador, fabril e reprodutor. Esse ensino se sistematiza com o uso de folhas A4, que delimitam a imaginação e a criatividade das crianças, pois são atividades planejadas exclusivamente pelos adultos.

Na contramão dessa concepção, temos práticas pedagógicas que abandonam as crianças à própria sorte, como se, sozinhas, pudessem ser capazes de se desenvolver e aprender, deixando que conduzam por si seu processo educativo. A docência nesse contexto se esvazia de intencionalidades, afinal, traz uma ideia equivocada sobre respeito à autonomia, e a liberdade da criança toma conta.

Na busca por um sentido mais ético da docência, apoiamo-nos nas proposições do Protagonismo Compartilhado para afirmar que a organização pedagógica na Educação Infantil precisa ser pensada em conjunto, na relação dialógica e interativa entre crianças e professoras. Conforme Gaulke (2013), o Protagonismo Compartilhado permite dar oportunidade para que todos os sujeitos do processo educativo se expressem e interajam.

Nesse sentido, Gabriel Junqueira Filho (2014) salienta que as possibilidades e os desejos que as crianças e suas professoras têm de viver um protagonismo permitem realizar trocas de leituras e construir diálogos sobre si, entre si e com o mundo, na mesma medida em que vão produzindo a si e ao mundo. Essa afirmação se assemelha ao conceito de currículo da Educação Infantil proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, concebido como um conjunto de práticas que articula os saberes e as experiências das crianças com o mundo da cultura (Brasil, 2009), e reforça a relação presente entre adultos e crianças na apropriação do conhecimento humano.

A relação de troca em que a professora se vê como protagonista de sua ação e, ao mesmo tempo, também considera a criança protagonista é um modo de estar atento a si e ao outro, é

um modo de ver o conhecimento significado por meio das relações. Nesse sentido:

Estar atentos a si e um ao outro; tem que aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver, sobre parceria, sobre o mundo (Junqueira Filho, 2003, p. 54).

A partir das ideias de Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi afirma que a professora define sua identidade profissional no contexto em que se insere, nas relações sociais com outros colegas e com as crianças. Por isso:

[...] não pode trabalhar sem um senso de significado, sem ser um protagonista. [Ela] não pode ser apenas alguém – ainda que inteligente – que implanta projetos e programas decididos e criados por outras para “outras” crianças e para contextos indefinidos. O valor mais alto e a significação mais profunda residem na busca por senso e sentido que são compartilhados por adultos e crianças, ainda que sempre com a percepção integral das diferentes identidades e dos distintos papéis (Rinaldi, 2012, p. 108).

A professora como protagonista também é uma ideia ancorada por Meirieu (1998), que salienta a complexa tarefa de fazer com que o desejo de aprender nasça em meio às curiosidades, aos enigmas, às riquezas e aos interesses manifestados pelas crianças. Por isso, o autor salienta que o sentido do trabalho com projetos que partam da escuta das crianças precisa entender o Protagonismo Compartilhado como alicerce fundamental, uma vez que este se refere a um triângulo pedagógico na horizontal, cujos vértices são representados pela docente, pelas crianças e pelos conhecimentos de ambos. Assim, em suas constantes relações de trocas de conhecimentos, concretizam a aprendizagem (Meirieu, 1998).

Saiba mais:
MEIRIEU, Philippe. Aprender...
sim, mas como? Trad. Vanise
Dresch. 7ª ed. Porto Alegre:
Artes Médicas, 1998.

Nesse contexto, a docente enquanto proporcionadora de experiências de aprendizagens significativas é aquela que sempre se pergunta:

O que as crianças querem saber? E quando querem digo “querem saber”, não estou me referindo a caprichos, modismos ou à volubilidade das crianças, mas a saberes que indicam desejos e necessidades das crianças, aqueles que as crianças “querem porque precisam” saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil. Como saber o que as crianças querem saber? Como saber por que as crianças querem saber umas coisas mais que outras? E quando conseguimos saber o que as crianças querem saber, como organizá-las, orientá-las e acompanhá-las nesta investigação? (Junqueira Filho, 2014, p. 11).

Diante disso, é possível que a professora seja o “par” da criança sem ser autoritária ou sem anulá-la. Por isso, é importante que o adulto saiba olhar para a criança como potente, como capaz, como sábia, como parceira da organização pedagógica, pois ela que vai fornecer as pistas e os indícios da ação pedagógica. Então, poderíamos afirmar que têm muita sorte as crianças que têm ao seu lado uma professora pesquisadora, que sabe ouvir e acolher os seus questionamentos, que transforma o que poderia ser uma briga em uma discussão política organizada e com conclusões palpáveis por todos (Mouras, 2019).

Nesse viés, ao tratar da relação professora, criança e conhecimento, damos relevância à participação e ao viés democrático da educação. Ao incluir as crianças, realizando conversas e problematizações, para então realizar escolhas quanto aos encaminhamentos possíveis na tomada de decisões, vamos construindo modos de participar e de compartilhar o protagonismo na tomada de decisões. Assim, o modo de participação, denominado de Protagonismo Compartilhado, “Não acontece por acaso, mas é planejado, intencional, estudado, provocado, desejado, com base em princípios e práticas que incentivam e

sustentam o protagonismo de cada um dos sujeitos em relação, intermediados pelo conhecimento” (Gaulke, 2013, p. 33).

Madalena Freire, em seu livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983), faz um relato envolvente e encantador, ao discorrer sobre o relacionamento entre professores e crianças e como o conhecimento acontece por intermédio dessa relação. Para ela esse processo de relação, em que cada parte assume seu protagonismo, é de extrema importância na escola. Em um de seus relatos, Freire nos diz que:

[...] o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora (1983, p. 50).

Buscar o conhecimento como necessidade de aqui e agora (Freire, 1983) para as crianças põe o adulto a atuar com uma escuta sensível, valorizando o que as crianças pensam e sentem, o que sabem e o que precisam saber. Afinal:

Se nós acreditarmos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (Rinaldi, 2012, p. 228).

Assim sendo, escutar tem relação com valorizar e interpretar o que as crianças pensam, fazem, desejam e manifestam. Escutar é primordial para tornar significativas as aprendizagens das crianças, respeitá-las e convidá-las a exercer o protagonismo desde cedo. Quando a criança é ouvida, sente-se respeitada e passa a perceber que seu pensamento é levado a sério. Vendo isso como importante, a criança também passa a se expressar mais, a comunicar mais o que pensa e sente.

Nessa perspectiva de compartilhamento do protagonismo, Gaulke (2013) contribui afirmando que “professores e alunos são interlocutores à altura uns dos outros, reconhecendo-se como pares de aprendizagem, rumo à aventura do conhecimento” (p. 16). Logo, a docência deve ser vista na horizontal: cada parte complementa a outra, num processo de aprendizagem infinita e dialógica.

Assim, o protagonismo não está só em quem propõe uma experiência de aprendizagem, pois o jeito como essa experiência é proposta é um convite para o protagonismo compartilhado. Usemos um exemplo narrado por Madalena Freire, quando atuava com crianças de 5 e 6 anos, na instituição privada Escola da Vila, na cidade de São Paulo:

Depois da ida ao Butantã, observei nas crianças uma curiosidade em saber como era a cobra por dentro. Tínhamos uma cobra na classe, então perguntei:

Vocês topam dissecar uma cobra?

– O que é isso?

É abrir a cobra e ver como é por dentro.

– Eu topo! Eu topo!

No primeiro momento pensei em eu mesma abrir a cobra, mas depois, refletindo cheguei à conclusão de que o Júlio, pai do Rogério, poderia dissecá-la melhor que eu, além da oportunidade de ter um pai trabalhando conosco na sala (1983, p. 57).

A verbalização da proposta para o grupo parte da professora, mas talvez ela não teria acontecido se as crianças não fossem consideradas interlocutoras e protagonistas da experiência de aprendizagem. Dessa maneira, o protagonismo não se restringe somente a uma pessoa; nesse caso, a professora não é protagonista sozinha. Num primeiro momento, ela propõe algo para as crianças e, das discussões do grupo, surge o protagonismo compartilhado. No exemplo acima, Madalena convida as crianças e um familiar a participarem do processo de dissecação da cobra. É dessa forma que a relação entre professora, crianças e conhecimento acontece de maneira respeitosa e democrática, em que ambas as partes são importantes para formar o todo.

Assim, não podemos restringir o protagonismo somente às crianças, mas é preciso pensar que, desde o seu nascimento, nas suas relações consigo, com o outro e o mundo, existe sempre

Saiba mais:
FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

uma relação social protagonizada por mais de uma pessoa. O Protagonismo Compartilhado convida as professoras a se encorajarem em busca de uma Pedagogia da Infância, uma pedagogia que respeite as crianças e seus modos peculiares de interagir com o mundo (Mouras, 2019).

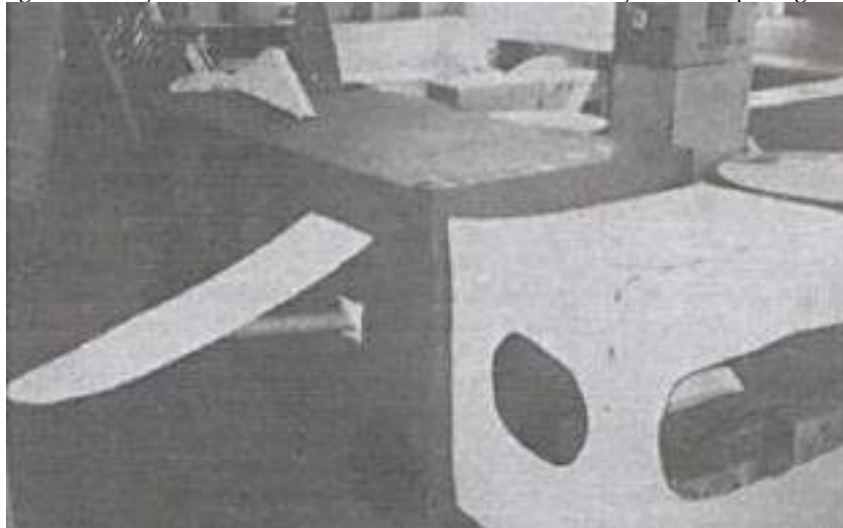
Outro exemplo de Protagonismo Compartilhado pode ser observado no “Projeto Avião”, narrado dentro da obra *O poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*, organizada por Helm e Beneke (2005). Lang (2005 *apud* Helm; Beneke, 2005, p. 48) inicia contando sobre o interesse das crianças de 3 a 5 anos, da escola *Fairview Early Childhood Center*, na cidade de Rockford, estado de Illinois, nos Estados Unidos, em pesquisar sobre os aviões: “[...] as crianças começaram a fazer aviõezinhos de papel e a pedir minha ajuda. Logo a seguir, já se viam aviões de papel zunir pela sala. Eu poderia ter dito: Guardem esses aviões, não se pode fazer isso na sala” (Lang, 2005 *apud* Helm; Beneke, 2005, p. 48). Mas não foi isso que a professora fez: ela escutou as brincadeiras infantis e aproveitou a oportunidade para, junto com as crianças, desenvolver um projeto de investigação sobre o assunto.

Assim, num primeiro momento as crianças sinalizam o interesse de conhecer melhor o avião, e a professora, como receptora, acolhe essa ideia. O Protagonismo Compartilhado acontece logo no início do projeto, momento em que a professora planeja uma rede hipotética com os interesses das crianças, tornando o planejamento uma ação conjunta, para que a investigação possa acontecer.

A primeira ação planejada aconteceu com a visita ao aeroporto da cidade, onde o protagonista foi o Matt, respondendo às perguntas das crianças, que estavam acompanhadas dos seus pais. Outra ação foi a construção de um avião na sala de referência da

turma (Figura 1). Para essa ação, foi preciso o protagonismo de todos os envolvidos: professora, crianças e comunidade externa. Todos trabalharam juntos e contribuíram com o que sabiam, e dessa forma o projeto do avião foi desenvolvido.

Figura 1 – Projeto do avião terminado, com cabine, rodas e janelas de passageiros

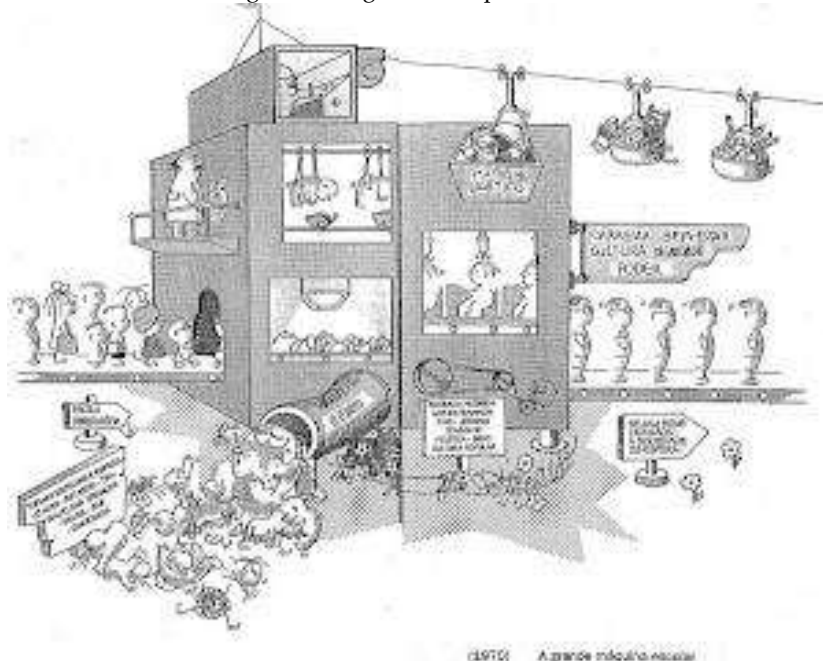


Fonte: Helm e Beneke (2005, p. 57).

Podemos perceber que os projetos de trabalho possuem riquezas inimagináveis quando as docentes escutam possibilidades em assuntos e brincadeiras infantis que parecem simples, mas que são recheadas de significatividade. Reconhecendo que as infâncias são plurais e, na coletividade, elas se constroem e reconstruem nesse mundo de descobertas inacabáveis, os projetos são estratégias pedagógicas que contribuem muito para que o Protagonismo Compartilhado possa ser exercido.

Em 1970, Tonucci desenhou a “A grande máquina escolar”, criticando a uniformização do ensino escolar, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2 – A grande máquina escolar



Fonte: Tonucci (2008, p. 145).

Na imagem de Tonucci, podemos perceber um ensino totalmente mecanizado e universalizado, pois as crianças que não se encaixam no padrão são descartadas como objetos, sem valor algum. Apesar de ter sido desenhada na década de 1970, a imagem ainda mostra a realidade de muitas escolas da atualidade. Temos certeza de que essa educação, que molda todos os sujeitos igualmente, não serve para o Protagonismo Compartilhado que tanto almejamos, pois ela deseja padronizar, uniformizar, classificar e silenciar as crianças.

Preferimos a ideia de Manoel de Barros (2013) sobre as crianças, que, quando estão sozinhas, carregam água em peneira, criam peixes dentro do bolso e levam vento para mostrar aos irmãos.

*O menino que carregava água na peneira.
Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos
(Manoel de Barros, 2013)*

Quando sozinhas, as crianças enchem a vida de despropósitos, que são despropósitos somente para aqueles que não se aproximam e não compreendem o que o ato de carregar água na peneira significa para as crianças. Sozinhas, elas experimentam o absurdo, sem medo de não se encaixar em regras fixas e imutáveis, e enchem de significado coisas que aos olhos de outros podem parecer insignificantes.

Atuar com as crianças é pensar em novas formas de ver o mundo, esculpindo e resculpindo tudo aquilo que já sabemos e levamos conosco, buscando respostas para os questionamentos que

surgem e fazendo mais interrogações para que o conhecimento nunca tenha fim. Não é à toa que nos encantamos pela Educação Infantil e nos constituímos como pesquisadoras em busca dos “achadouros perdidos da infância”. Não é por coincidência que nesse caminho nos aliamos ao protagonismo compartilhado, pois acreditamos que a docência necessita escutar, observar, aproximar-se, compartilhar e acolher as crianças em todas as suas especificidades.

O Protagonismo Compartilhado exige que se acredite nas crianças como seres ativos de seu processo de ensino e de aprendizagem, pois elas vivem tudo de corpo inteiro, e a professora precisará enxergar, escutar, dialogar e vivenciar com elas, de maneira que as infâncias sejam bem vividas pelas crianças (Mouras, 2019). Desse modo, é preciso que se abandone o papel de “transmissora de conteúdos” para se transformar em uma observadora atenta e sensível das experiências e das aprendizagens das crianças, construindo uma docência compartilhada.

PROTAGONIZAR É ACOLHER COM AS ANTENAS

Nosso desafio, enquanto pesquisadoras das infâncias, não é “dar voz às crianças”, porque as crianças têm voz. O que elas precisam é ser consideradas, escutadas e reconhecidas enquanto sujeitos e atores sociais, para que possam mostrar suas vozes (o que muitas vezes acontece pela via do adulto). Sem negar as singularidades das partes envolvidas nos processos de compartilhamento, professora, crianças e conhecimentos, podemos perceber que uma educação pautada no respeito à escuta deve persistir como ato de resistência às práticas engessadas e tradicionais ainda presentes no século XXI.

Por isso, o Protagonismo Compartilhado é um importante “achadouro” encontrado durante essa pesquisa, uma vez que, para que uma educação mais relacional e horizontal aconteça, a docente precisa ter uma visão de criança potente e capaz, que constrói nas

suas relações significado sobre si e sobre o mundo. Além disso, precisa reconhecer-se como potente e protagonista (Mouras, 2019).

Outro ponto fundamental que alicerça esta pesquisa é a **escuta**. É a partir dela que o Protagonismo Compartilhado contribuirá para a Pedagogia da Infância, pois, ao escutar uma criança, estamos possibilitando a criação de enredos com sentido para elas. Conforme exposto nos exemplos, as professoras usaram a escuta sensível para fomentar a curiosidade das crianças, uma vez que o projeto acolheu diversificadas perguntas, não trazendo respostas prontas, mas instigando as crianças com mais perguntas.

Dessa maneira, para que haja uma Pedagogia da Infância, a escola necessita trabalhar em uma perspectiva de Protagonismo Compartilhado, em que a escuta, os espaços e os projetos são indissociáveis. Segundo Paulo Freire e Antonio Faundez:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica (1985, p. 21).

Dessa forma, devemos ensinar nossas crianças a perguntar. Devemos nos reinventar e acreditar em uma Pedagogia da Infância, na qual a professora não tem medo das curiosidades das crianças, e sim as encoraja a questionar e a hipotetizar.

O Protagonismo Compartilhado faz com que esta pesquisa tenha importância para a Educação Infantil, principalmente para quem acredita nas crianças como seres ativos de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Devemos lutar por uma escola da infância que tenha como propósito a Pedagogia da Pergunta, com foco no Protagonismo Compartilhado entre docentes, crianças e conhecimento, com professoras que não percam sua essência infantil, dedicando-se a procurar “*achadouros da infância*” desde o raio do sol até superfícies mais profundas do solo (Mouras, 2019).

Por fim, nessa perspectiva, o Protagonismo Compartilhado é como o sol e a lua, que, com suas funções distintas e seus propósitos definidos, iluminam e encantam a todos. Porém, quando se juntam o resultado é extraordinário, um eclipse — nesse caso, metaforicamente falando, um eclipse de emoções, deslumbramento e encantamento, um eclipse que permite enxergar situações extraordinárias, valorizando todos os lados do triângulo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: Princípios, práticas e reflexões sobre Protagonismo Compartilhado**. 145 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.
- HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador “on the road”**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. *In*: FAZENDA, Ivani.

(Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOURAS, Kamila de. **Protagonismo Compartilhado e suas contribuições para a Pedagogia da Infância**. 2019. Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3660>. Acesso em: 22 nov. 2023.

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

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O COTIDIANO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UM PLANEJAMENTO COM AS CRIANÇAS

Tamiris de Salles Bordinasso

Flávia Burdzinski de Souza

Marina Schnorr Grandó

Luana Carla Toazza

CONVITE

Este texto nasce a partir de diálogos e trocas no Grupo de Estudos “Docência na Educação Infantil”, e o desejo pelo tema surge da nossa atuação profissional nesse campo. As inquietações que nos movem para esta escrita nos acompanham desde o início da docência, pois, ao vivermos o cotidiano das escolas, surgem muitas dúvidas sobre como construir uma Educação Infantil mais sensível, que valorize a criança como sujeito de direitos e que “estranhe o óbvio”, ou seja, aquilo que se repete ano após ano nas escolas, rotineiramente.

Partimos do pressuposto de que a criança inaugura suas descobertas sobre o mundo logo que nasce e, na escola de Educação Infantil, ela tem a oportunidade de se relacionar e conviver com pessoas que serão suas companhias nessa descoberta. E lá estão elas, de segunda a sexta-feira, vivendo e aprendendo por várias horas no espaço escolar, responsável pelas ações de cuidar e educar os bebês e as crianças pequenas. Portanto, há que se pensar sobre a forma como serão realizadas as ações necessárias para o bem-estar das crianças: alimentação, descanso, interações, troca de fraldas e outras ações corriqueiras.

É preciso parar de reproduzir uma docência sem sentido e começar a refletir sobre as práticas diárias que são realizadas na

escola — e nos questionarmos sobre o porquê de nossas escolhas. Sem essa reflexão, sem ter a clareza e o entendimento da intencionalidade pedagógica das vivências nas escolas, percebe-se que algumas professoras acabam se acomodando dentro do que já é conhecido e praticado, do que elas aprenderam e/ou viveram como estudantes na escola por anos e anos: as mesmas práticas, as mesmas rotinas, as mesmas datas comemorativas, os mesmos projetos, contraditoriamente destinados a crianças diferentes, que participam de outro momento histórico.

Desse modo, gostaríamos de convidar as professoras a saírem da sua zona de conforto e refletirem sobre como mudar, pensar “fora da caixa” e encontrar, juntas, novos caminhos para respeitarmos as crianças e tornarmos a escola um lugar onde elas sejam sujeitos participantes, onde tenham sua voz escutada e levada a sério, onde seus desejos e sua cultura, sejam valorizados por toda a comunidade escolar: familiares, gestoras, professoras, funcionárias e crianças.

VAMOS FAZER UM COTIDIANO DIFERENTE?

É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer
(Rubem Alves, 2002)

O que constitui o cotidiano na Educação Infantil? É participar dos momentos do planejamento? Admirar as nuvens do céu? É construir castelos nas pedras britas? Observar como as formigas se organizam para comer os restos de alimentos que ficaram na grama? Ou é produzir atividades? Produzir pinturas? Produzir registros pedagógicos? Cotidiano e rotina são sinônimos?

Essas perguntas nos acompanharam na construção deste texto, que tem como objetivo propor às professoras novos meios de pensar o cotidiano e a rotina dentro da escola, refletindo a partir de

experiências de uma docência tradicional que hoje busca o novo, o sensível, o ético com as crianças. Depois de algumas experiências profissionais com materiais engessados e rígidos (apostilas e atividades em folhas A4), sem nenhuma abertura para a participação ativa das crianças na construção do currículo, pensamos e elaboramos o presente texto para professoras que querem fazer diferente, mas ainda não sabem por onde começar.

O cotidiano dentro de uma escola de Educação Infantil deve ser sentido como o currículo vivo, como as ações que se efetivam e que nos tornam humanos: comer, dormir, brincar, deslocar-se, resolver conflitos, dialogar. Enfim, a professora, como mediadora de tantas descobertas e inícios de leitura sobre o mundo, deve estar ali para sentir junto com as crianças, escutar e ser sensível às curiosidades de quem ainda tem um mundo inteiro para descobrir.

O cotidiano tem sido confundido também com a rotina da escola; porém, é preciso salientar que a rotina é:

[...] uma **categoria pedagógica** que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, **a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano** nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc. (Barbosa, 2006, p. 35, grifos nossos).

Desse modo, é possível perceber que a rotina engloba o cotidiano da escola, mas esses termos não são sinônimos, pois, conforme salienta Barbosa, “Apesar de partilharem pontos de intersecção e convergência, cada um desses conceitos possui especificidades” (2006, p. 37). Entendemos que a rotina determina os horários que devem ser respeitados e que ajudam a organizar a vida na escola, assim como as vivências que serão propostas e construídas naquele dia. Na realidade, normalmente são definidos de acordo com os horários dos adultos da equipe de colaboradores, como o horário das refeições, que muitas vezes é determinado pela jornada de trabalho da cozinheira. Entretanto, a escola de Educação

Infantil, sendo um espaço da infância, deveria ter apenas esse critério determinante?

Definir os horários, planejar uma rotina e seguir um plano é importante. Segundo Zabalza (1998), as rotinas estáveis estão entre os dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, especialmente pela previsibilidade, que oferece às crianças “importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998, p. 52). No entanto, o autor destaca que a forma como se organiza o cotidiano na escola é fator formativo para as crianças, uma vez que lhes passa mensagens do que é valorizado naquele meio, pois os conteúdos das rotinas:

[...] costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; se reforçarmos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite “ler” qual é a mensagem formativa do nosso trabalho (Zabalza, 1998, p. 52).

Da mesma forma, Staccioli (2018) salienta que a repetição da rotina promove segurança e possibilita riqueza à formação das crianças quando, na mesma medida em que marca tempos e ações conhecidas, traz inovação, pois é vivida sempre de forma diferente. Toda escola tem uma rotina presente em sua prática diária; o que varia é a autoria dessa rotina, que pode ser dada pelo sistema de ensino, pela gestão, pelos professores e outros profissionais e, em alguns casos, pelas próprias crianças, como aponta Barbosa (2006). É preocupante quando “A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (Barbosa, 2006, p. 36).

Muitas vezes, a rotina é usada como “cartão de visita” aos pais e/ou à comunidade a que se apresenta a escola, por exemplo: “no início da tarde temos o momento de oração, depois a brincadeira, depois o lanche, depois a atividade, depois o parque e depois a hora da leitura”. Estes são “produtos culturais criados, produzidos e

reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, 2006, p. 37).

Segundo Staccioli (2018, p. 56):

As rotinas, no pensamento comum, são muitas vezes consideradas o *dejà vu* da vida. Parece que não enriquecem, que não adicionam nada àquilo que já se conhece. Devem ser realizadas, executadas, repetidas num tempo estritamente necessário para realizá-las. Desta forma, os hábitos são consuetudinários, mecânicos e até mesmo percebidos como chatos. Então, as rotinas tornam-se hábitos estéreis.

Desse modo, precisamos pensar se queremos construir uma rotina que atenda a ações inúteis, ou se queremos que ela se torne uma academia de cidadania (Staccioli, 2018), como faz o cotidiano. Essa rotina dura, inflexível, chata, repetida, que muitas de nós aprendemos a executar desde a formação inicial, é que queremos deixar de produzir. Para isso, precisamos pensar junto com as professoras e as crianças novos meios e caminhos para termos um olhar mais sensível e uma escuta mais atenta para as necessidades das nossas crianças. Isso implica e possibilita abrir o olhar da sociedade para o entendimento de que não devemos apressar a infância: precisamos dar tempo para as crianças sentirem, olharem e pensarem, e não somente copiarem o que já está pronto ou pintarem dentro de uma linha preestabelecida.

Sobre esse ponto, Ostetto (2000, p. 192) nos permite refletir que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos”. As trocas e as interações sociais vivenciadas no contexto escolar são ricas possibilidades de autoconhecimento, criação de cultura, construção de saberes e consciência coletiva.

Por isso, a rotina não deve ser engessada e dura. Pelo contrário, deve dar liberdade para as crianças terem voz ativa na condução das ações da vida cotidiana, que é:

[...] **a vida dos sujeitos por inteiro**, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, idéias, ideologias [...]. É nela, na sua execução, que adquirimos todas as habilidades, os conhecimentos e as práticas imprescindíveis para vivermos a vida em sociedade (Barbosa, 2006, p. 38, grifos nossos).

No entanto, muitas vezes a professora está tão apressada em cumprir o programa, terminar a “apostila” ou colecionar mais “folhinhas” A4 para apresentar aos adultos em datas comemorativas, que não tem tempo para ver os insetos que habitam a escola (que muitas vezes picam as crianças e causam reações alérgicas) ou a laranjeira que está florescendo e dará os frutos que poderão ser apreciados pelas crianças. Por isso, segundo Redin *et al.* (2013, p. 26), “planejar um trabalho com crianças deveria ser, então, permitir-se embarcar numa viagem sem programação [...] criar novas formas de fazer, pensar e sentir”, uma vez que o planejamento parte da vida cotidiana.

É comum que, em nossa formação inicial ou nas primeiras experiências profissionais, tenha-nos sido insinuado que, para ser uma “boa professora”, era necessário que a turma estivesse sempre quieta, que as crianças estivessem sentadas durante as atividades, andassem em fila no pátio e esperassem imóveis a chegada dos pais e das mães no final do dia. Em essência, era preciso que a professora tivesse o “controle” da turma, organizando uma rotina engessada, mecânica e repetitiva, compatível com esse objetivo.

Com as tentativas frustradas e, especialmente, com a reflexão sobre nossa prática, percebemos que a criança merece muito mais de nós, suas companheiras na descoberta do mundo. Na faixa etária da Educação Infantil, essa busca se mostra ainda mais inútil, uma vez que cobrar delas um comportamento incompatível com sua capacidade é desrespeitoso e em vão. Imaginem esperar que todas tenham sono no mesmo horário; que precisem usar o banheiro na mesma hora ou estejam prontas para desfraldar juntas; que gostem dos mesmos alimentos; ou que todas tenham interesse pela mesma atividade ou curiosidade pelo mesmo assunto. Então, qual é a

coerência de as escolas insistirem em generalizar a rotina, para todos seguirem juntos, desrespeitando as singularidades?

Entendemos que, em alguns momentos, é necessário respeitar os horários determinados pela escola, afinal, existem outras pessoas envolvidas nessa rotina, legislações a serem observadas e necessidades da comunidade escolar. No entanto, é necessário dialogar sobre os diversos fatores que incidem sobre o contexto escolar, garantindo o olhar para o principal ator da Educação Infantil: a criança. Nossa busca é que a equipe possa olhá-las como um sujeito de direitos, que merece ser respeitado em suas necessidades (Brasil, 2009).

Ponderamos, certamente, que as instituições demandam mais material humano para atender às crianças pequenas, especialmente se esse atendimento se der de forma individualizada. Porém, queremos desafiar os adultos que trabalham nas escolas a olharem prioritariamente para as necessidades infantis. Por exemplo, quando uma criança está dormindo no horário do lanche, será que acordá-la seria a melhor opção? Não seria possível guardar um pouco de comida para quando ela acordar?

Todas as crianças precisam dormir no mesmo momento e pelo mesmo tempo? Imaginem que desagradável é um adulto, sem sono, ter de ficar deitado esperando o tempo passar? É comum acontecer isso com as crianças nas escolas. Assim, colocamo-nos a pensar: não seria possível levar as crianças que não querem dormir naquele horário para outro espaço? Não precisaríamos de mais profissionais nesses momentos de descanso na escola? Afinal, como dar conta de um acolhimento mais sensível às crianças, quando não dispomos de pessoas suficientes para acolher as demandas diversas?

Não é possível continuar exigindo que as crianças sigam rotinas que, em muitos casos, só favorecem aos adultos, esquecendo que elas também sentem, pensam e têm suas próprias vontades e desejos. Por isso, enquanto adultos, precisamos replanejar e reprogramar o cotidiano da escola.

Afinal, de que adianta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) apontarem que a criança é o centro do planejamento educativo, quando os adultos não conseguem olhar para as suas necessidades e planejar o cotidiano de modo respeitoso? Como nos provoca Staccioli (2018, p. 70), “Em vez de aguardar o esperado pelas crianças que vivem na escola todos os dias, seria necessário estar preparado para o inesperado. E, se necessário, usá-lo”.

Desse modo, uma escola que organiza seu cotidiano respeitando as crianças prevê tempo para que a infância aflore e seja vivida. E como o tempo é algo que tem nos custado caro, resolvemos seguir discutindo esse ponto no texto.

O COTIDIANO PREVÊ TEMPO PARA SER CRIANÇA?

*Come rápido, não temos tempo de conversa!
Ande rápido, menino, não temos tempo a perder!
Nossa, como me falta tempo!
Falta tempo? Que tempo falta?
O tempo é de quem?
Do relógio, da pressa, do adulto?
Tempo da indústria, da produção?
Tempo externo que nos rouba o tempo interno da escola
E o tempo da criança? Quem cuida?
(Flávia Burdzinski de Souza)*

A escassez de tempo sentida na atualidade, e levada para dentro da escola, é um obstáculo de quem? Pensando sobre o conceito de tempo, percebemos que o tempo da criança não é o mesmo que o do adulto. A criança percebe o tempo através dos sentidos, da experiência e da brincadeira, e o adulto sente o tempo pelo *chronos*, pelo relógio — e, talvez por isso, ele se sente sem tempo para escutar e olhar para o tempo da criança.

Como nos alerta Hoyuelos (2020), o tempo da criança consiste no tempo da ocasião, do instante, do aqui e agora, do fluxo da trajetória vital; afinal o tempo da criança é um tempo de invenções, de sentidos, de curiosidade e descobertas. “Tempo que indaga, que

permite escutar a si e ao outro; que se irrompe e interrompe. O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 4).

A criança é regida pelo tempo *aión*, que metaforicamente significa ilimitado, misterioso. Essa característica pode ser percebida no modo intenso como as crianças interagem e se envolvem em investigações, projetos, brincadeiras e construções, como pontuam Araújo, Costa e Frota (2021, p. 08):

[...] de modo que dificilmente algo as distraem, vivendo com profundidade e inteireza o momento presente. Tal envolvimento é, por vezes, tão intenso e prazeroso que atender às necessidades básicas, como ir ao banheiro ou beber água, enquanto estão implicadas nesses momentos, torna-se segundo plano. O tempo na brincadeira parece não mais ter pressa; caminha devagar.

Para as crianças, viver a passagem do tempo durante uma brincadeira na areia é muito mais prazeroso e cheio de significado do que sentir o tempo passando enquanto pinta um desenho pronto e estereotipado. Para compreender esse tempo da criança, suas necessidades e desejos, é preciso encarar o processo educativo como algo coletivo, que se faz no encontro, na escuta do outro, nas relações. Nesse sentido, Barbosa (2013) salienta que a diversidade cultural, emocional, social de cada criança na escola expõe a necessidade de ter tempo para realizar encontros e aprender em conjunto, afinal:

Cada integrante de um grupo traz consigo, uma cultura, social, emocional diversificada, seja ele um bebê, uma criança pequena ou um professor. Portanto, quando se encontram em um mesmo espaço essas pessoas e suas experiências, há necessidade de *tempo* para transformar esse espaço em um ambiente – um lugar – onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum. O *tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (Barbosa, 2013, p. 214–215).

Desse modo, planejar o tempo na escola envolve projetar: o tempo da espera, da rotina, das crianças, dos adultos, das relações, do ócio, das brincadeiras, das refeições, enfim, da construção dessa vida coletiva que se estabelece no cotidiano. Isso exige que as programações da escola desacelerem e percebam o que realmente importa para as crianças terem seu tempo da(s) infância(s) respeitado. Isso não significa também um tempo de abandono, de falta de intervenções, de ausência de planejamento e de rotina, pelo contrário, significa planejar um tempo da escola que contemple o tempo das crianças. Afinal, como salientam Araújo, Costa e Frota (2021, p. 10), “Urge dar tempo às crianças para viverem plenamente as suas infâncias. Sem pressa. Sem antecipações. Sem urgências”.

Saiba mais:

Leia o artigo: *Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância*, de autoria de Maria Carmen Barbosa (2013). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>

PLANEJAR COM AS CRIANÇAS: O QUE ISSO SIGNIFICA?

[...] o planejamento como proposta contém uma aposta
(Ostetto, 2000)

A autora Ostetto (2000) nos conduz a pensar que todo planejamento tem apostas: podem continuar condicionando as crianças, anulando sua voz e criatividade, ou acreditar na potência da infância e compreender as crianças como sujeitos de direitos, participantes do processo educativo. Para a autora:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (Ostetto, 2000, p. 177).

Ostetto (2000) sinaliza que, na atitude crítica da professora, o planejamento pedagógico se faz, ou seja, todo planejamento carrega as concepções de sociedade, de escola, de criança, de aprender, de brincar em que a professora aposta. Nenhum planejamento nasce longe dessas concepções e dos desejos de quem faz a escola, por isso, antes de qualquer projeção sobre “o que fazer”, deve-se ter claro qual é o destino da viagem a ser alcançada.

Planejar vai muito além de listar atividades programadas da rotina ou pensar em “atividades” que vão originar produções infantis. A ação de planejar na Educação Infantil exige uma conexão para revisitar as observações, as falas, os questionamentos das crianças, as necessidades de um grupo e dar continuidade aos processos educativos. Exige um olhar ao mesmo tempo ampliado para todo o universo da escola, e singular, para as individualidades de cada criança. Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e o Documento Orientador do município de Erechim/RS (Prefeitura Municipal de Erechim, 2021) salientam que planejar na Educação Infantil envolve pensar em duas perspectivas: o planejamento de contexto e o planejamento de sessão.

O planejamento de contexto é muito mais amplo do que se possa imaginar, pois a professora deve levar em consideração fatores como a gestão do tempo, as atividades de atenção pessoal, a organização dos espaços, a escolha e oferta de materiais e a organização dos grupos (Rio Grande do Sul, 2018; Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Assim, o planejamento de contexto não abrange somente as ações intencionais da professora regente da turma, pelo contrário, em virtude de seu caráter ampliado, torna-se um planejamento que deve ser programado por toda a comunidade escolar, pois envolve a rotina da escola e das pessoas nas ações de cuidado e educação das crianças.

Já o planejamento das sessões se refere àquelas ações permeadas pelas intervenções dos adultos, aquelas que são mais direcionadas e intencionalmente organizadas, que podem ou não sugerir “produções” pelas crianças, mas que resultam em momentos intencionais para investigar junto com elas (Rio Grande

do Sul, 2018; Prefeitura Municipal de Erechim, 2021). Nesses momentos, são criadas e organizadas propostas, e selecionados materiais potentes para que as crianças possam explorar e dar significados diferentes às experiências que estão despertando interesse, curiosidade, etc.

As sessões envolvem momentos de investigações e trabalhos em pequenos grupos, para que, assim, cada grupo consiga explorar e pesquisar da melhor maneira, e permite também ao adulto observar as crianças de perto, na intimidade das ações, o que facilita os registros das aprendizagens por meio das atitudes, relações, falas, expressões. Esse processo ajuda ainda na produção de documentações mais sensíveis e próximas das crianças.

As crianças, muitas vezes, passam a maior parte do seu dia na escola. Então por que não olhamos para as pequenas ações do cotidiano como uma parte do planejamento? Por isso o planejamento de contextos é um planejamento vivo, que se abre para pensar as ações importantes da vida cotidiana, por exemplo: quanto tempo por dia dedicaremos às refeições? À lavagem de mãos ou à utilização do banheiro? Às trocas de roupas? Que tempo as crianças terão para testar, errar, tentar de novo, conquistar e comemorar suas conquistas? Para receber um colo demorado ou para levar a professora pela mão até o local onde ela observou um inseto curioso?

Essas ações tão corriqueiras na vida de um adulto com frequência ficam quase invisibilizadas nos planejamentos e nas documentações das escolas. Esquecemos que, na escola, estamos trabalhando com a vida em sua inteireza e silenciemos a potência das ações cotidianas vividas ora como novidade, ora como repetição pelas crianças. Por esse motivo, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p. 26) chama a atenção para o fato de que o planejamento curricular da escola deve:

[...] assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e

inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

É nesse sentido que chamamos a atenção para o fato de que as refeições, os momentos de higiene pessoal, os deslocamentos, os momentos de hidratação devem ser planejados para que sejam espaços de aprender a viver coletivamente e de maneira humana, sem pressa. Por exemplo, nos momentos das refeições, pode-se pensar em organizar um ambiente limpo, calmo, com toalhas e vasos de flores nas mesas, dar tempo e autonomia para as crianças poderem se servir, provar alimentos, sentir os sabores e as texturas, conversar com os colegas. Enfim, além de alimentar o físico, o momento da refeição deve alimentar a alma, o cuidado, o zelo com as crianças. Afinal, não é disso que nós, adultos, gostamos de usufruir no momento das nossas refeições?

O mesmo deve acontecer nos momentos de higiene pessoal, pois são hábitos que as crianças levarão para toda a vida. Ter tempo para conversar sobre uma lavagem das mãos de maneira adequada ou para limpar seu nariz ou boca quando estes estiverem sujos são ações que deveriam ser conduzidas com prazer e tranquilidade. Não deveriam ser vistas com um momento de “perda de tempo”, mas sim como um momento tão importante quanto uma pintura com elementos da natureza que vai resultar numa “produção”.

Junto com essa proposta de planejamento, reconhecemos que há a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de propostas a serem realizadas (Brasil, 2009, p. 12).

Para pensar...

Atuando nas escolas, ainda observamos crianças de 5 e 6 anos, durante os momentos de almoço, por exemplo, comendo macarrão espaguete com o auxílio somente de colheres. Os adultos olham as crianças se sujando, mostrando o quanto é difícil colocar uma massa comprida dentro da colher e ainda pedem para que não coloquem a mão na comida e comam rápido. Ainda, muitas vezes, após essa refeição, usa-se um único pano para limpar a mão e a boca de todas as crianças.

Até quando vamos olhar para cenas como essas sem nos sentirmos incomodadas? É perceptível que há um desrespeito e despreço pelo ser criança. Até quando vamos adiar a necessidade de inserir talheres como garfo e faca para as crianças se alimentarem? Até quando vamos deixar que empurrem os alimentos com os dedos para cima das colheres? Até quando vamos permitir que durmam sem fazer a higiene correta das mãos e da boca? Até quando? O que estamos ensinando para as crianças na escola? Que aprendizagens úteis para a vida cotidiana estamos construindo? E que marcas elas levarão para a sua vida?

Atuando nas escolas de Educação Infantil, tendo um olhar sensível e um pensamento reflexivo, passamos a perceber que o nosso papel vai muito além de planejar somente produções infantis, como pinturas, desenhos, massinhas, músicas e apresentações. Começamos a inserir essas ações cotidianas mencionadas aqui dentro do nosso planejamento, entendendo que essas miudezas da vida também “ensinam” sobre autocuidado, higiene, alimentação, bem-estar, qualidade de vida, tempo de qualidade, respeito às características pessoais.

Obviamente, entendemos que, muitas vezes, caímos em um obstáculo que já foi mencionado no começo deste capítulo: dependemos do tempo e da ação de outras pessoas, que não raro

apressam as professoras e as crianças. Contudo, se quisermos que a Educação Infantil mude e que a infância seja valorizada nas suas miudezas, também precisaremos mudar um sistema que vem engessado e, em muitos casos, com dirigentes que não querem mudar, com profissionais da limpeza que não gostam de “sujeira”, com nutricionistas que não provocam processos de reflexão sobre alimentação, com pais que esperam uma Educação Infantil que antecipe conteúdos do Ensino Fundamental. E as crianças? Quando vamos realmente planejar com elas?

Enquanto isso, até que não consigamos mudar um sistema, podemos tentar mudar a nós mesmas enquanto profissionais, podemos começar a pensar “fora da caixa”, trazer estratégias para embelezar um conteúdo da apostila, trazer uma novidade estética para ajudar a despertar o interesse das crianças por aquele material que não é visto como brinquedo ainda ou que não desperta tanto o seu interesse.

Podem partir de nós, professoras e defensoras das infâncias, as conversas com a gestão para adequar os materiais e propor novos rumos para tornar os momentos do cotidiano mais confortáveis, ricos e belos. Podemos ver na Figura 1 uma criança utilizando um garfo para comer o macarrão, visto que é muito difícil para uma criança pequena manusear a colher para esse fim.

Na Figura 2, podemos ver crianças passeando pelo quarteirão da escola dentro de um carrinho de supermercado, pois avistaram ao longe um guindaste e tiveram o privilégio de ter a parceria da professora, assim como o tempo de dialogar, questionar e solicitar autorização para irem até a obra. Podemos expandir o aprendizado das crianças para fora da escola, das quatro paredes de um local já conhecido. Durante um passeio, é possível sentir o sol e o vento, ouvir os barulhos da rua, olhar as pessoas caminhando pelas calçadas, observar a cor dos carros e conhecer um pouco mais da vida cotidiana que cerca uma criança.

Figura 1 – Utilização do garfo durante a refeição



Fonte: Arquivo da autora Tamiris de Salles Bordinasso, 2023.

Figura 2 – Crianças passeando pela rua dentro de um carrinho de supermercado



Fonte: Arquivo da autora Tamiris de Salles Bordinasso, 2022.

Ainda, podemos montar novas brincadeiras utilizando materiais que temos na sala de referência, propor novas formas de utilização para aqueles brinquedos que temos em mãos, dar vida ao que temos disponível dentro da escola e na natureza. É importante pensar, também, na qualidade e na propriedade dos materiais a serem usados, como podemos ver nas Figuras 3 e 4. Espaços estéticos foram montados dentro da sala de referência com materiais que são comuns e presentes no cotidiano, mas que foram posicionados e pensados para trazer curiosidade e instigar as crianças a novas brincadeiras.

Figuras 3 e 4 – Espaços para brincar de construções e faz-de-conta



Fonte: Arquivo pessoal da autora Tamiris de Salles Bordinasso, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, sabemos que não é fácil lutar e tentar mudar a organização do cotidiano da Educação Infantil com muitas escolas funcionando com estruturas e materiais precários, sem orçamento necessário e sem valorização dos profissionais que atuam na etapa. Apesar de a Educação Infantil ter sido inserida como primeira

etapa da Educação Básica no Brasil, desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda temos muito o que avançar para ver as creches e pré-escolas recebendo a valorização orçamentária de que precisam para construir uma educação mais ética, sensível e respeitosa com as crianças.

Porém, se conseguirmos abrir os olhos dos profissionais que atuam na educação e também da sociedade, difundindo para as futuras gerações uma educação que subverta a lógica do condicionamento, da padronização, do silenciamento das crianças, pensando para além do “óbvio”, conseguiremos, quem sabe, difundir muito mais perguntas de pontos a avançar do que respostas prontas sobre o que fazer. Afinal, as professoras da Educação Infantil precisam de apoio, incentivo e melhorias para se sentirem motivadas para começarem ou continuarem a pensar o planejamento para uma Educação Infantil mais viva e potente junto com as crianças. Não é por acaso que o título deste texto sinaliza que o cotidiano da escola deve ser planejado com as crianças. Planejar “com” é muito diferente de planejar “para” as crianças, pois no “com” temos encontro, conexão, reconhecimento de todos os envolvidos e participação.

Portanto, para pensar o planejamento na Educação Infantil fora das práticas mecânicas desenvolvidas em folhas A4, finalizamos o texto trazendo uma poesia de Manoel de Barros, sobre *intimidades* e *desinvenções*, pois é isso que queremos que este texto provoque: *intimidade* com as crianças e as coisas da infância para poder organizar o planejamento educativo e *desinvenções* do que já está inventado e é tido como verdade nas escolas.

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) *Que o esplendor da manhã não se abre com faca*
- b) *O modo como as violetas preparam o dia para morrer*
- c) *Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos*
- d) *Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação*
- e) *Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui*

entre dois lagartos

f) *Como pegar na voz de um peixe*

g) *Qual o lado da noite que umedece primeiro.*

etc.

etc.

etc.

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear.

Até

que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

(Manuel de Barros, 2016)

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872021000100207&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 22 nov. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em: 16 mai. 2023.

HOYUELOS, Alfredo. Viver os tempos emocionados da infância. *In*: CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamento na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim – RS**. Secretaria Municipal de Educação: Erechim, 2021. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br//pagina/1570/resolucao-n-592019-e-o-dotme>. Acesso em 07 de dez. 2023.

REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54–73, maio 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018054>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

LER E ESCREVER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEM SENTIDO PARA AS CRIANÇAS?

Eloisa Mota

Flávia Burdzinski de Souza

Odaline Fátima Bortolani Monteiro

POR QUE PENSAR A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Este texto tem como principal objetivo refletir sobre a organização de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita na Educação Infantil, a partir do pressuposto da criança como centro do planejamento educativo (Brasil, 2009). A discussão emerge das atuações profissionais das autoras, que deram origem a três questões principais de investigação: o que significa ler e escrever na Educação Infantil? O que as orientações legais abordam sobre esses processos? Quais práticas pedagógicas de leitura e escrita são possíveis na Educação Infantil?

Para responder a essas perguntas, adotamos como principal fonte teórica a abordagem histórico-cultural com base vigotskiana, pois acreditamos que ela faz um diálogo pertinente com os dois principais documentos curriculares que normatizam a Educação Infantil no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2018) e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos fazem uso de uma perspectiva sociointeracionista de aprendizagem (Souza, 2023).

Desse modo, a leitura e a escrita são concebidas por nós como linguagens — linguagens humanas que são usadas para comunicar, expressar ideias, apropriar-se do mundo, fazer história (Vigotsky, 2007; Brasil, 2009; Souza, 2023). As crianças, como seres de

linguagem, vão dando significado a essas formas de expressão, por meio das interações que estabelecem com o mundo e a cultura desde cedo: ao interagir, brincar, imaginar, criar, expressar-se, formular hipóteses, vai expandindo o seu repertório e o seu conhecimento.

Para responder às questões investigativas, o texto foi organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos nossa abordagem teórica sobre o tema da leitura e da escrita; posteriormente, enfatizamos o que as normativas legais que fundamentam as propostas curriculares da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as DCNEI, abordam sobre ler e escrever na primeira etapa da Educação Básica. Na terceira parte, apresentamos exemplos de práticas educativas com leitura e escrita que têm relação com o referencial teórico já discutido no texto. Para finalizar, apontamos nossas intenções com um texto que tem como objetivo ampliar as discussões na área, e não trazer receitas ou modelos a serem reproduzidos com as crianças na escola, sem sentido e significado.

LER E ESCREVER NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Para Vigotsky (2007), a história da apropriação da escrita pela criança é a própria história do desejo de expressão dela, da constituição dos simbolismos na infância. Esses simbolismos começam com o gesto, considerado pelo autor como escrita no ar, manifestando-se pelo desenho, pela fala, pelo faz-de-conta e pela linguagem escrita. É claro que o desenvolvimento dos simbolismos na infância não segue uma lógica linear, mas eles estão presentes nas formas de representação e expressão das crianças. Nesse sentido, Vigotsky (2007) salienta o percurso da “pré-história da linguagem escrita”, que resumidamente pode ser descrito como:

– **Gestos:** para se comunicar, os bebês usam muitas formas de linguagem, como o choro, o sorriso, o balbucio, o olhar, as mãos, etc. Esses indicadores comunicam, e essas comunicações constituem os gestos — a primeira forma de escrita pela criança. Vigotsky (2007)

reforça que os gestos são as primeiras formas de escrita no ar da criança. Souza (2023, p. 198) salienta que “ao apontar para os objetos, sorrir, chorar, olhar, manifestar seus desejos, o bebê indica, representa, ou seja, ele comunica. Essas ações exigem um interlocutor que interprete a mensagem do seu gesto, que escute o que ele quis dizer, assim como na escrita alfabética”.

– **A linguagem oral:** como um sistema de símbolos que representam o pensamento, os desejos, as curiosidades e a leitura de mundo das crianças, a linguagem oral é uma das formas de comunicação humana que antecede a escrita alfabética e a linguagem escrita, segundo Vigotsky (2007). Apesar de muitos profissionais acharem que a linguagem oral se aprende sozinha, de forma natural, precisamos chamar a atenção para que situações intencionais sejam planejadas na escola, para que a fala seja o objetivo principal de uso das crianças.

– **O desenho:** a partir do momento em que a criança percebe que pode representar o que vê no mundo, o desenho, como simbolismo, surge como resultado da fixação dos gestos no papel (Vigotsky, 2007). O desenho é uma forma de representação que contém a futura escrita da criança. Aliado à brincadeira de faz-de-conta, o desenho desempenha uma função muito importante no processo de escrita.

– **A brincadeira:** Vigotsky (2007) salienta que, no brincar de faz-de-conta, a criança usa simbolismos e signos para representar o mundo e os objetos. Na ação da criança durante a brincadeira simbólica, ela se relaciona com objetos que são de uso do adulto e, para apropriar-se deles, age e recria de uma forma bastante peculiar, para fazer aquilo que deseja. Nessas representações, o modo como a criança utiliza alguns objetos, deslocando-os de sua função principal (por exemplo, uma caneta que pode ser um termômetro, uma injeção, um avião ou até mesmo um boneco), permite dar uma função simbólica ao objeto, o que é muito importante para o processo da escrita, já que ela também é uma linguagem simbólica (Vigotsky, 2007). Para o autor, brincar é uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois, ao brincar,

as crianças têm a possibilidade de criar enredos, narrativas, representar situações reais ou imaginárias e explorar a simbologia por meio do faz-de-conta.

– **Linguagem escrita:** quando a criança descobre que, além de escrever em forma de desenho o que vê no mundo, pode escrever aquilo que pensa, deseja e lê ao seu redor, a linguagem escrita surge como outra forma de representação, inicialmente ligada ao processo de linguagem oral, posteriormente descolada desta (Vigotsky, 2007). Esse processo de desenhar coisas para a escrita de palavras também é repleto de simbolismos, por isso desenho e brincadeira não se descolam desse processo. Souza (2023, p. 200), com base nos estudos de Vigotsky (2007), salienta que:

As palavras, diferentemente do desenho, conseguem explicar melhor e com maior profundidade o que se quer dizer. Por isso, passam a ser usadas com mais frequência, e o desenho deixa de ser recorrente quando as crianças crescem, em especial depois de aprenderem a escrever alfabeticamente.

Todo esse processo de aprendizagem da linguagem escrita é nomeado por Vigotsky (2007) como “pré-história” e discutido na obra *A formação social da mente*. Porém, concordamos com Souza (2023) quando pondera:

Apesar de saber da importância de compreender essa trajetória na organização de situações intencionais para as crianças na Educação Infantil, preciso chamar a atenção para o fato de que o autor concebe esse processo com o nome de “pré-história”. Parece-me que tudo aquilo que antecede a escrita alfabética fica no nível de uma “pré” história, de uma história anterior, desligada de um processo que é único. Então, por que colocar o processo unificado de apropriação da linguagem escrita em tempos separados? Creio que não haveria uma “pré-história”, mas sim uma história, afinal, como o próprio autor menciona, o desenvolvimento da linguagem escrita tem um processo histórico e unificado de desenvolvimento (Souza, 2023, p. 198).

Kramer e Motta (2010), a partir da perspectiva histórico-cultural, salientam que é pela linguagem que as crianças superam sua condição natural, “[...] fazendo-se na história ao mesmo tempo em que faz história”. Em outras palavras, pelas relações culturais e sociais, a

criança vai aprendendo sobre si e sobre o mundo, desenvolvendo suas funções mentais e recriando o mundo. Por isso, aos adultos cabe a importante função de realizar a mediação entre aquilo que as crianças sabem e o que precisam e poderão aprender, pois “A criança constitui seu eu a partir de outros eus, uma subjetividade necessariamente dialógica” (Kramer; Motta, 2010).

Tomando isso como premissa, precisamos saber como as crianças podem se apropriar da linguagem oral e escrita na infância, a fim de que sejam garantidas experiências e situações de aprendizagem com sentido e significado, ou seja, que as escritas compreendam a finalidade do aprendizado e que vivenciem situações reais, em que a escrita seja relevante e necessária (Vigotsky, 2007).

COMO AS NORMATIVAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ABORDAM O TEMA DA LEITURA E DA ESCRITA?

A partir de um novo ordenamento legal brasileiro, a criança, ao ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009; 2018), evoca novos modos de fazer Pedagogia e de organizar o cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, o documento das DCNEI sinaliza que ela “[...] se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009, p. 06). Esse ponto já foi muito bem esclarecido nos demais textos que compõem esta obra.

Carla Rinaldi (2020) ressalta, que desde o nascimento, a criança interage com o mundo e, através dessa relação de inserção e pertencimento, ela vai conquistando e enriquecendo o seu repertório. Nesta perspectiva, o contexto social e suas experiências estão diretamente relacionados para a construção de significados na primeira infância. Essas premissas precisam ser consideradas quando pensamos na organização curricular e pedagógica da Educação Infantil.

As DCNEI afirmam que o currículo é efetivado na articulação dos saberes e das experiências das crianças, “[...] com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 06). Isso provoca a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam “[...] organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (p. 06).

A BNCC para a Educação Infantil (Brasil, 2018) salienta que a imersão das crianças na linguagem escrita deve acontecer a partir daquilo que elas conhecem e que deixam transparecer como curiosidades. Esse fato reforça o conceito de currículo da Educação Infantil, que sempre parte da criança para efetivar suas práticas. Desse modo, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, para que ampliem seu conhecimento de mundo desde pequenas (Souza, 2023). Dentre essas linguagens, as DCNEI afirmam que a linguagem verbal (oral e escrita) é um bem cultural ao qual as crianças têm direito de ter acesso (Brasil, 2009). Porém, como garantir que esse acesso respeite as especificidades das crianças e de seus modos próprios de viver a infância?

A brincadeira e as interações, por serem eixos de sustentação das práticas educativas na Educação Infantil (Brasil, 2009), revelam o modo como o trabalho pedagógico precisa ser organizado, para que as crianças brinquem e interajam cotidianamente com as situações que envolvam a aprendizagem da linguagem escrita: falando, desenhando, brincando, dialogando e lendo o mundo. Brincar é uma das principais formas de elaboração do mundo e de compreensão dos papéis sociais, dos valores e das relações entre as pessoas. Acreditamos que seja insubstituível e fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, como já salientado anteriormente; para isso, precisamos proporcionar espaços, tempos e materiais para que este brincar aconteça (Loss; Souza; Vargas, 2019).

A brincadeira é um importante instrumento para potencializar a zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Vigotsky (2007), seria a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar problemas de maneira independente e o que depende da orientação de um adulto ou da colaboração de companheiros mais capazes. No ato da brincadeira, a criança experimenta uma ação que está acima da sua idade cronológica e se apropria de elementos observados na vida social pelos adultos.

O mesmo serve para a linguagem oral e para o desenho. Conforme a revisão das DCNEI (Brasil, 2009), a linguagem oral se desenvolve por meio da participação em diferentes situações comunicativas, em que as crianças sintam-se convidadas a comunicar-se, conversar com outras crianças e adultos, ouvir histórias, contar um fato, brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista. A partir das interações com os pares e das vivências nos diversos contextos do cotidiano, as crianças enriquecem e ampliam o seu repertório. Este processo precisa ser planejado pela professora, que deve oferecer possibilidades a partir de situações reais e do interesse das crianças, a fim de que se comuniquem (Brasil, 2009).

Também a linguagem escrita é objeto de desejo das crianças, uma vez que, muito antes de entrarem na escola, elas já tiveram contato, utilizaram e demonstraram interesse por ela. Isso se dá porque as crianças estão imersas nesta linguagem desde que nascem, e aos poucos vão dando sentido e significado à escrita. Por isso dizemos que a prática da professora não pode ser mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito, como o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 reforça (Brasil, 2009). A criança se apropria dessas linguagens pelo reconhecimento, pela compreensão e fruição, por meio do contato com diferentes gêneros textuais, pela leitura diária realizada pela professora, pela possibilidade de produzir narrativas em forma de textos, mesmo sem saber ler e escrever alfabeticamente, mas fazendo uso das funções sociais da linguagem escrita (Souza, 2023).

As experiências que oportunizamos no cotidiano com as crianças são promotoras de aprendizagem e, conseqüentemente, garantem o desenvolvimento delas. Assim, reforçamos a necessidade do contato com as diferentes linguagens, pois sabemos que elas se inter-relacionam. Quando brincamos de “Ciranda, cirandinha” ou outras brincadeiras cantadas, por exemplo, a criança explora as possibilidades de seus movimentos e, ao mesmo tempo, brinca com as palavras. Por esse motivo, não podemos visualizar e planejar o trabalho com as linguagens de maneira isolada e mecânica, mas sempre contextualizada. Por exemplo, os espaços da Educação Infantil precisam estar impregnados de símbolos, registros, significados e marcas das crianças. As produções, os materiais, as hipóteses e as suas manifestações, como recados, bilhetes, pesquisas, cartas, livros, gibis, revistas, jornais, listas, placas, entre outros, são situações reais e significativas que fazem uso da linguagem oral e escrita junto com as crianças. Desse modo, elas precisam ter acesso a um vasto repertório e um papel ativo na produção da cultura escrita.

A leitura acontece a todo momento na Educação Infantil e precisa ser pensada como algo prazeroso e cotidiano. A criança tem contato com a leitura no espaço leitor, o qual disponibiliza livros que despertam o seu interesse de algum modo, seja pelas cores, pelo formato, pela ilustração ou por simplesmente serem conhecidos do grupo. O papel da professora é o de garantir que a qualidade literária se faça presente, na diversidade de gêneros textuais, na diversidade de ilustrações, na diversidade de personagens e narrativas.

A criança também tem acesso às leituras e contações realizadas pela professora nas rodas de histórias e, para isso, o adulto deve estar realmente envolvido com o ato de contar e ler histórias — com a literatura em si. Este é o momento de deliciar-se com a leitura, o ler por prazer, para emocionar-se, para divertir-se, para ampliar a visão de mundo, para imaginar, para ser tocado pela leitura.

Pensando como as crianças aprendem e no modo como interagem com o mundo, propomos a seguir sugestões e ideias de

como organizar o trabalho pedagógico na escola, de modo que a leitura e a escrita tenham sentido e significado para as crianças, e não que escrevam por escrever, no intuito de apenas colecionar papéis ou preencher folhas de caderno. Afinal, “[...] escrever na Educação Infantil não pode ser confundido com a ideia de desenhar letras, de escrever por escrever, ou exclusivamente associar letras a sons. Trata-se de entender o sentido e o significado que a linguagem escrita, como um bem humano e cultural, possui para o desenvolvimento humano e para a atuação política, ética e social de um país” (Souza, 2023, p. 187).

O fato que se põe aqui é que a legislação é objetiva e coerente quando sinaliza o direito das crianças de acessar a leitura e a escrita (Brasil, 2009). No entanto, a interpretação que se faz desse princípio ainda não é clara para muitas professoras, que insistem em centrar-se na decodificação do escrito,

promovendo ações tecnicistas e mecânicas, como a cópia pela cópia, os exercícios grafomotores, o treino fonológico. É preciso avançar na promoção de ações que possam tornar a linguagem escrita relevante e necessária para as crianças, como Vigotsky (2007) vem sinalizando desde a década de 1930. Para isso, desenhar e brincar são ações que podem colaborar com essa significação (Vigotsky, 2007; Souza, 2023).

Saiba mais:

Leia a Tese “Eu vejo o futuro repetir o passado: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da Educação Infantil brasileira”, de autoria de Flávia Burdzinski de Souza (2023). Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2516>

QUAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA PODEM FAZER PARTE DO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

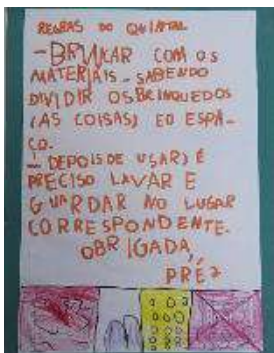
O objetivo desta parte do texto é apresentar algumas práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita, e que dialogam com os pressupostos teóricos e legais da Educação Infantil, os quais apresentamos anteriormente no texto. Ainda, gostaríamos de

ressaltar que elas não devem ser encaradas como “receitas” e nem como “modelos” prontos, uma vez que o principal ponto para traçar o planejamento na Educação Infantil é seguir as crianças, seus interesses e suas curiosidades, o que requer práticas e ações variadas, conforme o contexto social e cultural em que o grupo está inserido. Os exemplos podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de ações pedagógicas que envolvam a leitura e a escrita de maneira significativa

Convites e cartões	Placas de “Bom dia”, “Boa tarde”...
 <p data-bbox="185 838 589 930">Elaborar com as crianças cartões, convites e mensagens significativas que façam parte de suas vivências.</p>	 <p data-bbox="615 848 1008 940">A ideia é encantar a comunidade escolar com plaquinhas que acolhem! Bom dia! Boa tarde! Bem-vindos!</p>
Identificação do lanche ou cardápio	Cantigas, parlendas, brincadeiras...
 <p data-bbox="185 1390 589 1515">Convidar as crianças a realizarem a escrita do cardápio do lanche/almoço do dia ou da semana. Pode ser em forma de lista ou de plaquinhas.</p>	 <p data-bbox="615 1397 1019 1522">Incentivar que as crianças descubram, brinquem e explorem cantigas, trava-línguas, parlendas e provérbios da nossa cultura popular.</p>

Mensagens/comunicados



A escrita de mensagens ou algum comunicado importante, como as regras do espaço, deve ser construída de maneira coletiva. Nesses momentos, a professora vai mediando a escrita, levantando hipóteses com as crianças sobre as letras, os sons e a formação de palavras.

Espaço leitor



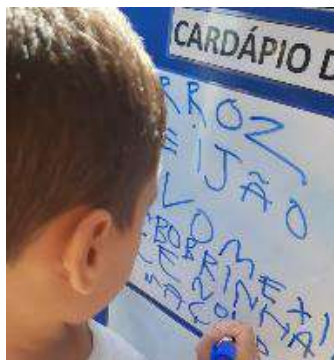
Selecionar livros de boa qualidade, tapetes e almofadas para deixar o espaço convidativo. O local escolhido deve ser de acesso livre para todas as crianças, onde sintam-se convidadas a habitarem.

Acesso a diferentes gêneros





Garantir o contato com diferentes gêneros textuais, seja por meio da leitura realizada pela professora ou pelas crianças, como nas pesquisas em que utilizamos livros informativos, reportagens, quadrinhos, etc.

Listas



Já sabemos o quanto a escrita de listas favorece a aquisição da base alfabética, mas queremos destacar a funcionalidade da escrita: elas precisam ser realizadas por meio daquilo que tem sentido e significado para as crianças.

Registros das pesquisas coletivas	Rotina/ pauta do dia
 <p>Os registros escritos das descobertas das crianças estimulam o desenvolvimento da linguagem e a troca de ideias entre o grupo.</p>	 <p>A organização da rotina ou pauta do dia pode ser realizada por fichas de leitura ou escrita coletiva, tendo a professora ou as crianças como escriba.</p>
Identificação dos pertences	Identificação dos espaços
 <p>Identificar os pertences pessoais fazendo uso da escrita do nome próprio para a organização da sala de referência.</p>	 <p>Realizar a identificação dos espaços, das portas, dos armários juntamente com alguma imagem ou desenho que apoie a leitura das crianças se torna um importante modo de atuar com a leitura e a escrita.</p>

Chamada ou glossário da turma	Cartazes de orientações para o bem-estar infantil
 <p>Uma estratégia para a realização da chamada é o glossário da turma, uma lista de presença com fotos e/ou nomes das crianças para realizar a escrita do nome próprio e servir também de fonte de pesquisa para outras escritas.</p>	 <p>Usar cartazes e imagens com dicas para apoiar as crianças na realização das ações de bem-estar e cuidado pessoal, como lavagem das mãos, escovação dos dentes, organização dos pertences, etc.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Além dessas ações pedagógicas, também é importante construir espaços de brincadeiras com a leitura e a escrita, afinal:

Tornar as letras elementos da vida das crianças é pensar nas situações reais que envolvem seu uso. É pensar em brincadeiras que potencializem a necessidade da leitura e da escrita. Assim os contextos brincantes que envolvem essas práticas, aproximam de modo significativo as crianças desta linguagem, como por exemplo: mercado, escritório, alfaiataria, fruteira, lojas diversas, consultório, ambulatório, floricultura, restaurante, pizzaria, padaria, lanchonete, entre outros espaços que podem ser criados para potencializar as práticas de leitura e escrita com significado e sentido para as crianças (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 119).


Pensando em potencializar as práticas de leitura e escrita por meio das brincadeiras, apresentamos no Quadro 2 algumas fotografias que podem inspirar a composição dos espaços nas escolas, refletindo, sempre de modo intencional, sobre como potencializar as brincadeiras, inserir mais elementos e mediar os processos de faz-de-conta. Dessa forma, as crianças vão ampliando seus conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita, com sentido e significado.

Quadro 2 – Exemplos de espaços brincantes que envolvam a leitura e a escrita de maneira significativa

<p style="text-align: center;">Uso da leitura e da escrita nas brincadeiras de faz-de-conta: organizar espaços e materiais para potencializar as investigações infantis</p>	
<p>Enfermaria/hospital</p> 	<p>Pizzaria/lanchonete</p> 
<p>Padaria/supermercado</p> 	<p>Mensageria/correio da turma</p> 



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

 <p style="font-size: small;">Fotografia: EMEI Copas Verdes, Erechim/RS</p>	<p style="text-align: center;">Para pensar...</p> <p>O alfabeto deve ser apresentado para as crianças como ampliação do repertório e a partir do interesse delas.</p> <p>O importante é criar condições para que seu uso seja priorizado no cotidiano da escola, tendo sentido para o grupo, por exemplo nesta imagem, em que a professora, por meio da curiosidade das crianças de conhecerem as diferentes formas de letras, criou um espaço para brincar de ler e escrever com elas.</p> <p>A intenção é fazer a leitura e as relações com as diferentes formas de registrar cada letra, e não construir um espaço de “decoração” ou para cópias obrigatórias e reproduções. Além disso, é importante associar as letras a objetos, figuras ou pessoas que tenham sentido para as crianças, como brinquedos, nome dos colegas e familiares, etc.</p>
---	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este texto, gostaríamos de afirmar nosso compromisso com as crianças e seus modos próprios de aprender, que se fazem pelas interações e brincadeiras (Brasil, 2009). Portanto, toda e qualquer prática realizada com as crianças deve sempre levar em conta esses aspectos e as características da sua faixa etária, a fim de não desenvolver nenhuma ação pedagógica mecânica e sem sentido, como traçar linhas em pontilhados, treinar letras cursivas, colorir desenhos estereotipados e tantas outras práticas vazias de sentido que circulam como “modelos” pelo Google e/ou pelo Pinterest.

Nosso texto é um convite a pensar: *quais leituras e escritas têm sentido para as crianças?* Para refletir sobre isso, é preciso observar o cotidiano, a vida da escola acontecendo e sendo narrada, para assim pensar em como conduzir a ação pedagógica. Ler e escrever transcendem a questão alfabética. Ler tem relação com interpretar o mundo, com ler imagens, com estética, com sensibilidade. Escrever tem a ver com registrar, com simbolizar, com representar pensamentos, ações, objetos, palavras. Enfim, ler e escrever são ações que estão além de apresentar o alfabeto ou treinar a escrita de letras, por isso são considerados por nós como linguagens, como parte da vida humana, como direito das crianças.

Aliás, apesar de este texto ter apresentado muitas sugestões de ações pedagógicas com a leitura e a escrita, queremos provocar as professoras a pensar sempre: por que escrevo com as crianças? Em que situações escrevo? Para quem escrevo? Qual o sentido da mensagem a ser escrita ou lida? Com que frequência leio para as crianças? A que portadores de textos as crianças têm acesso na escola?

É importante que as professoras se questionem sobre a necessidade ou o sentido de utilizar a escrita e a leitura. Afinal, escrever por escrever não leva as crianças a significarem o processo: é preciso escrever sobre o que tem sentido para elas, sobre as situações que emergem do cotidiano.

As crianças precisam, desde cedo, perceber que a leitura e a escrita são formas de comunicação, de expressão de ideias e pensamentos. Nesse sentido, precisam sentir a necessidade de escrever e ler — e não ver essa aprendizagem como algo imposto de fora para dentro. Então, professora, convidamos você a aproveitar as oportunidades do cotidiano para ir mediando, junto com as crianças, formas de ler e escrever o mundo!

Agradecemos profundamente a todas as professoras e escolas que generosamente colaboraram com nossas formações, abrindo espaço para o estudo do tema da leitura e da escrita e enriquecendo este capítulo com preciosas imagens compartilhadas: Escola Municipal de Educação Infantil Copas Verdes (Erechim/RS), Escola Municipal de Educação Infantil São Cristóvão (Erechim/RS), Escola de Educação Infantil do SESC (Santo Ângelo/RS), Instituto Dona Carminha (Campinas/SP), Escolas do Município de São José dos Campos (SP) e Vira-Virou Escola Brasileira da Infância (RJ).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em: 16 mai. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Criança. *In*: OLIVEIRA, Dalgiza Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellaria; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/#t>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. O trabalho pedagógico na pré-escola: que contexto

brincante organizar? *In*: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019. p. 107–125.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira. Tese de doutorado em Educação. Passo Fundo: UPF, 2023. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2529>. Acesso em 26 set. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PARTE 2

Reflexões sobre espaços e tempos:
alegrias e poesias

REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Flávia Burdzinski de Souza

O que é espaço? O que é tempo? E o que é material?

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008), espaço significa extensão, dimensão, lugar, capacidade, oportunidade, circunstância favorável.

Seria por esse motivo que, ao pensarmos em espaços, pensamos num lugar físico? Em um local ou uma superfície? Seria o espaço somente algo palpável, delimitado? Como pensar no espaço como uma circunstância favorável às aprendizagens na Educação Infantil? Como encontrar no espaço as oportunidades de favorecer os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil (interações e brincadeiras)?

Figura 1 – Espaço externo da EMEI Copas Verdes, Erechim/RS

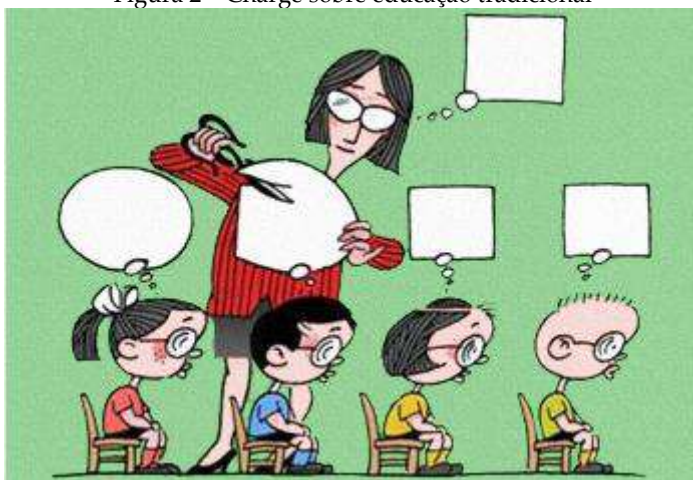


Fonte: EMEI Copas Verdes, 2022. Uso concedido.

O que significa pensar na organização dos espaços e tempos na Educação Infantil? O que levar em consideração no planejamento dos espaços?

Pensando no espaço enquanto dimensão humana de aprendizado, pergunto-me: que espaço nos foi dado para aprender, pensar e criar uma docência autoral com as crianças? Por que ainda há quem recorra ao Google e ao Pinterest para encontrar “receitas” do que fazer com as crianças na escola, e não se preocupa em como os espaços e materiais estão sendo ocupados, planejados, vividos?

Figura 2 – Charge sobre educação tradicional



Fonte: <http://projetodescobrir.blogspot.com/2013/03/prova-nao-prova-nada.html>

Por que toda vez que pensamos diferente, que propomos espaços e práticas não convencionais, nós nos sentimos em conflito, inseguras ou temerosas pelo erro? Seria por encontrarmos modelos, formas, definições muito bem fechadas ao longo da nossa trajetória escolar? Como pensar fora da “forma” quando passamos anos e anos dentro de uma escola que nos enquadrou, formatou, padronizou?

Que escola é essa que diz que a criança é o centro do planejamento, mas ainda desenvolve um único modelo de

planejamento de espaço para todas elas, como se fossem iguais e universais nos modos de aprender?

Figura 3 – Professora Flávia e Turma 5 do SESC Santo Ângelo/RS, em 2007



Fonte: Arquivo pessoal, 2007.

Essa foto é do ano de 2007. Desde 2004 eu já lia Paulo Freire, já lia Vigotsky, Piaget, Maria Carmem Barbosa, Malaguzzi, entre outros. Já conhecia o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclusive a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Já sabia que a criança era um sujeito de direitos, uma vez que já estava no penúltimo ano da graduação do curso de Pedagogia. Mas por qual motivo o centro do planejamento ainda girava ao redor do meu próprio umbigo?

Revirando meus arquivos, achei muitas fotos desse espaço. Acho que esse “centro” da sala era a representação de espaço “escolar” e de docência para mim. Afinal, as aulas aconteciam ali, em meio a ajudante do dia, calendário, murais e tantas outras práticas repetidas sem profunda reflexão. A quantidade de fotos desse espaço também revela o meu olhar para a época. O que escolhemos registrar? Você já pensou sobre o que as suas

fotografias revelam? Por que colecionamos mais alguns tipos de imagens do que outros?

Se eu já pensava sobre os espaços? Sim, pensava e projetava: para controlar, para estudar e, às vezes, para o tempo livre do brincar. Depois da “atividade” de aprender, vinha a diversão, e para isso o planejamento nem precisava ter muita intenção. O espaço da minha sala era organizado basicamente em cinco contextos: literatura (com tapete, livros e fantoches); artes plásticas (organizado com papéis, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, cola colorida, tesoura, cola); casinha (com móveis pequenos e brinquedos); espaço do projeto (organizado de acordo com o tema de estudos) e espaço das atividades (o da foto anterior).

Figura 4 – Espaço da casinha SESC Santo Ângelo/RS, em 2009



Fonte: Imagem cedida pelo Sesquinho Santo Ângelo, 2015.

Se eu já pensava sobre a propriedade dos materiais? Claro que não! Nem sabia que EVA (sigla para espuma vinílica acetinada) leva de 400 a 500 anos para se decompor (gostaria até de saber por onde andam tantos que usei ao longo desses anos). Também não sabia que TNT significa “Tecido Não Tecido” e não tem a mesma apresentação estética de um viscolinho ou de uma malha.

Se eu já pensava na harmonia das cores? Lógico que não! Para mim o “bonito” era ser colorido. Aliás, quem foi que associou a infância a esses estereótipos do multicolor?

O tempo foi passando e os estudos foram aumentando. Dez anos depois, em 2017, ingressei como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul e recebi o desafio de reorganizar a brinquedoteca do Campus Erechim/RS. Quando cheguei lá, percebia que ele era um espaço que acomodava muito mais os adultos do que as crianças, então decidi inverter essa lógica.

Figura 5 – Espaço da Brinquedoteca da UFFS Erechim/RS, em 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Projetei então com as alunas a criação de novos espaços e a seleção de novos materiais que pudessem acolher as crianças e trazer repertórios já para o início da docência. Vieram as ideias de construir espaço de mercado, loja, casinha, ateliê, elementos da natureza, coleção de materiais não estruturados, etc. Mas aqui quero continuar falando da “casinha”, especificamente da casinha das imagens que seguem.

Figuras 6 e 7 – Primeiro espaço da casinha Brinquedoteca da UFFS Erechim/RS, em 2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Vocês acreditam que essa casinha estereotipada, eu orientei e deixei ser construída? Sim, em 2017! Feita de um papelão frágil, ela foi desmontada e quase “destruída” no segundo uso pelas crianças que vieram visitar o espaço da brinquedoteca. Sabe o que pensamos? “Será que as crianças não sabem brincar ainda? Não sabem ter cuidado? Não conseguem se organizar civilizadamente?”

Por que a culpa está sempre no outro, não é mesmo? Penso que, além da estética, das cores e da composição de um espaço, a durabilidade do que se mantém nele faz também toda a diferença. Porém, somente no ano seguinte passei a pensar sobre isso: como dar continuidade às experiências, se o objeto não permanece? Se os materiais se desfazem e se perdem?

Era preciso outra casinha para a brinquedoteca. Outros materiais. Começamos a colecionar. Produzir sem pensar na

Saiba mais:

Para acompanhar a reorganização da brinquedoteca assista o vídeo:

“Brinquedoteca UFFS Campus Erechim/RS - ano 2020”, no canal do YouTube Pedagoga orelha verde.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=3hrbDTnC7dY>

composição do todo. Os espaços vistos de modo isolado, sem diálogo. Alguns avançavam, outros continuavam reproduzindo um excesso de cores, coleções sem sentido, uma apresentação sem muito estudo estético.

Figura 8 – Brinquedoteca da UFFS Erechim/RS, em 2019.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Hoje reeduquei meu olhar, diminuí a velocidade, desacelerei a produção e passei a construir outros repertórios. Penso primeiro na harmonização das cores do espaço, preservando aquilo que é natural. Depois penso nas composições, na harmonia e no diálogo entre um espaço e outro. Continuo pensando. Ainda não é o ideal, mas já é um ótimo começo. Você já começou a pensar sobre isso?

Figura 9 – Brinquedoteca da UFFS Erechim/RS, em 2022.



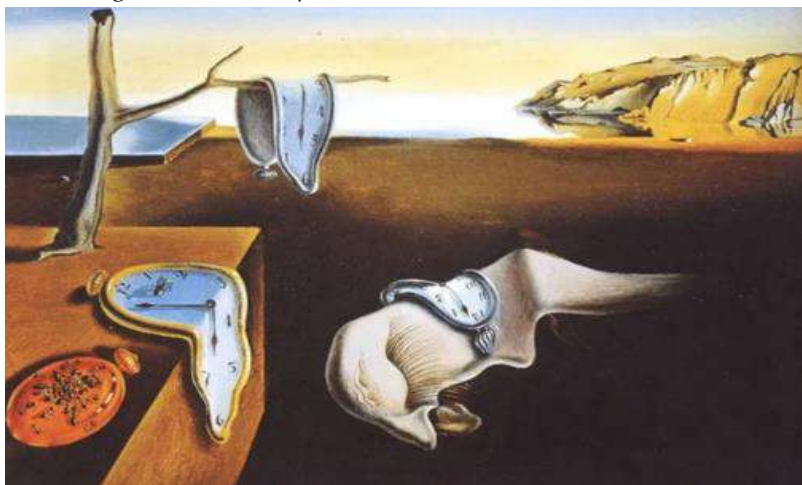
Fonte: Fotografia da Dra. Elise de Moraes. Uso cedido em 2022.

Já se passaram mais de dezessete anos desde aquela primeira foto minha exercendo a docência. E eu continuo vendo a mesma organização pelas escolas, dia após dia. Por que isso ainda acontece?

Acredito que tem a ver com o tempo: com o tempo de renovação de cada um, com o tempo de escuta, com o tempo de mudança, com o tempo da coragem e da luta. Com o tempo da memória. Se você olhar para as suas fotografias antigas, elas mudaram ou permanecem iguais?

Para pensar sobre o tempo, escolhi essa obra de Salvador Dalí, de 1931: *A persistência da memória*. Já se passaram 91 anos da existência dessa obra, e ela continua tão original. Mostra-nos que não controlamos o tempo (principalmente o tempo *Cronos*), não controlamos a vida do outro e não conseguimos controlar o tempo da infância. O tempo também é subjetivo. Às vezes é difícil dar prioridade a esse tempo.

Figura 10 – Obra *A persistência da Memória*, de Salvador Dalí



Fonte: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>

Será que precisamos de mais tempo para realmente fazer o que queríamos com os espaços e materiais da escola? Ou será que precisamos de um tempo que seja *nosso* e das *crianças*, e não da fábrica, da produção, da aceleração e do capital? O relógio nos controla ou nos organiza? O que te move a reeducar o olhar?

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DO LADO DE FORA

*Taciana Basso Tolazzi
Jessica Romanoski
Natana Fussinger
Greice Rozek
Janaína M.L.M.H de Brito
Fabiana Torres*

No Fundo do Quintal

*No fundo o quintal,
amarelinha,
esconde-esconde,
jogo do anel,
um amor e três segredos.*

*No fundo do quintal,
passarinhos,
tesouros,
piratas e navios,
as velas todas armadas.*

*No fundo do quintal,
casinha de boneca,
comidinha de folha seca,
eu era a mãe, você era o pai,
Quando não existe quintal, como é
que se faz?
(Roseana Murray, 1994)*

Do lado de fora...

A dureza das pedras, a fragilidade das folhas secas que estalam ao pisar.

As pinhas que o pinheiro alto deixou cair.

Madeiras de tamanhos e espessuras diferentes.

O toque, o sentir e o insistir...

Que possibilidades a natureza me traz?

Convida a juntar, a misturar, a empilhar.

Convida a construir.

É uma cidade! É um prédio!

Construir junto, compartilhar, brincar.



Do lado de fora...

Que cores há na sua escola?

Do papel ao muro, do lápis ao pincel

Do giz ao rolinho, colorindo paisagens e arranha-céus.

Mistura de cores, liberdade de expressão.

Desenhos de todas as formas e com muita inspiração.

Com a tinta vou colorindo os muros da minha escola

E os meus registros vão contando um pouquinho da minha história.



Do lado de fora...
Há o movimento do corpo
Que dentre tantas linguagens
Corre, salta, pula, escorrega...
e também toca, sente, aperta e solta...
O toque suave (ou não) das
mãos,
Do menino que cria e recria
em contato com a argila.
Um mundo repleto de
fantasias, bichos e
brincadeiras,
Fazendo surgir imagens que
soam "literalmente", a poética
das crianças.



Dos meninos e meninas que esculpem a bicicleta, a bola e o cachorro,
Às crianças que inventam carros, bonecas e aviões.
Todas, memórias vivas da infância.
Ah, como é bom ser criança!

Do lado de fora...
De uma concha de
terra,
de uma pista para
a outra...
O que narram as
crianças?
O que podemos
observar?
O que podemos
sentir?



A brincadeira na terra, o brilho no olhar,
nos faz lembrar, de um tempo bom,

onde a alegria fazia parte da
nossa vida.
Ah, que bom seria ser criança
para sempre,
viver, brincar, imaginar,
sonhar...
Muita bagunça e diversão,
É só dar asas à imaginação.

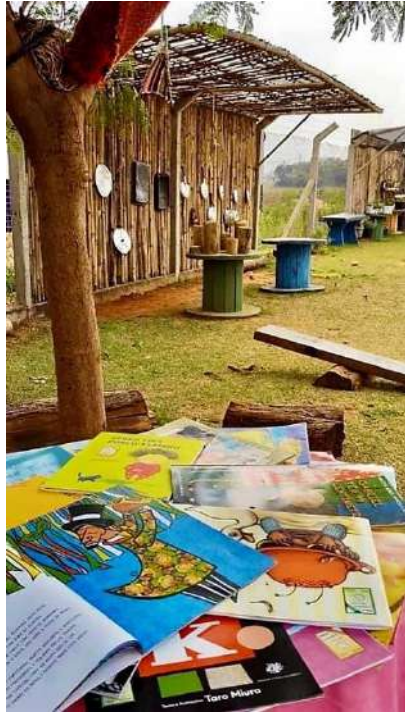
Do lado de fora...
Daqui eu vejo o céu
Daqui eu vou e volto...
Trago pra mim histórias
Inspiradas pelo lado de fora

o lado de fora
Do cuidado dos bebês
Aos encantos que a água permite.
Quer que eu te faça um convite?

Do lado de fora...
Existe um mundo inteirinho
Pronto para ser experimentado.
É do lado de fora que a vida acontece,
É do lado de fora que ela floresce,
É do lado de fora que desencaixotamos experiências,
E criamos um mundo cheio de histórias
Através dos olhares curiosos das crianças
De como é o lado de fora que queremos?

REFERÊNCIAS

MURRAY, Roseana. **Casas**. Belo Horizonte: Formato, 1994.



NOS DETALHES...

Elisiane Lippi

Eloisa Mota

Deborah Zaffonato

Bruna Barboza Trasel Schönwald

Colaboradoras: Marina Grando e Lucieli Oichenaz

Os detalhes iniciam na acolhida das crianças, num cotidiano que abriga e respeita olhares, ações, movimentos, comunicação corporal e curiosidades.

Quando o educador pensa nesses detalhes com um olhar sensível e aberto ao inédito das crianças, está também se convidando a vivenciar junto com elas esse universo a ser descoberto. Assim, ele também se conecta com as miudezas que sempre estiveram ali, mas que talvez nunca tenham sido percebidas antes.



Em um pequeno sanduíche construído carinhosamente com os elementos da natureza, visualizamos as miudezas coletadas por mãos ágeis e ao mesmo tempo delicadas.

Um corpo que vive e explora a natureza num momento de deleite, de entrega, de conexão com a árvore e seus galhos. Ou um olhar curioso que vasculha o inesperado das pequenas patas dos tatuzinhos-bola que habitam o pátio da escola.



Os materiais pensados, selecionados, organizados de maneira convidativa para o livre explorar das crianças, e neles emergem detalhes que nos levam a refletir sobre como foram disponibilizados a argila, a água, os talheres, considerando o coletivo. Nas mãos que escolhem riscantes, no corpo que se organiza para deixar marcas e na total entrega para esse momento. Esse corpo que se descobre, que percebe detalhes, semelhanças e diferenças,

traços e contornos, que compõem registros potentes.



Afinal, “A criança é o corpo: uma inteireza biológica e cultural constituída de experiências. Criança pensa com a cabeça e com o corpo para agir e brincar” (Rosset; Rizzi; Webster, 2017, p. 29).



REFERÊNCIAS

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Angela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

IMAGINAR E CRIAR...

Tamiris de Salles Bordinasso

Valéria Bertoletti Lopes

Luana Toazza

Grace Pedruzzi

Odaline Monteiro

Kamila de Mouras

*Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas
mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu
fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de
ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.*

(Manoel de Barros, 2003)

Quando Manoel de Barros afirma “dar respeito às coisas desimportantes”, parece traduzir a ação de uma criança que desconhece as complexidades do mundo e deseja viver naquele pequeno espaço aos nossos olhos, mas grandioso a ela, com experiências para explorar, imaginar e criar. Aquele lugar é o seu mundo, e ali ela vive intensamente. Sem se preocupar com o tempo, a criança vai sentindo, explorando, criando e imaginando mundos possíveis.

Por isso, o espaço de exploração deve ser visto como um elemento primordial, com um educador que propicia o brincar, criar, imaginar, interagir e explorar. O espaço é sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao mesmo





tempo em que as crianças interagem com os materiais, elas se relacionam com os adultos e com as outras crianças, sendo uma oportunidade de construção e fortalecimento dos vínculos afetivos.

sendo assim, é fundamental a nossa intencionalidade como professoras para planejar o espaço e potencializar a ação e o encontro dos materiais com as mãos das crianças. A organização deste ambiente traduz a nossa maneira de compreender a infância e o nosso papel enquanto educadoras.



Que sejam espaços ricos e desafiantes, para as crianças viverem experiências significativas e, por meio dos materiais, terem a possibilidade de criarem e construírem modos de ser, de pensar, de solucionar problemas.

Quantas vezes planejamos o espaço e somos surpreendidas pela rica imaginação das crianças que encontram outros caminhos de exploração dos materiais? O inesperado e a imaginação das crianças nos surpreendem diariamente e apontam outros caminhos e nos dão outras pistas que por vezes nem imaginamos.



Por isso, é nosso papel como professoras dar continuidade àquela exploração, pois é por meio da continuidade e da familiaridade com os materiais que as crianças darão sentido às suas explorações, não bastando apenas que sejam apresentadas a esses espaços ou materiais uma única vez. Temos a certeza de que, a cada novo contato com aquele espaço, novas experiências vão

surgir, fazendo assim com que o espaço seja um grande centro de infinitas possibilidades e brincadeiras.

Espaços com intencionalidade precisam estar e ser diariamente planejados, o espaço como elemento, convites para o imaginário, o brincar como linguagem, o corpo que ganha centralidade, a vida cotidiana sempre em movimento.

Que possamos acolher as crianças e suas manifestações diante do seu mundo, concebê-la, permitindo que elas vivam intensamente e deixem as marcas em suas narrativas. Que as crianças sintam-se convidadas a interagir, viver e conviver com os outros, evocando a curiosidade, a imaginação, naquele espaço planejado intencionalmente, tendo abundância em ser feliz, como Manoel de Barros nos diz, pelas experiências oportunizadas por nós.



REFERÊNCIA

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

PARTE 3

**Histórias de professoras e de
pesquisadoras: *crônicas do
cotidiano da Educação Infantil***

LEVANTA PRA EU VER?

Taciana Basso Tolazzi

Como assessora pedagógica, trabalho nas escolas. Além do encontro com professoras e a assessoria de projetos, também há o encontro com as crianças. E isso é muito especial!

Entre Auroras, Guilhermes, Antônios, Nicolis, Marias, são muitas as histórias. Cada criança vai deixando marcas, memórias, inquietudes, perguntas.

Num desses dias, em meio a uma assessoria e outra, fiz umas “visitinhas”. Na sala referência do Maternal 2, as crianças vieram ao meu encontro. Agachei-me para ficar na altura delas e conversar um pouco.

Uma menina me disse:

— Você é muito alta!

Eu perguntei:

— Você acha?

Ela me pediu:

— Levanta pra eu ver?

Eu levantei e vocês não imaginam a cara de espanto que eu vi!

De volta para casa, fiquei pensando na capacidade de observação daquela criança. Em como ela percebeu minha altura e como isso a surpreendeu. Também, ela já sabia compreender um conceito e nomeá-lo: “Você é muito alta!”

Mas o que mais me fez refletir foi que, na formação de professoras, em vários momentos, falamos de observação, escuta atenta, olhar. Enquanto adultos, precisamos aprender a observar as crianças, mas elas fazem isso naturalmente e muito bem.

Ainda, fiquei pensando que os adultos e as instituições acabam por tolher essa capacidade de investigar e descobrir, que é própria das crianças e que nos encanta tanto. Com o tempo, percebemos

que vamos perdendo a iniciativa e tornando-nos sujeitos que ficam esperando por orientações, que não se envolvem e não se maravilham com o mundo ao seu redor.

Malaguzzi (*apud* Edwards, 2016) já nos dizia:

[...]

A criança tem

cem linguagens

(mais cem, cem e cem)

mas roubam-lhe noventa e nove. A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

[...]

Talvez nós, adultos, tenhamos esquecido como escutar. E talvez tenhamos deixado de compreender a importância da dialogicidade: mente e corpo; realidade e fantasia; trabalho e brincadeira; ciência e imaginação; razão e sonho. Dessa forma, vamos nos tornando incapazes de nos assombrar e nos maravilhar, nas palavras de Malaguzzi. Que pena!

Felizmente, ainda podemos reaprender. Reaprender a observar, reaprender a escutar, reaprender a olhar. Porque nós, educadoras, não podemos deixar de observar as crianças. Essa é, segundo Riera, ferramenta fundamental da educadora (*apud* Hoyuelos, 2019, p. 75).

Assim, nessas idas e vindas, nessas “visitinhas” e nesses encontros com as crianças, vou reaprendendo, refletindo, ajudando meus pares a olhar para a prática pedagógica de forma sensível e consciente, de modo que possamos planejar a partir do que as crianças nos trazem, a partir do que desejam, do que estão interessadas em descobrir. Que possamos escutá-las ativamente, para não lhes roubar as linguagens, e para que possamos respeitá-las como verdadeiramente merecem.

Para finalizar, sim, querida menina, eu sou “muito alta”! Mas, humildemente, aprendo com você.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

BOLO SELVAGEM

Natana Fussinger

Era julho de 2022, fazia uma tarde ensolarada. Eu propus às crianças pequenas (4 e 5 anos) um contexto no pátio da escola para explorarem livremente a terra, a areia e a água. Para isso, coloquei os materiais em recipientes e também dispus bacias de diferentes tamanhos, formas de bolo e utensílios como colheres.

Dentre as materialidades disponíveis, Cecília Maria escolheu uma forma de bolo e, com uma colher de sopa, deu início a sua brincadeira de “fazer comidinha”. Produziu inúmeras colheres de massa para preparar um bolo. Fiquei observando e, a cada colherada que Cecília despejava na forma, acrescentava mais água, até o bolo ficar grande e consistente.

Percebi que Cecília planejou cada detalhe. Eis o momento final em que ela decorava seu bolo com grama e folhas verdes. Antes de servi-lo, apresentou-o a mim, dizendo:

— Olha, profe, meu bolo selvagem.

Prontamente, lhe respondo:

— Que lindo!

E lhe pergunto:

— Por que bolo selvagem?

E Cecília responde:

— Ué, porque tem folhas nele!

Esse episódio registrado por mim reverbera uma criança potente, ativa, criativa, que protagonizou claramente suas aprendizagens nas ações que permeou no contexto observado. De onde vem essa criatividade? A criança nasce com essa capacidade inventiva?



Para Gonçalves, “todos os indivíduos são potencialmente criativos” (1991, p. 23). Porém, há que se considerar que o contexto social e as interações que são estabelecidas pela criança impulsionam, ou não, as suas aprendizagens. Vigotsky (2009) denomina isso como abordagem sociointeracionista. Portanto, o adulto que convive com a criança nos seus primeiros anos de vida é o grande responsável por oportunizar vivências e experiências que contribuam para que a criatividade seja usada. Na Educação Infantil, vejo-me como responsável por dar voz e vez à criança, acolhendo seus percursos inventivos e retroalimentando sua capacidade de ir além.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Eurico. **A arte descobre a criança**. Amadora: Raiz, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VAMOS CUIDAR MAIS DE GENTE

Janaina M. L. Marqueti Herzogenrath de Brito

Para começar, imagine a seguinte cena: você chega a um lugar desconhecido em que conhece pouca gente e é forçada a interagir com um grupo de pessoas, por meio de abraços e beijos, só por terem idades parecidas. Desconfortável, né? A cena parece esquisita quando os participantes somos nós, adultos, mas transpondo-a para o universo infantil, percebemos que ela é, na realidade, bastante frequente.

Devido à pouca idade e experiência de vida, raramente paramos para olhar o mundo a partir do ponto de vista dos bebês. É comum a visão de que os bebês são seres passivos, cuja atividade se resume a “absorver” (como uma esponja) e a refletir (como um espelho) os exemplos oferecidos pelos adultos. Além disso, exigimos que eles se adaptem ao que queremos, que nos escutem e que cumpram as nossas ordens sem questionar.

Ao imaginar essa cena, fui tomada por uma grande inquietação e questões como: que tipos de propostas podem e devem ser pensadas para crianças tão pequenas? Diante das ansiedades que surgem, que atitudes tomamos? Como lidamos com o nosso sentimento de impotência frente às especificidades e necessidades dessa faixa etária? Que ferramentas podemos utilizar para refletir e modificar nossas posturas e práticas? E finalmente, que caminhos buscar para responder perguntas como essas e ser capaz de atender às crianças com qualidade, respeitando sua especificidade e necessidade?

Para continuarmos essa conversa, foi inevitável trazer a definição de “cuidar”. O cuidar é definido no Dicionário Houaiss como “fazer algo com atenção, cautela, tomar conta de outra pessoa ou de si próprio e prevenir-se” (Houaiss, 2001). A palavra

“cuidado” deriva do latim “*cura*”, que tem como forma mais antiga a escrita “*coera*”, utilizada em um contexto que envolve relações afetivas, de amor e amizade (Boff, 1999).

Para Boff (1999, p. 33), “cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro”. Também está relacionado ao “entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele” (p. 96). Assim, o autor afirma que o cuidado ocorre quando a existência de uma pessoa tem importância para a outra — no caso, o cuidador. Isto implica o reconhecimento do outro como alguém singular.

Desta maneira, é vital compreender que, para promover o cuidado com o outro, é imprescindível que o cuidador seja assistido nas suas necessidades, visto que seu cotidiano é permeado por constante tensão devido à intensidade das relações.

Essa partilha registrada aqui me fez refletir acerca do cuidado das crianças pequenas: cuidar de crianças não é uma atividade teórica. Exige presença, disposição física e tranquilidade mental. Pode ser uma experiência única e encantadora, mas isso não significa que não exija trabalho ativo.

UMA JORNADA EM BUSCA DE SENTIDO

O ano era 2018, quando recebi o desafio de criar e implantar um projeto de formação para as atendentes de creche, termo usado para definir as educadoras de crianças de 0 a 3 anos, no município de Botucatu, em São Paulo. Aceitei o desafio, e posso dizer que foi assustador e ao mesmo tempo encantador, me encheu de esperança de que é possível fazer educação de qualidade na rede pública.

Mas afinal, por onde começar? Minha única certeza era de que esse projeto de formação precisava ter como premissa promover o cuidado com o outro. Para tanto, era imprescindível que as educadoras também fossem cuidadas... Assim, foi dessa certeza e da minha experiência de ter trabalhado como coordenadora

pedagógica por mais de 10 anos em Centros de Educação Infantil, da rede pública do município de Botucatu/São Paulo, que nasceu o “Projeto Formação de Professores e Educadores: Encantos e desafios na educação de crianças de 0 a 3 anos”.

Encerramento da primeira turma do Projeto Formação de Professores e Educadores: Encantos e desafios na educação de crianças de 0 a 3 anos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

Em todo o processo pude compreender que cada ser é formado por pequenas histórias e estórias, que se juntam e formam o que

cada um é. Compartilhar os desafios diários, os erros e acertos frente às práticas nos fortalece enquanto seres do chão da escola.

Foi então que, por meio de um olhar atento, com foco na participação, reflexão e revisão de valores e posturas, bem como na compreensão de significados e conceitos, iniciei o projeto com o propósito de reorganizar os saberes e fazeres das grandes e pequenas práticas, além de incorporar um novo padrão de conhecimento no dia a dia dos CEIs.

Diante da necessidade de desenvolver ações que atendessem às diversas e reais demandas das educadoras, para que estas tivessem maior autonomia e conhecimento das atividades desenvolvidas, as educadoras foram desafiadas a participar de vivências em que tinham de reproduzir as ações e atitudes dos bebês. Embora a vivência levasse apenas alguns minutos, muitas das educadoras mostraram-se extremamente desconfortáveis.

De certa maneira, é comum dizer que os adultos são uma extensão de quem foram e do que viveram quando crianças. Então, ao analisar e olhar o olhar do outro, arrisco-me a dizer que essa experiência expôs que tudo o que somos hoje é reflexo das experiências às quais fomos expostos durante a vida, o que inclui os primeiros anos de vida.

Participar dessa experiência mostrou que fazer educação é formar uma rede de apoio e partilha, que viver o processo é muito mais enriquecedor do que chegar ao resultado, que fazer diferente é possível e que um mundo de possibilidades se abre a partir do momento em que percebemos que nunca é tarde demais para confrontarmos nossa criança interior com experiências que nos remetem a alguma experiência já vivida. Nesse processo, aprendemos a ter paciência e aceitação por nós mesmos e por nossa história. Se realmente estamos dispostas a escutar as crianças, precisamos abrir esse espaço de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós.

O projeto já não existe mais, mas no decorrer deste processo foram CUIDADAS aproximadamente 250 educadoras dos Centros de Educação Infantil, da rede pública do município de

Botucatu/São Paulo. Esta experiência contribuiu para o desenvolvimento humano e profissional das educadoras e a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos e fez crescer o respeito à docência na Educação Infantil, uma vez que este ainda é um objetivo a ser atingido em nosso país.

Contudo, é fundamental lembrar que nenhum projeto de formação é capaz de cuidar diretamente das crianças. São as pessoas que cuidam delas. Diante dessa reflexão acredito que a mudança do velho hábito para algo novo e desafiador nem sempre é fácil, é preciso sair da zona de conforto e querer fazer a diferença.

O tempo passou e hoje faço parte do quadro de professoras da EMEFEI Angelino de Oliveira, da rede pública do município de Botucatu - São Paulo e minha grande paixão continua sendo os estudos na área de formação continuada de educadoras de crianças de 0 a 3 anos.

Foto das educadoras Cristiane Regina Ficucelli e Ana Iara Sanches em momento de formação com a psicóloga Marielza Oliveira Fernandez de Bona



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2018.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

O FOGO: A SIMBOLOGIA DA DESPEDIDA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eloisa Mota

No ano de 2018, atuei como professora regente de duas turmas de Pré II, com crianças de 5 e 6 anos em uma escola particular, no Rio de Janeiro. O grupo estava se “despedindo” do ciclo da Educação Infantil.

Face às expectativas pela chegada da nova fase, o Ensino Fundamental, as crianças vinham demonstrando algumas questões, como insegurança, medo e muita curiosidade relacionada a essa transição. Durante as rodas de conversa, foi possível perceber, pelos questionamentos, dúvidas e abstrações, pois a entrada para o Ensino Fundamental era vista pelo grupo com grande ansiedade.

Como professora, vi-me diante de alguns questionamentos: como as crianças encaram esta transição? Quais seus sentimentos frente a esta mudança? Como se sentem saindo da Educação Infantil? Como idealizam o próximo ano? Como posso auxiliar neste processo? Como acolher as suas expectativas?

Dentro deste contexto, procurei me aprofundar e estudar sobre o tema “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, buscando inúmeros livros, artigos e autores para, assim, ajudar o grupo de maneira assertiva e afetuosa. É importante ressaltar que a criança de 5 ou 6 anos não deixa de ser criança porque vai ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Com isto, é primordial que escola, educador e família compreendam que a continuidade se faz necessária e que as mudanças ocorram de forma natural e gradativa.

Busquei, com o grupo, uma vivência coletiva, lúdica e significativa, de modo a minimizar a ansiedade decorrente desse

momento. Procurei trazer encantamento e diálogo, auxiliando na compreensão e regulação de seus medos e suas inseguranças, com o objetivo de desenvolver uma postura mais confiante e autônoma para enfrentar novas situações.

Os rituais de passagem podem ser considerados expressões simbólicas, carregadas de sentidos, simbolismos e significados, valorizando as infâncias e suas particularidades. Assim surgiu a “Noite da Fogueira: um Rito de Passagem”.

É importante salientar o caráter simbólico atribuído a tal ritual, dentro do contexto, de forma a contribuir para o fortalecimento de uma postura mais confiante e segura. Assim, pode-se garantir a continuidade mais tranquila e equilibrada do processo de aprendizagem das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Brincar com fogo na infância, de forma devidamente orientada e conduzida, contribui para que as crianças possam lidar com seus limites, desenvolver a autoconfiança e aprender a cuidar de si mesmas. O fogo fornece calor, transforma, ilumina o ambiente. Aprender a lidar com tal elemento permite que elas aprendam a

controlar os movimentos e a ter cuidado com o próprio corpo. Além disso, desenvolve a atenção, a autoconfiança e a responsabilidade.

Diante de toda a experiência relatada, ressalto que o diálogo foi a ferramenta fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Além do fortalecimento de vínculos, as situações criadas permitiram a exteriorização de sentimentos.

O projeto foi um sucesso! A parceria com a coordenadora pedagógica da escola, Cristiane Medeiros, também foi primordial para todo o desenvolvimento. Planejar, organizar e executar “A Noite da Fogueira”, contemplando as necessidades e as oportunidades surgidas ao longo de todo o processo, foi um desafio!

O fogo fascina e provoca inúmeras sensações, como o respeito e o medo ao mesmo tempo. Diante de uma fogueira, as turmas do Pré II se encantaram com as labaredas, os barulhos, o estalar das madeiras e, mais ainda, quando jogavam açúcar e canela e observavam o fogo subir.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

É fato que, ao término da Educação Infantil, tem-se um rompimento; porém, a experiência permitiu constatar que as expectativas e a ansiedade diante da nova etapa que se aproximava deram lugar a um sentimento de orgulho e de confiança. Afinal, tinham participado de um evento noturno incomum, sem a família, ouvindo histórias “assustadoras” e ajudando na preparação e

montagem de uma fogueira, com direito a magia, como eles relataram, pois jogar o açúcar com canela no fogo representava exatamente isso: magia!



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

DO LADO DE FORA DA ESCOLA: O QUE FAZEM OS BEBÊS?

Greice Rozek

Em uma manhã ensolarada de inverno, após muitos dias nublados e de muito frio, os bebês foram tomar sol no solário da escola.

Davi, uma criança muito esperta e ativa, foi até o portão que levava ao parquinho e sinalizou seu desejo de ir até a grama. As professoras disseram que não era possível, pois a grama estava molhada.

Davi achou uma bolinha de plástico e arremessou-a pela grade do portão. No mesmo instante em que a bolinha caiu acidentalmente na grama, ele avisou a professora que precisava buscar a bolinha na grama.

Abriu o portão e ele foi buscar a bolinha, saciando parcialmente sua vontade de acessar a grama. E assim brincamos durante muito tempo: Davi jogando cada vez mais longe a bolinha para poder passear na grama.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

PARA ONDE VAI ESSE AVIÃO?

Tamiris de Salles Bordinasso

Em uma tarde de chuva de setembro, as crianças foram convidadas a soltar toda sua imaginação e engenhosidade com caixas de papelão. E muita coisa surgiu... entraram nas caixas, brincaram de se esconder, esconderam objetos dentro delas, entravam e saíam e iam se revezando dentro das caixas.

Até que Mathias e Lorenzo tiveram uma ideia:

— O avião vai voar — disse Mathias.

— As asas têm que ser pequenas — disse Lorenzo, rasgando os pedaços grandes de papelão.

— Precisamos rasgar mais pedaços — disse Mathias.

— Já sei, vai ter duas asas para ficar mais forte! — comentou Lorenzo.

Mathias logo disse que as meninas não poderiam entrar no avião, e Lorenzo concordou.

Durante essa conversa, Mathias bateu na caixa. Lorenzo então completou:

— Cuidado, Mathias, não bate, está derrubando as duas asas!!

E eu, que estava acompanhando a brincadeira, perguntei:

— Para onde esse avião vai viajar?

Lorenzo, animado, respondeu:

— Para a praia!

— Mas o avião não vai poder voar, porque ele não vai ter pilha!
— concluiu Mathias.

Percebo como as crianças estão aprendendo a usar a criatividade e a se relacionar com o humor, como elas gostam de fazer os adultos rirem e até se sentem mais confiantes quando percebem que estão sendo realmente engraçadas. Nesse contexto,

também usam o humor para chamar atenção e se relacionar melhor com seus pares.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

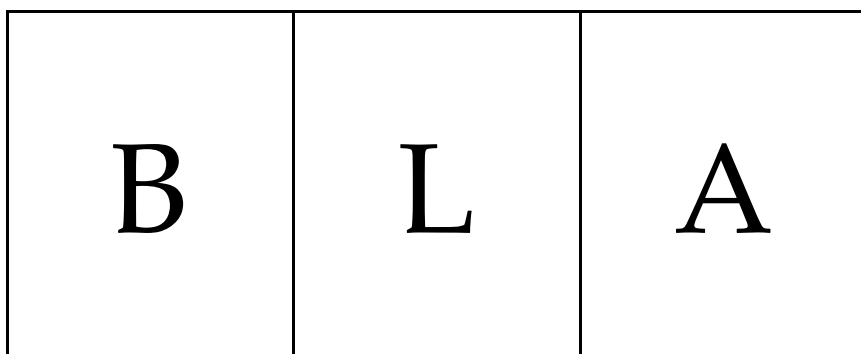
O QUE AS CRIANÇAS ESTÃO APRENDENDO COM ISSO?

Flávia Burdzinski de Souza

Era 2005, ano do meu primeiro emprego como professora **regente*** em uma turma de Educação Infantil, com crianças de 2 a 4 anos de idade. “Você precisa trabalhar com o nome próprio delas”, ouvi da coordenadora. Lendo o documento da proposta curricular e pedagógica da escola, isso também estava escrito. Só não havia uma lista de recomendações sobre o que fazer com o tema.

Passei um final de semana inteiro planejando o que fazer para as crianças, então resolvi trabalhar com a letra inicial do nome de cada uma. Uma das **atividades*** era “enfeitar” a letra do seu nome. Como eu sabia que as crianças precisavam de espaços grandes para explorações, resolvi fazer a impressão das letras em folha A3.

Cada criança recebeu sua letra ao centro da folha: B para Bibiana, L para Leonardo, L para Laurence, A para Amanda, E para Eduarda, etc., como o exemplo abaixo.



Pedacinhos de EVA, cola *glitter*, lantejoulas, papel crepom, canetinhas, palitos de picolé, cola colorida, linhas e lãs eram os

materiais disponíveis para fazer suas colagens e “aprender a letra do nome”.

Nos próximos dias, recebemos a visita da supervisora do Departamento Nacional das escolas do SESC Gilvania Porto, a Gil. Quando ela abriu uma das caixas das crianças e começou a olhar para os **trabalhinhos***, eu pensei: “ela vai ver que eu faço muitas coisas com as crianças, porque as pastas estão cheias”.

Aproximei-me dela, num orgulho só. Ela segurava uma daquelas enormes folhas A3, com um B bem grande, todo cheio de lantejoulas e papéis colados e me perguntou:

— O que as crianças estão aprendendo com isso?

Ao que eu respondi:

— A letra do nome delas.

Ela devolveu então:

— É? Eu não vejo isso, aqui eu vejo que elas estão aprendendo a colar. Aprender a letra do nome é outra coisa.

Esse comentário me provocou, me desestabilizou, me calou, me fez ver de outro modo. Me trouxe o vazio. Me fez repensar sobre aprender. Afinal, como as crianças aprendem sobre seu nome?

Eu até hoje **penso e pesquiso*** sobre isso... mas de uma coisa eu sei: as crianças aprendem sobre o nome em contextos significativos, em situações reais de escrita. Escrever por escrever não leva as crianças a aprenderem a função social da escrita. Então, que situações levam à necessidade de escrever o nome? Que brincadeiras usam o nome? Que contextos são criados na sala e na escola para brincar e interagir com o nome próprio?

O nome não é igual à letra inicial de nome! Então, se eu tenho como intenção trabalhar com o nome próprio, não é todo ele que deve fazer parte dos contextos?

Para pensar...

*REGENTE: que termo ruim para se referir à docência, não é? Reger o quê? Uma orquestra? Governar o quê? A vida das crianças? Temos controle como um maestro? Ou vamos aprendendo a dançar conforme a música?

*ATIVIDADES: às vezes me faltam palavras para pensar sobre esse conceito. Atividade, para mim, é algo que representa um começo, um meio e um fim – bem diferente de experiência, que solicita continuidade, brincadeira, interação e significatividade. Hoje, o termo “atividade” me parece tão vazio, mas naquele tempo fazia tanto sentido ter uma pasta cheia de atividades em papéis para mostrar nossas produções.

*TRABALHINHOS: deveriam as crianças ter suas experiências reduzidas a “trabalhinhos” que lhes roubam o tempo da infância? Se brincar é o trabalho da criança, por que ainda continuamos com ideias errôneas sobre aprender?

*PENSO E PESQUIZO: pensar (para além do óbvio) e pesquisar (sempre se questionar) são ações necessárias para exercer a docência. Tu pensas e pesquisas?

VENTO QUE ACOLHE

Kamila de Mouras

Narrar, descrever, transpor, registrar e significar as experiências vividas no pulsar do cotidiano escolar torna-se um privilégio no processo de constituição do meu professor(ar).

O ano era 2018, uma tarde de outono em que a brisa do vento esvoaçava os cabelos, refrescava o calor e era protagonista das brincadeiras com bolhas de sabão e bolas. Pedro aproximou-se de mim e iniciou uma conversa:

— *Você sabia que as professoras são como o vento?*

Logo pergunto:

— Por que você acha isso, Pedro?

— *Porque se a professora é querida, calma e tranquila, ela parece aquele vento de verão que refresca, é gelado e acalma, já se ela é brava, vive gritando, parecem aqueles ventos de tempestades, que chega a dar medo. Você não concorda?* — e saiu correndo para jogar bola.

Fiquei ali parada pensando nessa metáfora. Será que realmente as professoras são como o vento? Que tipo de professora quero me constituir? O vento de verão ou o de tempestade?

Esse diálogo caminha comigo desde então, tendo a certeza de que receita pronta não existe, mas o inesperado é mola propulsora para que eu possa sempre me reinventar a cada segundo, e ser como o vento de verão: calmo, refrescante e acolhedor na vida das crianças.

Por fim, que a ação-reflexão-ação seja contínua, buscando sempre a sensibilidade e compreensão perante as infâncias. E se eu pudesse dar um conselho, seria: só precisamos ESTAR e OUVIR as crianças neste ambiente que pulsa o extraordinário.

Professor(ar) é ser e estar, é viver, sentir e vibrar com cada pequena descoberta/conquista.

CADÊ O DENTE?

Odaline Fátima Bortolani Monteiro

Enquanto coordenadora pedagógica, recebia muitas partilhas das unidades escolares sobre as experiências das crianças com as práticas de linguagem — oral, leitura e escrita. Hoje, porém, vou compartilhar uma que me chamou a atenção.

Certo dia, no cotidiano da Escola das Infâncias, Antônio (5 anos) apresentou aos colegas o seu dente que havia caído. Mas o que o Antônio não esperava, e muito menos a professora, era que o dente pudesse ficar perdido no parque.

No retorno à sala de referência, Antônio estava muito chateado, e o grupo começou a pensar em possibilidades para encontrarem o dente. Anita compartilhou com o grupo que, quando o seu cachorro sumiu, sua mãe colocou cartazes nos postes do bairro, até encontrá-lo.

Assim, o grupo de crianças, com o apoio e incentivo da professora, começou a se organizar para a elaboração dos cartazes. Estes foram distribuídos por toda a escola, mas antes o grupo passava de sala em sala apresentando o cartaz e comunicando sobre o ocorrido.

A experiência vivida por Anita com a sua família teve tanto significado a ela que foi possível relacionar com a situação do Antônio e sugerir o uso da escrita com uma intenção real e repleta de significado, assim como a escrita deve fazer parte do cotidiano das Escolas das Infâncias.

Ah, se o dente foi encontrado? Até hoje, não! Mas a experiência vivida pelas crianças foi a mais importante e, com certeza, marcou aquele grupo.

AQUI NÃO PRECISA FICAR SÓ SENTADA?

Deborah Zaffonato Hoffmann

Muitas são as histórias que compartilho com crianças de 4 anos nas minhas tardes na escola. Crianças são ricas de histórias, de imaginação, de curiosidade, de olhares, de perguntas e também respostas. Transformei em uma pequena reflexão um diálogo que tive com uma criança, o qual me fez refletir e pensar no protagonismo delas na Educação Infantil.

O diálogo começou na primeira semana em que Joana (nome fictício) chegou à escola:

— Profe, mas aqui a gente não precisa ficar só sentada?

— Não, Joana. Por quê?

Ela respondeu com outra pergunta, mostrando em pequenas indagações muito do que já havia vivenciado:

— Não precisa fazer o desenho sentada na cadeira? Pode ficar de pé?

Enquanto fazia suas perguntas, expressava um olhar de surpresa, maravilhada ao saber que poderia desenhar no chão da sala e que tinha um espaço no armário para ela, com sua imagem, seus pertences e o mais legal, ao seu alcance. O diálogo continuou:

— Profe, eu já quero deixar minha escova de dente aqui nessa escola.

Que ideia de criança e de infância norteiam a nossa prática? Rinaldi (2020, p. 223), a partir das premissas da pedagogia de Reggio Emilia, “vê a criança como forte, poderosa e rica em potenciais e recursos, desde o nascimento”. Então, tem sentido alimentar uma concepção de infância com crianças pequenas em suas salas de referência tendo “aulas”, todos os dias sentadas uma atrás da outra, fazendo “trabalhinhos” em folhas A4, sem explorar

o espaço, os recursos, o corpo, suas linguagens e suas possibilidades?

É necessário mudar o olhar e a concepção, valorizar a criança como um ser competente, de direitos e potencialidades. E como fazer isso? Através da escuta. Nesse sentido, Rinaldi (2020, p. 227) afirma:

[...] os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar”, ou “transmitir” -, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e a avalia.

Nessa “escuta” que fiz no diálogo com Joana, pude refletir sobre a minha prática, sobre como garantir à criança o acesso a todos os seus direitos, para que Joana e todas as outras crianças possam ser ouvidas, possam expressar seus potenciais, brincar, interagir, formular hipóteses, aguçar suas curiosidades, serem criadoras de brincadeiras e histórias e que também possam ter sua identidade e sua autonomia reforçadas no cotidiano da escola.

Enfim, que essas escutas e reflexões possam fazer parte de nossa rotina, que tenhamos tempo com as crianças, tempo para olhar, ouvir e dialogar com elas e conosco.

REFERÊNCIAS

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

A ÁRVORE DE MAÇÃS

Bruna Barboza Trasel Schönwald

As crianças veem muito mais do que os adultos enxergam. Aprendi isso em um dia de primavera, em meados de 2019, com uma menina chamada Julia. No auge de seus quatro ou cinco anos, ela era muito falante e sabida.

A menina observadora sabia tudo sobre cada detalhe daquela sala de referência e das crianças que conviviam com ela. Sabia muito sobre sua professora também, que nem imaginava o quanto era vista e o quanto o olhar de Julia captava das ações daquela adulta que dividia as manhãs com ela.

Neste dia, especificamente, a menina Julia tinha em suas mãos um registro gráfico, um desenho que consistia em uma menina/mulher de vestido com uma grande barriga cheia de bolinhas vermelhas e uma grande árvore com as mesmas bolinhas vermelhas. Bom... era isso que os olhos da professora captavam.

Aquela professora era curiosa também, mas como já era adulta, havia perdido muito do que o olhar de uma criança enxerga. Mesmo assim, ainda era uma adulta questionadora. Ao conversar com a desenhista Julia, perguntou-a o que significavam aquelas bolinhas vermelhas naquela barriga. Eis que a menina erudita diz à professora:

— Essa é você e aqui são as maçãs na sua barriga!

Em um segundo de silêncio, passou um filme na cabeça daquela professora: aprendente, ingênua e questionadora.

A professora havia iniciado uma reeducação alimentar que sugeria comer uma maçã todas as manhãs. Então, no momento em que as crianças lanchavam, a adulta comia a famigerada maçã, pensando ser exemplo de alimentação saudável apesar, da

obesidade aparente e apresentada na enorme barriga e no vestido largo desenhados pela menina.

Não aguentando a curiosidade, a adulta-professora questionou sobre a árvore com as mesmas bolinhas vermelhas. A menina, evidenciando as linhas contidas no desenho e traçando-as com seu pequenino dedo, verbalizou:

— É uma árvore de maçãs!

Afinal, para comer maçãs vermelhinhas todos os dias, era necessária uma grande árvore de maçãs.

Julia, além de enxergar um ato que eu, professora, fazia no automatismo das ações impensadas, apenas vividas, ainda me apresentava uma alternativa para sempre ter maçãs em todas as manhãs: uma árvore de maçãs.

VOCÊS SABIAM QUE AS VACAS TÊM DENTES SÓ EMBAIXO DA BOCA?

Valéria Bertoletti Lopes

Em 2021, eu trabalhava em uma escola especializada, com uma turma de Educação Infantil. Aproveitávamos as vantagens de uma escola do interior, explorando cotidianamente os espaços externos e arredores da escola, onde as crianças tinham contato com elementos da natureza e diferentes animais.

Em uma tarde, ao retornarmos de uma expedição pela comunidade, sentamo-nos em uma roda de conversa e dialogamos sobre o que havíamos observado pelo caminho. Ao comentar sobre a criação de gado que avistamos, um menino falou:

— Professoras, vocês sabiam que as vacas têm dentes só embaixo da boca?

Nesse momento, eu e a monitora da turma (que inclusive é fazendeira) olhamos uma para a outra, e ela disse:

— Ah, é mesmo? Será?

Como tínhamos uma cultura de não dar respostas imediatas, mas sim mediar a construção de aprendizagens das crianças, o próprio menino que fez a pergunta, após pensar por alguns instantes, sugeriu com entusiasmo:

— Vamos pesquisar!

Assim fizemos. E descobrimos que ele tinha razão: as vacas só têm dentes na parte de baixo da boca. Você acredita?

Fiquei pensando que, se eu tivesse respondido com base na minha sabedoria popular, além de compartilhar uma informação equivocada, teria perdido a oportunidade de aprender algo novo. Nesse sentido, percebe-se a importância de a professora ser parceira das pesquisas das crianças, e não mera “transmissora de conhecimentos”.

Para isso, porém, é necessário desconstruir uma imagem que infelizmente ainda está enraizada na sociedade: a de que o docente detém todo o conhecimento. Quantas vezes ouvimos a frase: “Pergunta para ela, ela é professora, deve saber”. Confesso que eu já cheguei a me sentir mal por não ter domínio do assunto abordado. É como se nós, profissionais da educação, tivéssemos o dever de saber tudo, o que é humanamente impossível. Portanto, faz-se necessário e urgente romper essa visão de que o papel da educadora é dar respostas, replicando saberes como verdades absolutas.

Enquanto educadoras, devemos organizar práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009). É essencial proporcionar vivências e experiências que articulam o cotidiano de meninas e meninos com os conhecimentos historicamente sistematizados, não como instrução ou para a sua formalização, mas de forma que as crianças criem repertórios e hipóteses sobre o mundo que as cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 mai. 2023.

EU SOU UM MONSTRO!

Elisiane Andreia Lippi

O ano era 2020 e, na época, eu trabalhava no turno da tarde como professora de Educação Infantil com um grupo de crianças de 3 a 4 anos de idade. Neste período, estávamos em meio à pandemia da COVID-19, e muito se questionava sobre como nós, professores da infância, daríamos sequência às propostas com as crianças em casa, tendo em vista a necessidade de interação e brincadeiras.

Lembro de ter pensado que minha maior preocupação seria de acolhê-las nesse momento, mantendo contato, mesmo que de forma on-line, e saber sobre como estavam, o que faziam em casa, do que brincavam, se estavam explorando os materiais que eu encaminhava por “*drive thru*”, enfim, fortalecer o vínculo afetivo que construímos em menos de um mês entre o início do ano letivo e a paralisação devido à pandemia. Pensando nisso, minha escola sugeriu que realizássemos videochamadas individuais e coletivas com as crianças.

Passado um tempo, estávamos em isolamento há mais de quatro meses e, em uma das videochamadas individuais, encontrei Heitor e sua mãe brincando de empilhar blocos, que foram construídos com peças grandes de um tapete feito de EVA. Era um tapete em formato de quebra-cabeça que continha as letras do alfabeto vazadas. Um dos blocos tinha a letra “O”, que, quando removida da placa, ficava uma abertura circular.

Heitor aproveitou esse espaço, colocou o bloco sobre a cabeça e disse “Eu sou um monstro, ahhrrr!”, fazendo gestos com as

¹ Durante o período pandêmico, as famílias passavam com seus carros na portaria da escola para pegar materiais ou deixar produções das crianças, evitando contato direto. Esse tipo de ação é chamado de *drive thru*.

mãos, como se fosse pegar sua mãe. Prontamente, ela entrou na brincadeira e foi encolhendo o corpo, dizendo que tinha medo do monstro.

Em seguida, virou para mim, que estava do outro lado da tela, e fez o mesmo gesto. Eu também entrei na brincadeira: me encolhi, fiz cara de espanto e disse que tinha medo desse monstro horrendo!

Depois, tirou a caixa da sua cabeça e colocou-a na cabeça de sua mãe, dizendo “Agora você é o monstro!”. A mãe do menino fez rugidos monstruosos na direção dele, e ele correu para perto do computador, como se pedisse a minha proteção, rindo com a situação espantosa.

Ao passar o medo do monstro que a sua mãe interpretava, para minha surpresa, tirou a caixa da cabeça da mãe e colocou sobre o computador e não disse nada, apenas ficou na expectativa de que eu entrasse na brincadeira com eles. Emocionada, fiz rugidos de monstro, mostrei minhas garras monstruosas, repeti a fala dele dizendo que eu era um monstro terrível, e ele se jogou rindo no colo de sua mãe. Assim, passamos pelo menos 20 minutos da nossa tarde brincando de monstros.

Essa situação me fez refletir sobre o quanto estávamos necessitados de contato afetivo, eu e ele. Isolados, nosso principal refúgio emocional se encontrava nas ligações telefônicas, em videochamadas e mensagens de voz pelo WhatsApp.

A conexão que existia entre nós até então não era tão forte. A mãe já havia comentado em desistir de participar das videochamadas, afinal em alguns dias Heitor não estava disposto a conversar comigo e chorava, e eu sempre respeitei o tempo dele, dizendo que não tinha problema, que eu voltava em outro momento. Acolhi suas inseguranças e fui acolhida no seu espaço mais íntimo: o seu imaginário.

A emoção que senti ao me ver convidada a participar de uma brincadeira iniciada por ele, mesmo estando tão distantes fisicamente, mostrou-me o quão importante e libertadora é a brincadeira para a criança, e o quanto eu invadia esse momento delas sem pedir licença.

Adriana Friedmann (2015, p. 37) afirma:

Quando alguém quer nos fazer uma visita ou passar pela nossa casa, costuma avisar, se anunciar e pedir licença para entrar. Dessa mesma forma respeitosa, nós devemos chegar às “casinhas” — na vida das crianças —, o lugar mais sagrado, secreto e íntimo que elas têm; lugar onde existem rituais, esconderijos, tesouros; espaços e tempos que guardam mundos dentro de mundos, fantasias, pérolas e muitas emoções.

É lindo, é especial, é extraordinário adentrar o mundo do faz-de-conta quando somos incluídos de forma acolhedora pelos seus criadores: as crianças! Em um período em que sentia que precisava acolher, vivi a experiência de me sentir acolhida. Que privilégio!

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37–45.

COMO VOCÊ NÃO SABE? SE VOCÊ É A PROFESSORA!

Jessica Romanoski

Em uma de nossas manhãs, estávamos no refeitório e, enquanto as crianças almoçavam, também conversavam entre elas sobre diversos assuntos. Eu, como professora, estava próximo, escutando as suas histórias.

Durante o almoço, algumas crianças começaram a realizar cálculos oralmente: “Quanto é $1+1$?”, “É 2”, respondia uma criança. A cada cálculo que realizavam, o grau de dificuldade também aumentava.

De repente, um dos meninos veio até mim e me perguntou:

— Quanto é $1 + 20 + 1000 + 80$?

Parei, pensei e disse:

— Não sei quanto é.

Ele me respondeu no mesmo instante:

— Como você não sabe, se você é a professora?!

Neste instante, fiquei sem resposta!

Ser professora é saber tudo? Mas o que é saber tudo?

Saber tudo é dar todas as respostas prontas para as crianças?
Saber tudo é desconsiderar o conhecimento das crianças? Saber tudo é nunca precisar aprender mais nada?

Ser professora não é saber tudo, mas sim compartilhar e aprender saberes com seus pares!

EU TENHO A DOENÇA DO PEIXE

Marina Schnorr Grandó

Em um final de tarde normal da escola, era hora de jantar. A turma então se dirigiu ao refeitório e iniciou o momento da alimentação. Os pratos já vinham da cozinha servidos, com uma porção de cada alimento do cardápio.

Yasmynni, na época com 4 anos, definitivamente não gostava de peixe, e toda semana, para seu desgosto, aquele preparado vinha servido no capricho. Ela pedia para que fosse retirada de seu prato a porção de peixe, mas a professora não o retirava do prato (me pergunto hoje o porquê).

Tamanha era sua recusa e tão grande a arbitrariedade da professora, que Yasmynni elaborou, na necessidade, uma estratégia para passar aquele momento de alimentação com menos desconforto.

Chamou a professora bem pertinho e falou ao seu ouvido:

— Prô, eu tenho a doença do peixe.

— Ah é!? Sério? Não sabia que existia essa doença. Vou ter que conversar com teus pais para verificar como é preciso agir nesse caso.

— NÃO! Não fala nada! Eles não sabem. O que tu tem que fazer, eu mesmo te digo: retirar esse peixe do meu prato.

Nesse caso, a estratégia foi pensada e elaborada pela criança, que se viu na necessidade de resolver um problema e utilizou de sua inteligência para essa elaboração. Até aí, um ponto positivo. Mas, fico pensando: que marca fica para uma criança quando ela tem suas preferências cerceadas pelo autoritarismo do adulto cuidador?

Resta saber que educar é uma atividade prática, produtora dos sujeitos, que nós, que educamos, fazemos parte da rede de relações de poder que constitui

a subjetividade infantil, e que a ação pedagógica exerce influência, intencional ou não, sobre as crianças (Barbosa, 2006, p. 204).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MISTURAS E INVESTIGAÇÕES

Luana Carla Toazza

Era setembro de 2018, uma tarde típica de fim de inverno e início de primavera. O sol brilhava forte e aquecia nossa tarde, uma tarde radiante como a alegria de 23 crianças em contato com materialidades potentes.

Adoro a primavera, tempo de florescer, criar, redescobrir, sentir, imaginar... E eu estava me redescobrendo na profissão de ser professora, momento este muito marcante em minha vida profissional: o despertar para o novo, o desconstruir e desapegar de práticas estereotipadas que, desde minha formação, estiveram presentes em meu cotidiano, ora por cobrança da instituição, ora por apenas reproduzir práticas sem refletir sobre o porquê, o sentido e a intencionalidade. As discussões sobre brincar, cotidiano, espaços e materiais ainda estavam evoluindo, mas lentamente era possível avançar nas práticas efetivas com as crianças. Em minha vida, essa abertura para a pesquisa, para o pensar diferente e desenvolver uma prática junto com as crianças, surgiu através do contato da Universidade Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, em ações de formação continuada.

Naquela tarde de setembro, eu estava acompanhada de muitas inquietações em minha cabeça. As crianças foram convidadas para BRINCAR em um espaço organizado na área verde da escola com muitos elementos potentes, como farinha de milho, gelo, panelas, colheres, peneiras e água. O pátio da escola se transformou em um grande laboratório de pesquisa, e então surgiu a história de Pedro.

Em uma linda tarde de sol para brincar, Pedro Henrique, surpreso com a água e a farinha que estão expostas no pátio, escolhe alguns utensílios e, com a ajuda de seu amigo Davi, coloca um pouco de farinha em sua panela.

Muito compenetrado em seu brincar, adiciona um pouco de água, fazendo movimentos com a colher experimentando e testando sua mistura. Eduardo começa a acompanhar o processo do amigo, que diz:

— Agora está ficando na consistência que eu preciso!

Pedro Henrique se afasta do grande grupo e procura um lugar no pátio que tenha sol. Compartilhando sua hipótese:

— Quando colocamos a panela no sol, a farinha e a água amolecem!

Espera alguns minutos e conclui:

— Agora eu vou dissolver e isso vai virar leite!

Essa história foi muito marcante e importante em minha trajetória profissional. Poder acompanhar e viver momentos tão potentes na companhia das crianças me fez começar a planejar a partir delas. Eu, Luana, sempre acreditei na força e na potência do brincar; contudo, essa e outras histórias serviram para dar visibilidade e legitimidade ao BRINCAR, já que, no cotidiano da escola e nessa época em que atuava, eu vivia precisando “comprovar” que SIM, as crianças aprendem brincando!

Apresentação das autoras



BRUNA BARBOZA TRASEL SCHÖNWALD

Pedagoga, especialista em Gestão Escolar, mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), professora de Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal de Ijuí/RS, coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi, pesquisadora.

Natural de Santo Ângelo/RS, nasci em 24 de setembro de 1987 e, desde a infância, o desejo de ser professora me movia. Esse desejo persiste em mim, e me auxiliou a acreditar na qualidade da escola pública e fazer disso uma escolha profissional.

É por uma Educação que respeite a diversidade e o acolhimento, que anuncie as cenas pedagógicas potenciais e que coloque o professor da escola pública como pesquisador, que vivo, respiro e persisto nesses quase vinte anos de dedicação ao estudo e à prática docente.

A dedicação à coordenação pedagógica contribuiu para que minha trajetória profissional tivesse sentido e significado.

A Escola é lugar de vida! E de vida em abundância!



DEBORAH ZAFFONATO HOFFMANN

Sou pedagoga, mãe da Manuela, professora da Educação Infantil e apaixonada pelas vivências com as crianças.

Nasci no dia 25 de agosto de 1995, sou de Campestre da Serra/RS e atualmente moro em São Marcos.

Sou graduada em Pedagogia com Pós-graduação em Psicometria.

Hoje sou professora de crianças de 4 anos em uma escola privada e procuro sempre buscar respostas aos meus porquês, isso me deixa em constante movimento de aprendizagem.

No meu cotidiano com as crianças, valorizo muito as descobertas, as curiosidades e os encantamentos da infância.

Aprender, conhecer e refletir sobre a infância, para evoluir e aperfeiçoar o meu ser professora: esse é meu objetivo em relação ao grupo de estudos



ELISIANE ANDREIA LIPPI

Sou a Profe Lisi, mãe do Augusto, pesquisadora das infâncias e tutora de dois gatos. Sou uma educadora em construção, que procura compartilhar saberes e fazeres potentes que respeitam as infâncias por meio do perfil @docenciaemconstrucao.

Sou Pedagoga, Pós-Graduada em Educação Infantil e Mestra em Educação. Procuo descobrir as miudezas do mundo com o olhar curioso da criança que habita em mim. Nasci em Frederico Westphalen/RS, no dia 04 de maio de 1990. Resido nesse município atualmente.

Minha história com a Educação Infantil iniciou em 2008, quando fui monitora de duas turmas de crianças de 4 e 5 anos. Desde então, permaneci trabalhando com as crianças, nos mais variados grupos etários da Educação Infantil, até 2022, quando me desafiei a atuar exclusivamente com assessoria pedagógica e formação de professores.

Eu acredito na potência de uma comunidade que pesquisa, colabora e multiplica conhecimentos!



ELOISA MOTA

Sou pedagoga, psicopedagoga, coordenadora pedagógica e orientadora educacional.

Nasci em 9 de outubro de 1985, em Niterói/RJ. Sou filha de educadores, casada com o Gustavo e mãe do Guga e da Bela.

Atuo como coordenadora pedagógica em uma escola particular do Rio de Janeiro/RJ, na área da Educação Infantil.

Pesquisei sobre as infâncias e a Educação e desenvolvi formações continuadas sobre temas relacionados à Educação Infantil, o brincar e a alfabetização. Também compartilho práticas e fazeres na página eproseandonopomar.

Acredito em uma Educação de qualidade, significativa e repleta de encantamento!

O meu objetivo com o grupo de estudos foi conhecer, explorar e partilhar práticas pedagógicas, vivências e culturas, cujos resultados poderão servir como ponto para enriquecer ainda mais o cotidiano dos educadores.



FLÁVIA BURDZINSKI DE SOUZA

Sou professora, pedagoga, mãe, mulher pesquisadora, militante pelos direitos das crianças e idealizadora da página @pedagogaorelhaveverde.

Nasci em julho de 1986, em Ijuí/RS. Foi vivendo uma infância livre e potente que escolhi ser professora, primeiro professora de crianças e hoje professora de professoras. Desde 2017, moro em Erechim/RS, onde atuo como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Faço parte da militância do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) e do Fórum Regional de Educação Infantil do Alto Uruguai Gaúcho (FREIAG). Sou casada com o Lourenço e em 2019, me tornei mãe da Lavinia, hoje com 5 anos. Sou graduada em Pedagogia, especialista em Ensino Pela Pesquisa e Aprendizagem por Projetos, Mestra em Educação nas Ciências e Doutora em Educação. Pesquiso e desenvolvo formações para professoras com temas relacionados a Educação Infantil, infâncias, políticas educacionais e alfabetização.

Cultivar orelhas verdes é meu lema de vida!



GARDIA MARIA SANTOS

Sou mulher, mãe, educadora e pesquisadora da infância. Adoro crianças e suas professoras. Sou mãe de dois filhos lindos, inteligentes e sensíveis. A Ayla, com 26, e o Thomas, com 18 anos.

Nasci em Porto Alegre, no ano de 1969, já tenho estrada. Estudei Pedagogia e fiz Mestrado e Doutorado em Educação.

A educação sempre fez parte da minha vida: sou filha e sobrinha de professoras. Minha mãe era apaixonada pela docência, e dela herdei essa paixão.

Mas também gosto muito de música, adoro dançar e curtir um barzinha com os amigos. Gosto de cozinhar (e sei fazer isso), por isso me tornei padeira na pandemia. Faço tricô, yoga, meditação.

Já caminhei 18 km e adoro estar na natureza.

Se quiser minha companhia, é só chamar para fazer uma trilha.





GREICE ROZEK

Sou professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS.

Formada em Licenciatura em Matemática, com pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia.

Nasci em Santa Rosa, em 25 de novembro de 1985, cursei o curso normal no Colégio Franciscano Santa Rosa de Lima, depois fiz Licenciatura em Matemática.

No ano de 2014, passei no primeiro concurso para Professora de Educação Infantil do município. Ainda estamos no início da caminhada da Educação Infantil em nossa cidade.

No ano de 2020, assumi turma de Maternal e Berçário e, não contente com a metodologia desenvolvida, comecei a pesquisar e buscar novas formas de realizar o trabalho pedagógico nessas turmas.

Fiz parte desse grupo para aprimorar e trocar conhecimentos e pesquisas sobre a Educação Infantil.



JANAÍNA MARIA LEITE MARQUETI H. DE BRITO

Sou professora, pedagoga e dedico-me aos estudos da Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos.

Nasci em 06 de abril de 1977, em Botucatu/SP, sou casada com o Jean e mãe do Igor. Minha formação é em Pedagogia, com especialização em Metodologia da Educação Infantil e Neuropsicopedagogia Clínica.

Trabalho na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Botucatu/SP há, aproximadamente, 20 anos.

Em 2018, fui para a Secretaria Municipal de Educação para compor o Núcleo de Projetos, onde idealizei e implantei o projeto de formação de educadores/as de zero a três anos "Encantos e desafios na Educação de crianças de 0 a 3 anos". Em seguida, fui para a supervisão escolar e atualmente componho o quadro de professores da EMEFEI Angelino de Oliveira.

Dedico meus estudos da Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos, com o propósito de fomentar a incorporação de um novo padrão de conhecimento sobre o desenvolvimento pleno das crianças para as educadoras.



JESSICA ROMANOSKI

Sou pedagoga e psicopedagoga

Nasci em 16 de março de 1992, em Sertão/RS e atualmente moro em Coxilha/RS. Ser professora sempre esteve presente nas brincadeiras da minha infância. Cursei Magistério, sou graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Minha trajetória profissional iniciou-se em uma escola de Educação Infantil, onde fui estagiária/monitora por sete anos. Em 2017, assumi a minha primeira turma como professora de Educação Infantil. Em 2022, assumi um novo desafio, a Psicopedagogia Institucional.

Aprender e compartilhar foi o meu objetivo nesse grupo!!!



KAMILA DE MOURAS

Sou professora, pedagoga, pesquisadora e cultivadora da Orelha Verde.

Nasci no dia 23 de setembro de 1994, em Erechim/RS, onde resido atualmente. Sou casada com o Gustavo e mãe da Pirata e do Bento. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim e especialista em Educação Infantil. Vivencio e compartilho um cotidiano com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, recheado das mais belas curiosidades, possibilidades, encantamentos e descobertas.

ComPARtrilhar vivências e experiências com professoras potentes é meu objetivo nesse grupo.



LUANA CARLA TOAZZA

Sou mãe da Maria Clara, pedagoga, coordenadora pedagógica e aluna do curso de mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Sou a terceira filha de um casal de agricultores, nasci no ano de 1991, na cidade de Getúlio Vargas/RS, e morei até os meus 15 anos no interior do município de Ipiranga do Sul/RS.

Minha infância foi vivida no interior, e a escola ficava em frente à minha casa, onde estudei em turma multisseriada. Eu adorava os professores e toda aquela atmosfera de uma escola leve e apaixonante, de onde consigo relembrar o cheiro da comida e as infinitas brincadeiras ao ar livre.

Por esses e muitos outros motivos, atuo na Educação Infantil, pesquisando sobre cotidiano, currículo, brincar, natureza, entre outros. Atualmente, sou coordenadora da Escola Artes e Manhas e atuo como formadora de professoras.

Meu objetivo em participar do grupo foi compartilhar experiências, aprender e ampliar minhas pesquisas!



MARINA GRANDÓ

Guardiã das infâncias.

Minha formação gira em torno das crianças, ou melhor, de mãos dadas com elas. Sou pedagoga, especialista em Educação Infantil e psicopedagogia, e mestra em educação, com ênfase em qualidade na Educação Infantil.

Hoje, me dedico exclusivamente à gestão da escola Artes e Manhas, em Passo Fundo/RS, mas já atuei como professora de Educação Infantil no município, na formação de professores, pela Universidade de Passo Fundo, e como pesquisadora e avaliadora no Ministério da Educação.

Sou mãe da Elisa, que tem 4 anos. A maternidade me fez amar ainda mais as crianças e acolher as mães.

Toda criança que passar por mim terá a minha atenção e a minha defesa.



NATANA FUSSINGER

Sou professora e pesquisadora das infâncias. Através do perfil @docenciaemconstrucao convoco docentes a refletir e aprofundar o olhar para o cotidiano das crianças nas escolas de Educação Infantil.

Nasci aos quatro dias do mês de janeiro de 1996, na cidade de Palmitinho/RS, onde resido atualmente.

Minha trajetória formativa teve início com o Curso Normal (nível médio), seguido de graduação em Pedagogia, especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação.

Todo esse percurso formativo tem me convocado a olhar sensivelmente para a vida que pulsa na primeira infância, considerando a criança um ser potente, de direitos, que merece ser ouvida, respeitada, cuidada e educada em sua integralidade.

Meu intuito é partilhar vivências, experiências e aprofundar reflexões acerca da criança e das infâncias, que contribuam para os novos estudos da área e que possam reverberar na prática de professores e professoras que, como eu, vivem cotidianamente a docência na Educação Infantil.



ODALINE MONTEIRO

Educadora das Infâncias

Sou de São José dos Campos, interior de São Paulo, casada com o Fabrício e mãe da Sofia, da Júlia e do Mateus.

Pedagoga com Especialização em Alfabetização e Letramento.

Vivo pelas Infâncias, desde os bons tempos em que estive em sala de aula como professora, até hoje como formadora e mentora de professores.

Por meio da Comunidade Professor Potente, me conecto com professores de diferentes regiões para refletir e compartilhar saberes e práticas, por meio das formações e assessorias.

Compartilho práticas e saberes no meu perfil @odaline.monteiro.

Eu acredito na troca de saberes e experiências para aprofundamentos dos estudos.



TACIANA BASSO TOLAZZI

Escolhi aprender continuamente. Escolhi conviver com pessoas e crescer a cada dia, pessoal e profissionalmente. Escolhi ser professora.

Nasci em Cruz Alta, no dia 26 de dezembro de 1970.

Sou casada com o Giba e tenho dois filhos, a Natália e o Murilo.

Sou graduada em Pedagogia, especialista em Supervisão Escolar e em Educação Infantil, e Mestra em Educação nas Ciências.

Iniciei minha vida profissional no ano de 1988, trabalhando na Educação Infantil.

Fui professora do Magistério Público Estadual do RS e, também, atuei como gestora.

Atualmente, desenvolvo formações de professores e assessoria pedagógica.

Tenho dedicado meus estudos à Educação Infantil.

Estudar, escrever, trocar, crescer foram os meus objetivos no grupo.



TAMIRIS DE SALLES BORDINASSO

Sou professora de Educação Infantil e Anos Iniciais, sou graduada em pedagogia e especialista em alfabetização e letramento e psicopedagogia.

Nasci em Taquaritinga-SP, em 26 de dezembro de 1992, e desde 2021 resido em Passo Fundo, RS.

Minha jornada rumo à Pedagogia foi marcada por uma série de experiências e estudos que me levaram a descobrir minha verdadeira paixão e vocação. Ao ingressar na faculdade, encontrei meu propósito em pensar o futuro por meio da educação. Além disso, busco sempre evoluir e atualmente estou cursando uma Pós-Graduação em Gestão Escolar da Educação Básica. Este curso não só fortalece meu compromisso com a qualidade da educação, mas também me capacita a defender as infâncias e assegurar uma educação de excelência para todos.

Meu lema é simples, mas poderoso: "Eu luto por uma educação de qualidade e pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos."



VALÉRIA BERTOLETTI LOPES

Sou pesquisadora e defensora das infâncias. Por meio do perfil @docenciaemconstrucao, convido docentes a ampliarem o olhar para as diversas questões que permeiam o cotidiano pedagógico.

Nasci no município de Planalto/RS, no dia 19 de março de 1993, e resido em Ametista do Sul/RS. Sou graduada em Pedagogia, mestranda em Educação, especialista em Educação Especial e Inclusiva, em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino Aprendizagem e em Atendimento Educacional Especializado.

Possuo experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais como professora da Educação Básica. Em escolas especializadas, atuei como educadora e também estive à frente da Coordenação Pedagógica Escolar e na Coordenação Pedagógica Regional do 2º Conselho das APAEs do estado do Rio Grande do Sul.

Atualmente sou Assessora Pedagógica e Formadora de Professores/as.

Trilhando um proveitoso percurso de (re)significações, (re)construções e (re)descobertas, com o intuito de contribuir para uma mudança de paradigmas em prol de uma Educação Infantil de qualidade, que valoriza, respeita e acolhe infâncias plurais.

De professoras para professoras, esta obra é um convite para mergulhar nos Saberes da docência para a Educação Infantil. Por meio de reflexões teóricas, poesias e crônicas, cada página se torna um chamado a fluir nas águas do cotidiano da Educação Infantil, navegando com leveza, criatividade e sabedoria para construir uma docência mais acolhedora para nossas crianças.

Autoras

Bruna Barboza Trasel Schönwald

Deborah Zaffonato Hoffmann

Elisiane Andreia Lippi

Eloisa Mota

Flávia Burdzinski de Souza

Gardia Maria Santos

Greice Rozek

Janaína Maria Leite M. H. de Brito

Jessica Romanoski

Kamila de Mouras

Luana Carla Toazza

Marina Grandó

Natana Fussinger

Odaline Monteiro

Taciana Basso Tolazzi

Tamiris De Salles Bordinasso

Valéria Bertoletti Lopes