

Cartas de quem ousa educar:



Narrativas de práticas na escola da infância

Organizadoras

Thaise Vieira de Araujo

Juliana Diamante Pito

Tânia Maria Massaruto
de Quintal

Andréia Regina
de Oliveira Camargo

**Cartas de quem ousa educar:
narrativas de práticas na escola da infância**

O presente livro de cartas pedagógicas é resultado do projeto de extensão Práticas Pedagógicas na Escola da Infância, realizado por docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo.

Apoio

Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação / Unifesp
Grupo de Pesquisa sobre e com Crianças e Infâncias – Acriançar /
Unifesp
Pró-Reitora de Extensão e Cultura / Unifesp

**Thaise Vieira de Araujo
Juliana Diamente Pito
Tânia Maria Massaruto de Quintal
Andréia Regina de Oliveira Camargo
(Organizadoras)**

**Cartas de quem ousa educar:
narrativas de práticas na escola da infância**

Copyright © Autoras e autores

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

Thaise Vieira de Araujo; Juliana Diamante Pito; Tânia Maria Massaruto de Quintal; Andréia Regina de Oliveira Camargo [Orgs.]

Cartas de quem ousa educar: narrativas de práticas na escola da infância.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 262p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-625-1503-7 [Digital]

1. Cartas. 2. Narrativas. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ítalo Butzke com finalização técnica de Luidi Belga Ignacio

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

Revisão: Thaise Vieira de Araujo e Rafael Bisoffi

Diagramação: Thaise Vieira de Araujo, Andreia Regina de Oliveira Camargo, Ítalo Butzke e Diany Akiko Lee

Suporte técnico na diagramação: Paulo Mello Mattos de Castro

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

Sumário

Apresentação	7
Tânia Maria Massaruto de Quintal	
PRIMEIRA PARTE – CARTAS ÀS CRIANÇAS	
“Quem anda no trilho é trem de ferro”: caçando jeitos de brincar e (re)conectar com a natureza	11
Convite musical	17
“Prô, pode desenhar o que quiser?” – o desenho que abre caminhos para a imaginação, expressão e criação dos pequenos e pequenas numa escola pública da cidade de São Paulo	21
A menina que segurou minha mão no baile de Carnaval	35
Dançar, criar e brincar!	45
“Entre” encontros-cotidiano-escolar	51
SEGUNDA PARTE – CARTAS À COMUNIDADE EDUCATIVA	
“A gente quer festa, festa grande”: por uma escola da infância com festa de criança!	61
Por uma educação investigativa: as ações do Projeto PET no ensino de Ciências do Ensino Fundamental I	71
Carta das TRANS-form-ações nos espaços do NEI-Paulistinha	81
Educação Infantil antirracista: experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças	91

Metodologias inovadoras: o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação, diálogo, acolhimento, registro e documentação pedagógica	103
Notas de acolhimento: gesto para escuta de mundos e múltiplas linguagens	111
A construção coletiva de espaços de encantamentos nutridos pela pedagogia que escuta	121
Crianças bem pequenas e a educação para as relações étnico-raciais na creche	135
5ª tentativa – a escrita como prática da liberdade. Carta de uma professora de Educação Infantil	145
Esperançar e poetizar: o letramento literário e seu potencial pedagógico	153
“Valorizando nossas histórias”: aspectos de uma proposta pedagógica em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	165
Tecendo olhares para o acolhimento das famílias e bebês na escola da infância	177
Desafios da gestão escolar no centro de Educação Infantil: os percursos dos bebês e crianças como inspiração e guia	191
TERCEIRA PARTE – CARTAS AO MUNDO	
Encontros possíveis na escola da infância: a importância da interação entre crianças de idades diferentes	203
Memórias de uma professora que aprendeu a escutar	219
A formação docente em contexto de pandemia: sonhar caminhos possíveis no coletivo	225
Ana: mãos, voz e memória. Todos os dias	237
POSFÁCIO	247
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	253

Apresentação

Tânia Maria Massaruto de Quintal

O ato de ensinar exige ousadia. Ousadia de ter esperança! Transformar o substantivo em verbo... esperar... como fez Paulo Freire. Esperar em tempos incertos, imprevisíveis e complexos. Ousadia de acreditar num amanhã possível e melhor, num presente que vale a pena ser vivido em toda sua incompletude, num mundo mais humano, menos duro, mais inclusivo e realizador. Ousadia de assumir esse ensino com todo seu potencial emancipatório.

Este livro reúne cartas de educadores que assumiram a ousadia e a esperança no seu fazer educativo, com toda coragem e rigorosidade que a essência desse ensino requer, entendendo-o como ato de resistência, compromisso e alegria.

O desejo de produzir um livro de práticas pedagógicas, que pudesse reunir registros, memórias e experiências de educadores e crianças implicados em seus processos de ensinar e aprender mútuos, surgiu a partir de um evento realizado em 2019, cuja inspiração foi Paulo Freire e sua obra *Professora sim, tia não!*. Agrupar essas práticas em um livro seria uma maneira de inspirar outros educadores com as experiências ali narradas.

Pensar numa escola das infâncias era (e ainda é!) nosso maior compromisso. Nesse momento, um projeto de extensão começou a ser desenhado, voltado à formação docente continuada. Essa proposta surge como possibilidade de intervenção naquela realidade, para contribuir com o fazer pedagógico, assumindo os saberes dos professores como caminho e contribuição para a construção dessa escola das infâncias tão almejada.

O Projeto de Extensão “Práticas Pedagógicas na Escola da Infância” foi realizado nos anos de 2020 e 2021, reunindo diferentes ações com os professores e professoras do NEI Paulistinha, sendo

as principais delas a promoção de encontros formativos com os docentes. Nessas diferentes ações, realizadas a partir de encontros, seminários, rodas de conversa, diálogos foram estabelecidos e construídos e a prática pedagógica se tornava ponto de partida e de chegada para a reflexão docente. A concepção que norteou o projeto foi a pedagogia freireana, fortalecendo a prática dialógica, a criticidade e a autonomia do professor.

Essas ações culminaram no desejo de produzir este livro. As práticas dos educadores assumiram a forma de “cartas pedagógicas”, cuja possibilidade de diálogo é intrínseca. As cartas compartilham saberes e fazeres docentes, destinadas às crianças, professores e gestores.

Educadores de diferentes escolas foram convidados a escrever, em suas cartas, experiências e reflexões frutos de suas práticas pedagógicas. As cartas pedagógicas têm essa natureza dialógica do discurso, aproximando os interlocutores através das narrativas ali tratadas. Trata-se de um importante instrumento de registro, análise, reflexão dos conhecimentos produzidos/construídos por professores e crianças em suas vivências.

Paulo Freire comunicou seu pensamento pedagógico por meio de cartas, deixando para a humanidade um valoroso e rico legado de reflexões sobre o ato educativo e seu compromisso com o conhecimento crítico e com a justiça social. As cartas podem se constituir como um rico material para embasar e compreender processos de formação docente e construção de conhecimento pedagógico.

As cartas deste livro apresentam uma diversidade de concepções pedagógicas próprias dos diferentes fazeres de seus autores. Todas, contudo, compartilham ideais comuns como o compromisso com as infâncias, o educando como ator do processo educativo, o conhecimento comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática.

PRIMEIRA PARTE



CARTAS ÀS CRIANÇAS



**“Quem anda no trilho é trem de ferro”:
caçando jeitos de brincar e (re)conectar com a natureza**

Juliana Diamante Pito
Andréia Regina de Oliveira Camargo

São Paulo, inverno de 2022.

Queridas Crianças dos Maternais 2 de 2021,

Talvez hoje vocês ainda não consigam ler esta carta sozinhas; talvez ela demore um tanto para chegar ou nem chegue. Ainda assim, escrevemos com a esperança de que um dia ela seja lida e que faça sentido a vocês.

Ela é uma “carta memória”, uma “carta lembrança”, mas, sobretudo, uma “carta agradecimento”, que narra experiências vividas por nós, professoras, e vocês e suas famílias no primeiro semestre de 2021.

Verão de 2021...

Memorar de professoras do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, da Universidade Federal de São Paulo, que assumiram as turmas dos Maternais 2, como são chamados os agrupamentos com as crianças de 2 a 4 anos de idade, no início do ano, em parceria com outras educadoras¹. Mas essa foi uma escolha muito diferente: estávamos em meio à pandemia da covid-19, e, no NEI Paulistinha, assim como nas demais escolas do país, as atividades presenciais permaneciam suspensas desde maio de 2020. Porém, algumas escolas, como a nossa, atendiam as crianças de forma on-line.

¹ Nosso agradecimento às queridas parceiras e colegas Edgeozana (Ana), Andréa Cláudia, Sandra, Lidiane e Cássia, que também protagonizaram essa ação conosco.

Sabe, crianças, vamos contar um segredo a vocês: nós, professoras, mesmo aquelas que atuam há muitos anos, como é o nosso caso, ficamos ansiosas todo início do ano. Baixinho, quase que como em um “corre-corre” e “esconde-esconde” com as palavras e os pensamentos, sempre nos questionamos: como será a turma? Será que vão gostar de mim? Criaremos vínculos logo? O que gostarão de fazer? Como serão as famílias? Mas nesse ano, além dessas questões, outras tantas nos afligiam: como começar um ano sem abraços de boas-vindas, olhares afetuosos, brincadeiras divertidas e colos? Como acolher as expectativas geradas entre educadoras, crianças e suas famílias, tão presentes no início do ano letivo?

O fato é que, apesar de tantos questionamentos, o *on-line* não era mais uma novidade para nós. Se teve uma coisa que aprendemos rapidinho no ano de 2020 foi enviar mensagens, criar grupos de WhatsApp, fazer chamadas de vídeo, abrir salas de “reuniões” e participar de encontros virtuais; um processo que alterou as relações e interações: do contato físico passamos a nos encontrar pelas telinhas de nossos aparelhos eletrônicos. É claro que tivemos experiências diversas ao longo do ano de 2020, mas, entre nós, uma importante questão: nunca havíamos nos encontrado pessoalmente antes, mesmo porque muitas de vocês tinham sido matriculadas na escola há pouco tempo.

Contudo, a gente foi buscar inspiração no poeta Manoel de Barros... um dia, a gente espera que vocês gostem de lê-lo também. Manoel nos convida a “transver” o mundo, tal qual as crianças, imaginar novos mundos e novas formas de estar nele! Mas além das poesias, fomos estudar também: retomar documentos, referências, pesquisas. Era preciso estar firmes e sermos fiéis aos nossos princípios e propósitos. Então, naquele momento, tomamos uma decisão: ora, se entendemos a Educação Infantil como lugar do encontro e do acolhimento, ainda que virtualmente, esses desejos nos impulsionariam: nós estaríamos juntas de alguma forma, pois o importante seria a PRESENÇA e a ESPERA. PRESENÇA remota que acolhe, respeita e oportuniza brincadeiras e interações. ESPERA, inspirada em Paulo Freire, como tempo de

esperançar e de “quefazer”, tempo de preparar o nosso reencontro “como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”².

Nossa primeira ação foi a troca de cartas entre nós e as famílias de vocês, antes mesmo de iniciarmos os encontros virtuais que aprendemos a chamar de “síncronos”. Contamos um pouco de nossas vidas, desejos e até enviamos fotografias nossas. Em troca, recebemos cartas afetuosas das famílias de vocês, indicando preferências, alegrias e anseios vividos durante este período. Com as cartas em punho, foi a vez de nos encontrarmos em pequenos grupos nas rodas de acolhimento, realizadas durante os primeiros dias do mês de fevereiro.

E, assim, passamos a nos encontrar de forma virtual periodicamente, em alguns dias e horários diversos ao longo da semana. Aos poucos, fomos nos conhecendo, aprendendo juntos formas de brincar, de jogar, de ter experiências com as palavras e com os números, de desenhar, de pintar, de dançar, de cantar, de ouvir histórias... Dia a dia, foram aparecendo suas preferências: os dinossauros, os desenhos, as músicas e parlendas, os jogos da memória que brincamos exaustivamente.

“De novo”, “Não gostei dessa história, quero história de dinossauro”, “Professora, eu estou muito cansado, posso desligar?”, vocês nos falavam muitas coisas enquanto telas e microfones se abriam e fechavam, revelando gritinhos e silêncios, sorrisos tímidos e resmungos de cansaço ao fundo.

Outono de 2021...

Em meio a tudo isso, organizamos dois projetos. Projetos na Educação Infantil são propostas que emergem da observação, do olhar e da escuta atenta de bebês e crianças, assim como dos movimentos do grupo, pautadas na curiosidade e no olhar crítico para a realidade. Buscamos construir o projeto da turma considerando as expressões, indagações e ações das crianças, que podem partir de uma pergunta ou de uma situação problema

² *Canção Óbvvia* foi escrita em Genebra, em março de 1971 (Freire, 2000).

criada no grupo; o objetivo é percorrer caminhos levando as crianças a questionar, investigar, registrar, etc. É partir dos interesses, curiosidades e questionamentos das crianças para planejarmos experiências para e com elas, garantindo as intencionalidades almejadas para o agrupamento. Voltando para os projetos dos Maternais 2, nossos principais objetivos eram proporcionar experiências brincantes com as diferentes linguagens, usando a tela para sair dela; incentivar o livre brincar e a brincadeira com elementos da natureza, em um contraponto à lógica do consumo de brinquedos prontos, plásticos e industrializados; ampliar o olhar sensível ao mundo e criar vínculos com e entre vocês e suas famílias.

O primeiro deles foi o Calendário da Natureza. Inspirado no “Naturário”, criado no período de pandemia pelo Instituto Ser Criança é Natural³, coordenado pela educadora Ana Carol Thomé, o calendário trazia convites diários para olhar sensivelmente as coisas que estavam em volta, no cotidiano: o vento, o sol, o céu, as folhas, pequenos animais no caminho de um lugar a outro, as frutas, o crescimento de uma planta. “Que natureza você vê da sua janela?”; “Encontre desenhos em nuvens”; “Observe onde o sol nasce e onde ele se põe”; “Qual a cor do céu hoje?”, “Observe o caminho das formigas”. Além do calendário, enviado às famílias no início do mês, enviávamos *cards* e bilhetinhos diários via WhatsApp como forma de lembrete, mas também como forma de interação com suas famílias. Assim, todos os dias recebíamos mensagens, fotografias, áudios ou desenhos como respostas aos nossos convites e “provocações”, que nos possibilitavam acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens de vocês e, ao mesmo tempo, refletir e planejar novas experiências.

Já o outro projeto, diretamente imbricado ao primeiro, denominamos de “Tesouros da Natureza”, dessa vez inspirado na proposta “Caixas da Natureza”, também do Instituto Ser Criança é

³ Disponível em: <https://www.sercriancaenatural.com/em-casa>. Acesso em: 20 de março de 2024.

Natural. Nele foram organizadas, como em um amigo secreto, trocas de “tesouros” entre vocês pelo correio. Para isso, primeiramente fizemos um levantamento das famílias que gostariam e poderiam participar; em seguida, fizemos um encontro para dar as orientações e os combinados para que tudo ocorresse da melhor maneira possível. Os sorteios foram realizados virtualmente e cada uma das famílias recebeu o nome e o endereço da outra família, para quem enviariam os “tesouros”. Todos vocês ficaram muito animados e engajados com a proposta. Nos enviavam fotos de todo processo. Alguns foram pela primeira vez ao correio para enviar uma “carta”.

Ah, nós também organizamos um belíssimo kit chamado igualmente de “Tesouros da Natureza”, no qual compartilhamos: “fazedor de bolhas” confeccionado com galho, arame e retalhos de tecido; lupa para investigações e descobertas com a natureza; tecido cru para pintura com tintas naturais; milho e canela para fazer pipoca com um delicioso chá ... enfim, inúmeras materialidades para uma infinidade de possibilidades de imaginar, brincar e criar pela e com a natureza.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui também a participação efetiva das famílias de vocês. Um dia, quem sabe, elas contarão tudo que viveram juntas durante o período de pandemia e esperamos que lembrem com carinho da gente também. Elas foram muito dedicadas e parceiras em todo esse processo: organizavam materiais, ligavam os computadores, emprestavam celulares, mandavam fotos, áudios, desenhos, e muitas vezes dançavam, cantavam e brincavam com a gente também, alegrando e enriquecendo nossas experiências.

Sabe, crianças, não foi à toa que resolvemos escrever esta carta. Ela também é uma forma de agradecimento por aquele ano e por essas experiências compartilhadas. E nós aprendemos tanto! Aprendemos porque, assim como nos ensinou Paulo Freire, um importante educador do nosso país, “a gente aprende muito quando ensina”; e esse ano não foi diferente, foi até especial. Na verdade, um grande desafio! Mas, voltando ao Paulo Freire, foi ele

também que nos inspirou a escrever esta carta... ele gostava de cartas, até escreveu um livro cujo subtítulo era “cartas a quem ousa ensinar”. Nós ousamos e foi tão especial com vocês!

Para finalizar, deixamos uma mensagem. Ela vem em forma de poesia e de música; pegamos emprestada apenas como forma de dizer como foi para a gente viver esse tempo de pandemia lado a lado com vocês:

*Eu sonhei que estava exatamente aqui,
olhando pra você
Olhando pra você exatamente aqui
'cê não sabe mas eu tava exatamente aqui,
olhando pra você
'cê não sabe mas eu tava exatamente aqui
(Marcelo Jeneci)*

Que venham *novas estações*, novas aprendizagens, e que possamos memorar o que vivemos na esperança de nos encontrarmos novamente e pessoalmente para novas experiências.

Com carinho,
Andréia e Juliana.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Biblioteca Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9ª edição. São Paulo: Editora Olho d'água, 1998.

Convite musical

Debora Tortoreto Cuch
Fernanda Batista Santos

Querida Criança,

É uma grande alegria para nós contar um pouco do que aconteceu na nossa escola para que crianças como você pudessem cantar mais, ouvir com mais atenção, tocar instrumentos e dançar, tornando o nosso espaço ainda mais alegre.

Nós, professoras de música, queríamos que você conhecesse mais canções do nosso folclore e da música popular. Por isso, pensamos em organizar “Oficinas de Musicalização”. Sabe...estas músicas contam muito sobre nosso Brasil, sobre lugares distantes, e contêm melodias e ritmos muito ricos. Tínhamos certeza de que as crianças iriam gostar! E assim foi...

As crianças gostaram tanto de usar a música para “dizer o que estavam sentindo”, que o projeto que havia começado só com o período complementar foi parar em todas as turmas. E aí foi tudo de bom! Elas aprenderam ler notinhas, participaram de jogos e brincadeiras musicais, e ouviram as histórias de vários compositores por meio da “Contação de Histórias”.

Assim como um escritor chamado Francisco Lindoval de Oliveira (2019) escreveu, ao usarmos a música nas nossas aulas, as crianças aprendem melhor, desenvolvem sua linguagem, sua comunicação e movimentos corporais; acreditando nisto, demos sequência ao projeto de musicalização.

No ano seguinte, foi a vez das oficinas de flauta-doce. Você já viu uma flauta-doce? Conhece alguém que toca? Pois é...segundo Luciane Cuervo (2004), este é um instrumento fácil de aprender, barato e muito fácil de tocar um conjunto.

Nestas oficinas observamos nas crianças o desenvolvimento da concentração e da colaboração entre elas. Foi encantador perceber o esforço de cada um para que o resultado final fosse alcançado, e isto nos motivou a seguir com a proposta, agora incluindo muitos jogos musicais e música folclórica para os alunos do período complementar.

Sabe de uma coisa? Nesses momentos alegres, as crianças entenderam que escutar e ouvir são coisas bem diferentes. Todo o tempo estamos ouvindo, tanto sons quanto ruídos, às vezes sem nem perceber. Você já prestou atenção ao som do seu coração batendo? E à sua respiração? Já percebeu quantos sons diferentes há na rua enquanto caminha para a escola? Só podemos dizer que estamos escutando de fato quando praticamos uma audição atenta... e como isto é importante para aprender tudo na vida, não é? (Schafer, 1997).

Para o ano de 2020, a proposta seria ampliar a vivência musical das crianças, resgatando repertórios musicais nordestinos, indígenas e africanos. A razão dessa escolha foi termos percebido que algumas tradições musicais que sempre foram passadas de geração em geração estão correndo o risco de se perder. Você já imaginou como seria triste? Perder um patrimônio musical, histórico e cultural de nosso povo porque não nos interessamos mais por ele? Você lembra de alguma canção ou brincadeira de roda que aprendeu com seus pais ou avós?

Nossa proposta seria inserir nas aulas canções, danças, contos e brincadeiras que colocassem as crianças em contato com uma maior diversidade de sons, melodias e ritmos, e para isto selecionamos um vasto repertório de músicas, cirandas e jogos musicais, esperando dar sequência às experiências felizes que estavam se tornando realidade nas aulas de música.

Infelizmente, este projeto, como tantos outros, foi interrompido pela pandemia da covid-19. Foi um momento triste para todo o mundo e tivemos que estudar remotamente. Ficamos longe da escola, com saudades dos amigos, das aulas e também de nossos momentos de musicalização.

Agora que voltamos às aulas presenciais, precisamos mais do que nunca nos expressar. No isolamento social, muitos sentimentos ficaram guardados, e não foi bom para as crianças nem para as famílias. Percebemos que a linguagem musical é uma grande aliada tanto para nossa socialização quanto para lidarmos melhor com nossos medos e emoções.

Por isso, estamos reiniciando em 2023 nossas “Oficinas de Musicalização” com a turma do período complementar da tarde. É uma nova oportunidade que surge de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo de nossas crianças que estão aprendendo novas canções e jogos corporais, e vivenciando a música de maneira divertida e criativa.

Por isso, criança, você é nossa convidada para continuar conosco explorando novas possibilidades musicais. Elas são infinitas!

REFERÊNCIAS

- CUERVO, Luciane. A Música Brasileira para Flauta Doce: uma proposta de democratização do acesso ao repertório. In: **13º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 635-641.
- OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. A música no contexto da Psicopedagogia e a utilização de instrumentos musicais como ferramentas de aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 10, 17 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/10/a-musica-no-contexto-da-psicopedagogia-e-a-utilizacao-de-instrumentos-musicais-como-ferramentas-de-aprendizagem>. Acesso em: 20 de março de 2024.
- SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.



PROF. DANI

ANO: 2019

TURMA INFANTIL I - 50

EDUARDO

VICTOR

KATHIAN

MATHIEUS

YASMIN L.

“Prô, pode desenhar o que quiser?” – o desenho que abre caminhos para a imaginação, expressão e criação dos pequenos e pequenas numa escola pública da cidade de São Paulo

Daniella Maia Damasceno

São Paulo, outubro de 2022.

É com alegria que escrevo para vocês, crianças, que tanto me ensinam e me fazem enxergar “maravilhamento” em seus traços, rabiscos, formas e cores em suas criações singulares. Sobre isso, uma autora chamada Edith Derdyk (2020, p. 63) nos ensina que,

no ato de desenhar, a criança é o papel, o lápis, a linha, o objeto, a pontinha que toca e mergulha nesse universo anímico e mutante. Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir.

Já para Gobbi (2009), os desenhos infantis são formas privilegiadas de expressão. Vejam o quanto vocês precisam ser compreendidas na sua forma de pensar! É preciso acreditar nas suas potencialidades.

É frente a isso que trago aqui uma reflexão sobre o desenho e o porquê dessa pergunta: “Prô, pode desenhar o que quiser?”. Em tantos anos atuando na escola pública, muitos caminhos foram percorridos. Lembro-me do quanto os desenhos estereotipados fizeram parte desse currículo das infâncias. Lembro-me de usar por infinitas vezes o mimeógrafo. Mas o que é um mimeógrafo? Vocês podem me perguntar! Era um equipamento que produzia cópias, coisas iguais. Eram cópias e mais cópias. E isso realmente me incomodava. Aquilo que era oferecido a vocês não se “encaixava” na minha concepção de criança, que é ser potente, capaz, protagonista.

Eu via que era preciso ofertar e possibilitar muitas outras propostas para além daquilo que era dado numa folha de papel,

algo pronto, acabado, meramente para pintar (muitas vezes com cores já definidas pelos educadores), sem dar vez ao processo de escolha, de criação, de imaginação, de aprofundamento de saberes. Ao observar essa ação, não me contentava em ver mãozinhas tão pequenas, que queriam se movimentar e se expandir. E aqueles papéis pequenos não valorizavam tal expressão. Não davam a oportunidade para que vocês projetassem situações, inventassem riscos grandes, traçados imagináveis; era algo que me entristecia e, com isso, eu queria criar outras oportunidades de experiências.

Sabe, crianças, hoje, aqui na rede municipal de São Paulo, onde muitas crianças estudam e eu atuo como professora, tem um importante documento chamado Orientação Normativa nº01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, que traz à tona significativos avanços em relação às concepções de criança, infância e Educação Infantil:

Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança”. (São Paulo, 2013, p. 13)

Além disso, temos também um documento norteador de boas práticas, o Currículo da Cidade – Educação Infantil, que assume um papel importante ao evidenciar que

a UE se empenha para adotar uma atitude permanente de escuta quando as produções infantis realizadas sem a mão da(o) professora(or) para “melhorá-las” são valorizadas e têm um espaço de destaque nas paredes na altura das crianças, e quando as suas iniciativas são acolhidas na organização das salas, de festividades ou eventos realizados na escola. Essa atitude permanente de escuta é também o elemento fundamental para a criação de vínculos entre educadoras(es), bebês e crianças, dentro do próprio grupo e entre diferentes grupos, pois a atitude de escuta cria um sentimento de segurança e de pertencimento que favorece o seu bem-estar na UE. (São Paulo, 2019, p. 74)

Também aprendi, lendo Paulo Freire, que não podemos, na relação com as crianças, ficar respondendo a perguntas que ninguém fez. Por isso, ao invés de decidir, planejar e organizar sozinha(o), a(o) professora(or) pode convidar sempre as crianças para participarem do planejamento de uma atividade ou de um dia inteiro — e, inclusive, avaliar o que fazem juntos.

Nesse cotidiano, muitas perguntas e indagações me acompanham: como estou planejando meus momentos com vocês? Penso em vocês quando planejo? Vocês fazem parte desse planejamento, dando opiniões, escolhendo materiais? Vocês se manifestam após pintarem esses desenhos prontos? O que estou oferecendo para vocês? O espaço tinha alguma intenção? Era provocativo? Desafiador? Não! Nada tinha graça! Mas, aos poucos, juntos fomos traçando novos trajetos. Que experiência boa que foi!

À medida que fui reconhecendo a grandiosidade de vocês, consegui abrir leques de possibilidades de criação. A minha intencionalidade era modificar e organizar o tempo, o espaço, os materiais e as interações. Isso aconteceu quando comecei a entender o processo de aprendizagem de vocês. Fui fazendo perguntas: qual é o problema aqui? Qual é o meu objetivo? Que motivação existe para fazer o que estamos tentando fazer? Realmente aprendi e cresci e mudei como professora. Estava aprendendo a olhar para o que importava em relação a vocês. Quais eram seus interesses? Com quem brincavam? Como utilizavam os

materiais de artes? O que gostavam de reproduzir no papel? O que faziam com os desenhos? Era um desenho apenas para cumprir o que se “planejou”?

Comecei a observar a escola e o quanto vocês faziam parte desse ambiente. Por que tudo tinha que ser dividido como ilhas? – eu me perguntava. Hora de brincar, hora de desenhar ou pintar, hora de ouvir histórias, hora do parque, hora do brinquedo. Não entendia esse processo de “linha do tempo”. Via que era angustiante para mim e para vocês. Uma escola da qual vocês não faziam parte; havia invisibilidade dos trabalhos, uma ausência de conexão entre os materiais e os projetos. Decidi que a primeira coisa a fazer era encontrar uma forma de dar visibilidade aos desenhos de vocês, às suas formas de pensar o desenho. Entender junto com vocês as mais diversas possibilidades que existiam na escola. Era um espaço de cooperação e de pertencimento. Era necessária uma conexão para se aproximar ao máximo das linguagens que vocês me apresentavam. Aos poucos, mudanças foram ocorrendo, mesmo que timidamente, dentro da minha sala referência; naquele espaço, eu via muitas possibilidades de criação. Se era sonhar grande, foi assim que fiz.

Nesse processo, muitas imagens de Reggio Emilia me fizeram pensar outras formas de trabalhar. Juntos víamos formas de organização e cuidado com os materiais. Era libertador pensar e fazer escolhas, ao invés de seguir “receitas prontas”. Vocês tiveram a liberdade de experimentar muitos materiais, alguns deles colhidos na área verde da nossa escola, recolhidos no parque de terra que tínhamos. Fizemos coleções. Vocês tiveram espaço e tempo para as criações, para as invenções. Foi desafiador, mas essencial, olhar e escutar todas vocês. Não quero que soe que foi fácil mudar, subverter os processos. Eu tinha que descobrir o que estava fazendo e que aquilo estava desconstruindo estereótipos, potencializando as aprendizagens e experiências de vocês.

Fiz muitas tentativas e tive decepções ao longo do caminho. Mudar era preciso. Era inevitável! Como fico feliz ao lembrar da maneira como nosso território era definido por sensações,

pesquisas, impressões produzidas por cada encontro com os materiais disponíveis para vocês. Essa forma de trabalhar, na qual vocês escolhiam aquilo que queriam fazer, deu a chance de enxergar o quanto eram capazes, o quanto conseguiam caminhar sem o adulto sendo o centro de tudo. Sobre isso, Cunha *et al.* (2020, p. 24) nos ensinam que

as possibilidades e limitações infantis de criar formas estão também relacionadas à diversidade de materiais aptos a sofrerem transformações através da curiosidade delas. Quando se disponibilizam diferentes materiais, a ampliação de ideias, invenções e criações das crianças ganham destaque, de modo que elas necessitam elaborar maneiras de lidar com este desafio, originando desenhos, modelagens, colagens e pinturas com marcas pessoais e diferenciados dos comumente realizados.

Ver vocês se misturando para desenhar, conversando, fazendo escolhas, era fantástico. Mudanças nos desenhos surgiram muito rapidamente. E quando me perguntavam se podiam desenhar o que quisessem, via um largo sorriso no rosto de vocês: era algo leve, sensível e poético. Porém, sempre havia uma intenção nesse processo de desenhar. Ora era para observar como organizavam suas ideias, o quanto de experimentações faziam com os materiais, as possibilidades que tinham para aprender a desenhar, as próprias construções. Outras vezes, eu observava que algumas de vocês não possuíam intenções representativas naquele momento. E estava tudo bem! O olhar era voltado também para perceber como vocês “brincavam” ao desenhar. Era um convite para brincar com os materiais ali disponíveis (tinta, giz de cera, carvão, canetinhas coloridas), suportes (papéis, papelão, parede, chão, azulejo, cavalete), o que realmente interessava. Quantas invenções foram criadas no papel, no chão, nas paredes, na terra, na areia! Quantos traços foram soltos pela imaginação dos pequeninos!

Desse modo, meu papel de educadora da Educação Infantil foi de escutar as vozes infantis, que apoiou as descobertas, criando

condições para a produção de conhecimento. No decorrer dos anos, fui procurando novas ferramentas para apresentar a vocês. Ver a escola como um grande ateliê foi uma descoberta bastante significativa para mim. Ver a questão da arte, da oferta de diferentes materiais, da organização do espaço, de como vocês se relacionavam de uma maneira livre com isso, foi mudando meu pensamento sobre a forma de olhar para a escola e o quanto proporcionamos de experiências. Assim, o desenho nasce de situações do nosso cotidiano, da experiência vivida, de uma conversa, do interesse que vocês possuíam sobre um determinado assunto, de um projeto, proporcionando possibilidades de beleza e criatividade diante de um traçado.

O material ficava sempre ao alcance das mãos dos pequenos; os diferentes suportes muitas vezes eram escolhidos por vocês, dentre os que já havíamos selecionado anteriormente para compor nossa gama de possibilidades. Papéis de diferentes texturas, palitos, canetas coloridas, giz de cera, lápis de cor, pedrinhas, elementos naturais, areia, plásticos, papelão, carvão, argila, tintas, pincéis, caixas. Sentia que vocês gostavam dessa oportunidade de selecionar os materiais para seus projetos, para seus desenhos e criações. Sempre vinha me questionando: que materiais e condições de produção oferecemos a vocês? Diversas vezes, colocamos no planejamento algo que queremos “atingir” com aquele tipo de proposta, mas diante das observações, das escolhas de vocês, tudo pode e deve ser transformado, abrindo novos mundos de possibilidades.

Assim, conforme organizava o espaço com diferentes “cantos” ou “contextos” escolhidos por vocês, os desenhos iam surgindo e vocês sempre queriam mostrar o que estavam fazendo. Víamos que, depois de desenhar, tínhamos as marcas da ação. Queriam um tempo para apreciar aquilo que fizeram com os amigos. Os desenhos, muitas vezes em suportes diferentes, como grandes pedaços de papéis ou cavaletes, eram expostos em algum lugar da escola escolhidos por vocês. Já não queriam deixar apenas em nossa sala referência. Aos poucos, fomos ampliando o espaço

para os desenhos. Paredes, telas, galhos, alambrados, toalhas plásticas, vidros das janelas, foram tornando-se suportes para as belezuras de vocês. Eu via isso tudo como “as sete maravilhas do mundo”. O desenho surgia da individualidade de cada uma. Não tem nada pronto, acabado. Vocês davam o tom...

Em meu modo de trabalhar, nasceu essa capacidade extraordinária de costurar o conhecimento compartilhado, observando cada detalhe, cada trajeto que vocês fazem para descrever uma experiência, seja no papel, seja no chão, seja desenhando numa parede, num cavalete, no corpo. Era preciso enxergar cada uma em sua totalidade.

Hoje, para mim, há um olhar diferenciado para esses desenhos. Um olhar de encantamento, um olhar que acredita nos processos de criação e compreende-os. Já vocês retribuem com sorrisos, curiosidade vibrante, gestos e sentimentos de alegria. Essa troca de postura, na qual se diz que a pedagogia defende a ideia de conhecimento como reprodução, trouxe algo inusitado para o cotidiano, com oportunidade de se apropriarem da arte, do uso de muitos materiais, por meio de uma experiência estética e expressiva. Há um processo de elaboração e reinvenção dos desenhos. Há liberdade para desenhar, há liberdade para a escolha de materiais, há liberdade para usar diferentes cores, há liberdade para o diálogo.

Para termos sucesso como escola que enxerga possibilidades em vocês, é importante revisar o caminho que fecha a lacuna entre o aprendizado de vocês e aquilo que nós adultos “achamos” que é melhor. Nessa trajetória, fui percebendo o quanto vocês se sentiam importantes na escolha dos materiais e no modo de expressar seus pensamentos e ideias diante do desenho. Não tinha hora para o desenho. Vocês tinham a oportunidade de escolha, de pegar o material disponível e desenhar. De colocar no papel alguma discussão do projeto, da nossa pesquisa, de alguma descoberta do dia. Fui aprendendo e colocando vocês para a construção do planejamento, para a escrita dos projetos e pesquisas. Era preciso

ter encontros cotidianos com os materiais. Muitos deles recolhidos na própria escola.

A ideia de um portfólio do grupo trouxe grandes novidades, tendo vocês a oportunidade de revisar cada experiência, cada desenho, cada detalhe, uns dos outros. O portfólio representou uma coleção do que vocês fizeram no decorrer do ano. Tinha significado. Tinha importância. Permitia reviver aquilo que foi feito. Há estruturas de aprendizagem de um grupo dentro dele. Tinha narrativas das experiências de vocês por meio de desenhos, colagens, fotos. Era como uma linda coleção. Vocês, tão pequenas, me fizeram compreender que cada desenho é carregado de muitas histórias e significados ímpares.

E, dessa maneira, desse jeito, cada uma de vocês, ao longo do tempo, me proporcionaram experiências diversas, fazendo com que eu desconstruísse as rotinas estabelecidas. Não foi fácil. Mas com persistência e com tantos ensinamentos vindos de vocês, tudo foi possível. Ensinamentos vindos também de muitas outras pessoas, autores, estudiosos e documentos que garantiram a mudança da minha prática, ou seja, da maneira de trabalhar com vocês. A parceria foi fundamental para garantir uma escola mais aberta, com propostas acolhedoras, instigantes e respeitadas. É a certeza de que o cotidiano é importante, de que as relações são importantes, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora.

No ano de 2015, na unidade Emei Professora Eudóxia de Barros, surgiu a proposta de promover a interação das crianças de idades e turmas diferentes, num momento que estariam livres para escolher o que fazer, os espaços para brincar e os materiais para desenhar e criar. Era um momento de pensar numa escola que respeitasse ainda mais o tempo e as escolhas de vocês. A ideia ia sendo fortalecida quando percebia que havia dado certo. Que aquele tempo de escolhas tinha sido um momento absolutamente respeitoso. Tudo foi sendo ajustado, foi ganhando formas, contornos e inspirações. O tempo foi sendo organizado de acordo com o nosso cotidiano, permitindo flexibilidade, respeitando as escolhas de vocês e suas especificidades. Surgiam assim as “salas

ambientes”, um espaço diferenciado, usando diversos materiais. Porém, eram usados mais os espaços internos do que os externos. Dessa forma, não estava respeitando o tempo, os espaços e os materiais, pois havia um tempo determinado para cada proposta. Era necessário revisitar, ouvir vocês após o término de cada dia, trazendo as suas observações e sugestões.

Vários ajustes e avanços significativos. Conseguimos ir em busca dos territórios dentro da nossa escola. Considerando um espaço das infâncias, com experiências brincantes, com experiências naturais, com experiências de artes; revisitando as concepções e princípios de reconhecer vocês como crianças ativas, potentes, livres, que fazem escolhas, que querem mostrar suas conquistas, que desejam dialogar sobre suas ideias e pensamentos. Surgiu então um projeto a que se deu o nome de Territórios da Infância. Nesse Território, muitos desenhos foram aparecendo. Vocês tiveram a oportunidade de mostrar o quanto eram capazes de representar aquilo de que gostavam e de conversar com os amigos sobre suas produções. Havia também uma abertura para que vocês tivessem momentos de brincar com giz de lousa riscando o chão do pátio como um momento para desenhar, desmistificando a ideia de que, para ter valor como proposta pedagógica era necessário que todas vocês se dedicassem aos mesmos propósitos, ao mesmo tempo, sentadas nas mesas, nas salas referências. Muitos outros espaços serviram para que vocês pudessem desenhar. O morro da escola dava de frente para o parque e muitos desenhos de observações foram feitos por lá, além de termos muitas árvores, flores e pássaros para observar e colocar no papel.

Todo esse processo recebeu influência das condições criadas por mim e por vocês: os locais e materiais para desenhar com regularidade durante o tempo necessário; o modo de organizar os grupos, o favorecimento das interações e das trocas, a atenção de acompanhar vocês enquanto desenhavam, a oferta de diferentes papéis, a nova organização do ambiente, dando espaço para a permanência dos desenhos de outras crianças nas exposições. Cuidar do tempo para o desenho na EMEI é condição fundamental

para o crescimento dos percursos criativos de um grupo. Era preciso que todas vocês tivessem opções, tanto as que queriam continuar desenhando quanto as que já haviam terminado e não poderiam esperar até que todas vocês do grupo terminassem o que iniciaram para, então, seguirem juntas para o próximo momento da organização do dia.

Os desenhos começaram a fazer parte do espaço da escola. Tudo que vocês construíam, desenhavam, interpretavam nas sessões, era organizado e discutido com vocês; refletíamos sobre onde poderíamos expor. O que estávamos aprendendo sobre a maneira como vocês usavam os materiais para se comunicarem? Era importante para vocês compartilhar essas documentações e experiência com o grupo? Claro que não poderia deixar de lado tantos desenhos, tantas teorias colocadas num papel, tantas inspirações. Queríamos tornar o trabalho visível.

Porém, fomos construindo orientações de como compor esses murais, o que eles deveriam conter. Com o tempo, aprendemos que não seria necessário apresentar os desenhos de todas vocês ao mesmo tempo; o importante seria escolher o que mostrar e como apresentar esses desenhos para outras pessoas. Queríamos acabar com aquele famoso “saquinho de atividades”. Queríamos mostrar o cotidiano da escola e os processos que ali aconteciam. Aos poucos, os sentidos das exposições desses desenhos foram se ampliando e deixando de lado os desenhos “escondidos e guardados”. Além disso, esses desenhos sempre podiam ser escolhidos novamente para uma nova criação, para uma nova pintura, para uma troca com um colega.

Também muitos desenhos serviram como jogos diversos, como jogo da memória, um quebra cabeça, um dominó, com o intuito de ampliar as referências do grupo. Acreditávamos, eu e as crianças, que, quando os desenhos fossem “espalhados” por todos os cantos, eles nos levariam a pensar maneiras diferenciadas de olhar para esses rabiscos, para essas bolinhas, para os traçados leves e fortes. Qualquer pessoa que caminhasse pela escola poderia

ter a oportunidade de encontrar os desenhos e perceber a concepção de criança que estava ali inserida.

Painéis feitos por professores, meramente para enfeite, passaram a ser substituídos pelas produções das crianças. A alegria era poder ter tempo para apreciar o seu desenho e o desenho dos amigos. Elas sempre diziam: “Prô, vamos ocupar o espaço da escola com nossos desenhos?” Havia um olhar para as produções, ali podiam discutir, conversar e aprender com tudo aquilo. Tiveram a possibilidade de ver outras formas de pensar, outros traçados, outras cores. Depois que as exposições fizeram parte do currículo, vocês, crianças, nos surpreendiam com sua criatividade, expressão e amor por suas produções.

Será que na escola estamos atentos aos desenhos e criações das crianças? Conseguimos ver o significado de uma menina que gosta de desenhar casas que andam, sabemos apreciar o empenho das crianças em desenhar monstros, animais, super-heróis, dinossauros? Garantir que a alegria faça parte da vida de vocês na escola é garantir uma cultura da infância respeitosa.

Crianças, agora tenho compreensão do que estou fazendo. Vocês me fizeram enxergar um mar de possibilidades. Obrigada por me tornar um ser humano melhor com a ajuda dos olhares de vocês.

Sou grata por tantos encantamentos!
Daniella Maia Damaceno.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana; *et al.* **Arte Contemporânea e Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

DERDICK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Panda Books, 2020.

GOBBI, Maria Aparecida. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patricia (orgs.). **Por uma cultura da infância.** 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 68-92.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2019.



A menina que segurou minha mão no baile de Carnaval

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

Querida pequenina,

Escrevo esta carta com o desejo profundo de que um dia você possa recebê-la. Recordo nitidamente de nosso encontro no baile de Carnaval da Creche, em fevereiro de 2020. Fazia poucos dias, eu havia assumido a direção. Estava me apropriando dos espaços, conhecendo as pessoas e as dinâmicas pedagógicas, quando o baile se fez.

A alegria inundava o espaço escolar entre decorações, cores, risos, serpentinas e fantasias. A música ocupava cada brecha. A felicidade estava nos rostos dos adultos e das crianças bem pequenas e pequenas, pois o berçário não participaria do baile. Mas você não parecia feliz! Seus olhinhos marejados buscavam entender tudo o que ali acontecia, afinal, você frequentava o espaço havia no máximo duas semanas ou pouco mais. E na busca por respostas, em meio a tantos outros, você me escolheu. Sua mão buscou a minha, num gesto de ternura e acolhida e assim permanecemos em meio à comemoração. Suas lágrimas cessaram, mas seu rosto centrado, de semblante sério, assim ficou ao longo do tempo, que, a mim, lhe parecia infinito.

Ali, a acolhida foi mútua, afinal, eu também me senti acolhida por você, e creio que você viu em mim a adulta que protege e traz segurança. Ali, entre nós, entre nossas mãos, chancelei a assertiva de que o papel de um gestor não pode e não deve ser restrito aos aspectos burocráticos, como os sistemas ousam imputar. Entre nossas mãos, sabia que o meu papel enquanto diretora não era de “um simples profissional técnico no âmbito de uma Secretaria da Educação”, pois, como afirma Lima (2012, p. 30), “é preciso que se leve em conta sua importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar”.

Mas, ali também senti, por todo o meu corpo, o significado do acolhimento na Educação Infantil. Mesmo adulta, eu estava me apropriando do espaço, de como ele se organizava (afinal, aquela creche e as pessoas que ali trabalhavam já tinham uma história pregressa, que eu desconhecia); eu estava conhecendo as pessoas, o modo de fazer, e meu corpo ainda era reticente, recolhido, tímido... imagino o seu, em seu um ano e alguns meses.

Distanciada do momento, penso sobre o que aquela festa lhe parecia. Distanciada deste tempo outro, tentando me esvaziar dos saberes, agora consigo refletir se uma outra vivência não seria possível para acolher o diverso, como você. Consigo indagar o quanto a proposta planejada considerou verificar se crianças e bebês estavam confortáveis. E se, ao identificar o possível “incômodo” por parte do grupo infantil, haveria a possibilidade também de organizar um outro caminho.

A alegria contagiante daquele momento também me cegou na ocasião. Não percebi se a proposta, tal qual fora pensada, acolhia mais as crianças maiores e os adultos, ou acolhia o grupo como um todo. Mas, em contrapartida, no presente, pude pensar um pouco mais sobre o espaço da creche, constituído por tantos, tão diversos para questionar – o espaço de uma creche é prioritário a quem? As práticas pedagógicas buscam contemplar a singularidade dos bebês, das crianças bem pequenas e das pequenas?

De fato, a memória é a descoberta do ser. Para muitos aprendizados, há que se maturar o tempo, há que se dispor de um pouco mais de tempo. Abrir brechas na rotina escolar é necessário para que esse aprofundamento pedagógico, sem melindres, aconteça. E aconteça, justamente, por meio da observação sobre a prática, permitindo avanços, mudanças e transformações. Para exemplificar, compartilho o que ocorreu na região de Reggio Emília, segundo relato de Loris Malaguzzi:

O pedagogo conta que para reconstruir as escolas da região que estavam totalmente destruídas pela 2ª Grande Guerra, encontrou um grupo de mulheres que estavam compromissadas, disponíveis e

revestidas de coragem o suficiente para, literalmente lavarem os tijolos dos destroços para que estes fossem utilizados na construção da nova escola do século XX. (Ribeiro, 2022, p. 41)

Estas mulheres utilizaram a matéria prima da antiga escola para iniciar o novo, não apenas um novo prédio, mas “uma nova história, um novo paradigma pedagógico que hoje impacta a Educação Infantil em diversas partes do mundo” (Ribeiro, 2022, p. 41). A partir desse relato de disponibilidade, os tijolos não são uma mera metáfora, pois, se nos desapegarmos “dos velhos modelos [...], tijolo a tijolo, [...] construirmos o novo, a *pedagogia da participação, a pedagogia do respeito* a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo” (Ribeiro, 2022, p. 41, grifos meus), teremos uma escola outra, uma escola da infância e não apenas para a infância.

E hoje, em uma conversa com alunos do curso de Pedagogia, de uma universidade particular da cidade, ao realizar a leitura do *caminho de volta*, escrito por Daniel Munduruku, imediatamente me veio você e tudo o que vivemos, tudo o que se desdobrou um mês depois, com o fechamento das escolas, devido à pandemia:

A memória é certamente, a grande chave da descoberta de ser.

Ela está sempre lá, pronta a nos lembrar nossa origem, nossas vertigens e outras paisagens que nos habitam.

[...] Frutos da memória é o que somos [...]. Ela não nos permite acomodar, menos ainda ignorar a roda da existência.

O esquecimento não é uma possibilidade para quem se abre à circularidade e a deixa invadir, ainda que disfarçada de conhecimento acadêmico. É certo que saber é bom, ele preenche. É certo também que o vazio é melhor. Ele nos dá possibilidades.

O saber só tem sentido quando ele nos esvazia de nós mesmos para dar passagem ao que não sabemos.

Ou ao que esquecemos.

Ou, ao que nos fizeram esquecer pela força do orgulho, da vaidade e das posses.

(Munduruku, 2019, s.p.)

A alegria deu lugar ao medo. A ocupação da creche, em cada canto, deu lugar ao vazio, ao silêncio. De fato, o vazio também nos deu possibilidades, como diz Munduruku. Distantes fisicamente, aprendemos a nos conectar virtualmente, primeiro enquanto equipe, depois enquanto comunidade escolar.

Mas vivemos amargamente dois anos e sete meses em que a pandemia alijou 70% da humanidade do seu mínimo exercício de ser (Krenak, 2020). Aqui no Brasil, foram apartados de seus direitos 15,2 milhões de empregados que perderam seus trabalhos (Zanobia, 2021). Mais da metade da população brasileira, o que corresponde a 58,7%, segue convivendo, desde o início da pandemia, com a insegurança alimentar em algum grau (leve, moderado ou grave-fome). Ou seja, 33,1 milhões de brasileiros não têm o que comer, assim, “são 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome em pouco mais de um ano” (Rede PENSSAN, 2022, s.p.). E mais de 113 mil menores de idade perderam os pais na pandemia, conforme denuncia o relatório do CNS e CNDH (CNS, 2021).

Sei que é possível que se passem anos até esta carta chegar a você. Mas, na intensidade de nossa acolhida, eu precisava compartilhar o tempo histórico que sua primeira infância viveu. Afinal, um povo sem memória é um povo sem identidade, sem história.

Deste modo, se eu puder também lhe deixar algumas lições por meio desta carta, gostaria que a primeira fosse justamente a memória; o esquecimento não é uma possibilidade. Nunca permita que lhe façam esquecer pela “força do orgulho, da vaidade e das posses”.

Não podemos esquecer aqueles a quem amamos e que foram levados por esta trágica doença. Não podemos esquecer que faltou vacina, faltou política pública, faltou ação de quem tem o poder e a caneta nas mãos para agir. Sobretudo nesta semana em que temos o poder, pelo voto, de fazer escolhas. Nossa memória, enquanto sujeitos históricos, está diretamente relacionada à ética. Deste modo, apresento-lhe a segunda lição, amparada em Freire, para lhe explicar:

não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.

Ou seja, sujeitos que compreendem a ética universal do ser humano, a ética que condena o cinismo do discurso [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. (Freire, 2011, p. 17)

Como diretora em sua creche, busquei agir na urgência, promovendo a acolhida e escuta da equipe interna, para que eles pudessem promover, de modo saudável, a escuta e acolhida das famílias. Mas, dentre tantas ações que foram realizadas pela gestão da creche (outras cartas seriam necessárias para lhe contar), observo quanto mais poderia ter se realizado.

Afinal, não houve a promoção de orientações específicas, respeitadas e próprias à especificidade de cada segmento de ensino, por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. E quando não há um norte a seguir, tanto o correto quanto o errado emergem dentre as práticas escolares. Assim, vídeos, músicas e livros via celular foram propostos pelas creches e pré-escolas afora. Expuseram-se os pequeninos a uma sobrecarga de telas, desconsiderando os estudos que afirmam o quanto esta exposição é prejudicial. Além disso, kits de atividades baixadas da internet para colorir, seguir, pontilhar, foram enviados em sacolinhas plásticas, sem aparente reflexão sobre os impactos destes recursos para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Em nossa creche, refletimos muito sobre o que seria possível lhes encaminhar. Sem recursos materiais, sem recursos financeiros, o jornal surgiu com orientações do que as famílias poderiam realizar em casa, junto a cada um de vocês, para promover e apoiar o desenvolvimento infantil. Será que aí, dentro de você, permanece uma pontinha de memória das vivências que a sua mãe fez,

orientada pela creche? Ou a falta de materiais para auxiliar as famílias na propositura destas vivências foi prejudicial?

Pergunto-lhe, pois não houve recursos materiais adequados para minimizar as diferenças entre as classes sociais. Enquanto as crianças privilegiadas tiveram acesso a aulas online, kit com materiais diversificados, comida entregue na porta de casa, proteção, pais em *home office*; as crianças das escolas públicas só tiveram acesso a apostilas e alguns materiais encaminhados aos celulares dos pais, celulares compartilhados entre o trabalho dos pais, a escola dos demais irmãos, celulares que mal tinham o pacote de 3G arduamente bancado por muitas famílias. E apostilas que, salvo exceções, eram treinos tecnicistas de conteúdos especificamente de língua portuguesa e matemática, a mirar o Ensino Fundamental.

Entretanto, não posso deixar de lhe contar que, mesmo com as dificuldades vivenciadas pela escola pública, muitos e muitos professores destas instituições tiraram de seu bolso os recursos financeiros para tentar minimizar o abismo que se instituiu.

As crianças estiveram invisibilizadas na pandemia. Sem a vivência oportunizada pelas escolas, muitas crianças ficaram sozinhas em casa, pois, para alguns pais, não houve o direito de não sair para trabalhar. Muitas perderam os pais, não tiveram comida, estiveram sujeitas a todo o tipo de violências possíveis. Muitas não tiveram quem as orientassem para a realização das lições. Muitas adoeceram e também morreram.

E com a reabertura das escolas no presente ano, sob a crença de que tudo seria diferente para acolher novamente as crianças, observamos que, em parte das escolas e com parte das famílias, parecia que tudo estava normal. Sobre isso, gostaria de lhe apresentar a terceira lição, sustentada novamente por Freire. Mesmo com a pandemia, a escola de crianças permaneceu apresentando uma pedagogicidade sustentada apenas na *materialidade do currículo escolar* (Freire, 2011, p. 45), esquecendo que aprendemos por todo o corpo, esquecendo que “o que importa [...] não é a repetição dos gestos, este ou aquele, mas a compreensão do

valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança [...] (Freire, 2011, p. 45).

Hoje você deve ter três anos, três anos e meio. Deve ter voltado para a creche. Mas reflito, e a creche está voltada para você? Com o sorriso que vi em sua foto, ao lado de sua professora neste ano, senti a confiança de que tudo está bem. Senti a alegria de que as discussões pedagógicas, os estudos intensos, as reuniões que vivenciamos durante a pandemia trouxeram ao coletivo da escola um outro caminhar. Porque há tantos caminhos possíveis, de desemparedamento, de vivências intensas, que se dão por meio do olho no olho, da escuta e do diálogo contínuo.

Suas mãos pequeninhas, tão grudadas nas minhas, me deram a força necessária para não deixar ninguém para trás no momento mais doloroso da humanidade. Por isso, quando esta carta chegar em suas mãos, saiba que a ti dedico alguns versos do poema de Carlos Drummond de Andrade (1998).

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Com forte carinho e sempre de mãos dadas, despeço-me de você.

Com amor,
Profa. Dra. Giane Aparecida Sales da Silva Mota
Ufscar/Sorocaba

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Órfãos da Covid-19: mais de 113 mil menores de idade perderam os pais na pandemia, denuncia relatório do CNS e CNDH. **Conselho Nacional de Saúde**, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2235-orfaos-da-covid-19-mais-de-113-mil-menores-de-idade-perderam-os-pais-na-pandemia-denuncia-relatorio-do-cns-e-cndh>. Acesso em: 28 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MUNDURUKU, Daniel. Prefácio. In: DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras Histórias**. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2019.
- REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (REDE PENSSAN). **2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 28 out. 2022.
- RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: Saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2022.
- LIMA, Erisevelton Silva. **O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola**. Brasília: Ed. Kiron, 2012.
- ZANOBIA, Luana. IBGE: Desemprego durante a pandemia foi maior que o estimado. **Veja Negócios**, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado>. Acesso em: 27 maio 2024.



Dançar, criar e brincar!

Tânia Maria Massaruto de Quintal

São Paulo, 1 de dezembro de 2022.

Queridas crianças,

Escrevo esta carta para vocês, contando algumas experiências dançantes vivenciadas por outras crianças, pequenas e grandes, de uma escola pública. Dançar é sempre muito divertido, não é mesmo? Às vezes podemos achar que temos que dançar de um determinado jeito ou nos prendemos aos movimentos ditados pela música e, com isso, perdemos a oportunidade de criar as nossas próprias danças. Nessa carta, vou contar para vocês como as crianças criaram suas próprias danças de forma muito original. Vamos lá?

Trabalho como professora há algum tempo e tenho percebido o quanto vivenciar essas propostas com arte, movimento e corpo, misturadas em brincadeiras dançadas, interessam e envolvem as crianças como vocês. Crianças criam muitas coisas diferentes com seus corpos, se alegram e se emocionam quando podem dançar suas criações. Por isso, acredito que esta carta vai lhes interessar bastante.

Vocês já perceberam quantas possibilidades de movimento nossos corpos têm? Podemos expandir, encolher, abaixar, levantar, saltar, girar, balançar, rodar, virar, correr, engatinhar, rolar, enrolar... Vocês fazem esses movimentos no seu dia a dia? Sabia que eles podem ser o começo de uma dança?

Chamamos essas possibilidades de movimentos de ações corporais. Esses movimentos fazemos cotidianamente, quando pulamos para pegar alguma coisa no alto, corremos ou rodamos o corpo em uma brincadeira. Se aproveitarmos essas ações do nosso corpo, dando uma intenção, demonstrando um sentimento ou tentando comunicar alguma ideia, esses movimentos podem se

tornar expressivos... e daí podem se tornar uma dança! É como se a gente escrevesse uma poesia, mas ao invés de usarmos as letras, por meio das palavras que rimam, usássemos nossos movimentos, por meio do corpo, criando e combinando diferentes formas de se movimentar para expressar alguma coisa que pensamos ou sentimos.

Essas ações podem ser feitas de diferentes “jeitos”. Chamamos isso de “qualidades ou fatores do movimento” (tem algumas pessoas que estudam a dança, que trouxeram essa definição... vou deixar nas referências dessa carta, como uma curiosidade para vocês). Nas oficinas e aulas de dança, conversamos sobre dançar de diferentes formas. Uma delas é criar uma ação corporal de forma “leve”. Gostamos muito de usar alguns tecidos coloridos que temos e criar movimentos diversos com esse material, pensando na leveza, como balançar o tecido de um lado e do outro, observando o seu caimento. Essa ideia de algo leve, como o voo de uma borboleta e passarinho, ou como uma brisa leve sobre nosso rosto, é a qualidade de movimento “peso”.

Também experimentamos a ideia de peso firme, quando nos movimentamos dando passos marcados e batidos no chão, jogando nossos corpos para frente, rememorando a pisada de um elefante, ou um dia que estamos muito bravos e pisamos batendo os pés. Se fizermos esses movimentos, leves ou firmes, de maneira rápida ou lenta, estamos explorando uma outra qualidade de movimento, chamada “tempo”. Podemos criar um movimento leve de forma bem rapidinha, como se fosse o voo de uma abelhinha acelerada. Muitas vezes brincamos de abrir ou expandir o corpo e contrair ou fechar, com as pernas e braços juntos, experimentando essas possibilidades em um tempo mais lento e criando depois uma forma com o corpo todo encolhido.

Um outro jeito de brincar com esses movimentos é usar os níveis do espaço, ou seja, criar esses movimentos no alto, nos movimentando em pé, esticando os braços para cima, ou embaixo, nos movimentando próximos ao chão, quando rolamos ou nos

arrastamos... Aliás, as crianças gostam muito de rolar, girar e criar danças no chão também!

Outras experiências que as crianças apreciam são a criação de formas corporais. Eu proponho para elas criarem uma forma com o corpo, como quando pensamos em uma “bola” e tentamos criar formas arredondadas com nossas costas e braços, ou como quando pensamos em uma pirâmide e fazemos uma espécie de triângulo tridimensional com braços e pernas. A ideia é que nosso corpo possa ser uma espécie de escultura, sabe?! Temos até um dado, com diferentes sugestões de formas e brincamos de jogar o dado e recriá-las com nossos corpos.

Brincamos bastante também de dançar e pausar. No momento da pausa, criamos formas corporais, como as que comentei anteriormente, ou derretemos no chão, até que ficamos com o corpo “mole” e deitamos. Gostamos de fazer essa brincadeira dançada com diferentes tipos de músicas, desde as mais rápidas até as mais lentas, explorando as sensações que os ritmos produzem em nossos corpos quando dançamos e pausamos. É legal também quando invertemos e temos que dançar sem música e pausar quando a música toca.

Falando em música, nas aulas de dança, procuramos apreciar repertórios diversos, desde sambas de roda presentes na música popular brasileira, até mesmo músicas da cultura africana, indígena ou uma música instrumental com o som de uma harpa ou um violino. Alguns grupos musicais como Barbatuques, Tiquequê e Palavra Cantada aparecem também. Tentamos perceber os ritmos e tempos dessas músicas e a quais possibilidades de movimentos elas nos remetem. As crianças trazem muitas sugestões de suas músicas favoritas e muitas vezes trazemos esses repertórios para nossas experiências dançantes também!

Um jeito muito legal de criar danças é pensar nas partes do nosso corpo. Podemos explorar somente os movimentos das articulações como joelhos e tornozelos, criando círculos com essas partes. Podemos também movimentar os pés, as pernas e a cabeça; enfim, qualquer parte. Por exemplo, podemos dançar com uma ou

duas partes, como cabeça e braços, dançar somente com a cabeça ou dançar com o corpo todo, como se fôssemos um robô maluco. Isolar uma parte do corpo e observar o tipo de movimento que ela pode fazer é interessante, porque nos permite conhecer mais as possibilidades que temos ao movimentar só as mãos, a cabeça, o quadril, a barriga... além de ser bastante divertido também! Vocês já experimentaram dançar só com a barriga? Fica bem engraçado!

As danças feitas pelas crianças são inventadas por elas... chamamos estas invenções de processos de improvisação. Estas experiências exigem bastante imaginação... mas vocês crianças têm muita e, por isso, dançar se torna tão legal! É como quando criamos uma brincadeira de faz-de-conta e imaginamos uma história para poder brincar, assumindo o papel de uma personagem... mas na dança, essa história é contada com os movimentos que criamos, pensando no que sentimos!

Aliás, experimentar brincadeiras dançadas em roda é um jeito bem gostoso de dançar também. Muitas vezes dançamos em roda e cada criança, de uma vez, vai ao centro criar um movimento próprio, enquanto as outras tentam experimentá-lo. Mas tem outros jeitos de brincar com dança, como a brincadeira do espelho; vocês conhecem? Uma criança fica em frente a outra, imitando seus movimentos.

As crianças improvisam pequenas sequências de movimentos, a partir dos elementos que comentamos, e, assim, criam suas danças. Aproveitamos para fazer do nosso grupo a própria plateia que aprecia a dança dos colegas e, com isso, aprendemos a ser criadores e apreciadores de danças... uma boa experiência para quando vamos em teatros ou espetáculos!

Enfim, são muitas as possibilidades de criarmos nossas próprias danças. Que tal começarmos de um jeito bem inusitado? Como vocês gostariam de fazer a sua dança agora, depois de ter lido essa carta?

Abraços dançantes!

Tânia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** São Paulo: Summus, 2018.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades.** Curitiba: Appris, 2018.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola.** São Paulo: Blucher, 2012.



“Entre” encontros-cotidiano-escolar

Ana Cristina Baladelli Silva

A vocês que vão ler essa carta, espero que estejam bem!

Ao caminhar pelo doutorado (Silva, 2021), me senti desafiada por Camargo (2019), que me apresentou as cartas, com tamanha beleza em seu formato, escrita, papel, envelope. Foi algo que me fez ter o desejo de escrever três cartas, que aconteceram com crianças por esse caminhar, por essa vida.

Três encontros; três reflexões; três narrativas.

Trago para vocês, leitores e leitoras, pulsões de um cotidiano *com* crianças pequenas, de uma professora-pesquisadora, numa escola da infância, que buscará registrar a potência dos encontros em palavras...

Sou uma professora de Educação Infantil que, ao caminhar pelo cotidiano com as crianças, ouviu de uma delas a seguinte questão “por que não posso ficar em pé no balanço se eu já sei não cair?”.

Nem preciso dizer que diversas respostas passaram rapidamente pela minha mente, em especial porque iam partir da minha *adulterez*, possivelmente encerrando a questão e seguindo com o cotidiano; mas algo em mim, um “devir criança”, me fez parar, pensar, refletir o porquê de tantos “nãos” que insistem em povoar nosso vocabulário, em especial com crianças pequenas.

Kohan (2011), um dos estudiosos em Deleuze e Guattari (2012), assim define devir-criança:

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa terra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda entre

uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*. (Kohan, 2011, p. 98)

Desde então, passei a experimentar momentos vivos, únicos, inesperados, inusitados. Acontecimentos. As crianças me conduziam às experiências, em alguns momentos negadas por mim e vividas por elas. Idas, vindas, pele, travessia.

E, nessa travessia, uma pandemia nos aflige, as escolas fecham, nossos encontros são suspensos entre 2020 e meados de 2021 e as crianças decidem escrever cartas, bilhetes, mensagens. O que, num primeiro momento, era novidade, me trouxe a lembrança de que, em nosso cotidiano, as crianças escrevem suas cartas, de diversas maneiras.

Experimente fechar os olhos, lembre-se de alguma carta que você recebeu, pegue o papel, abra, leia e, depois, o que você fez com ela?

Agora, leiam as cartas que eu escrevi, de várias maneiras; outras leituras, com os olhos, corpo, mente, coração.

Vamos experimentar, imaginar, criar, inventar?

Primeiro convite

Querida Luz,

Era fevereiro de 2017 e você chegou, irradiando luz por onde passava.

Inicialmente, contei com a ajuda da sua mãe, que tão gentilmente me ensinou a entendê-la, em especial a dialogar, a brincar.

Passamos por dias confusos, estressantes, para mim e para você, com suas crises nervosas, gritando, chorando,

incansavelmente, até eu entender que o que você queria era um colo, uma música e sossego na sala.

E quando em meu lugar vinha outra professora que você não aceitava e se recusava a ficar na escola?

Dialogamos e fizemos o nosso combinado, que era ficar na escola após eu passar por aqui e conversar com você, sempre que eu precisasse faltar.

Quantos beijos e abraços eram distribuídos naquele momento.

Caminhamos juntas até você se sentir confiante com as crianças, com o espaço, a cuidadora, a merendeira, as pessoas que, de alguma maneira, sempre estavam por perto para te ajudar.

Suas brincadeiras no parque tiravam o sossego das professoras e das crianças que tentavam fazer igual, mas não tinham coragem.

Na roda, suas participações eram fantásticas, você iniciava e terminava as conversas com um lindo sorriso, as crianças amavam te ver sorrindo e você gostava de “ouvi-las” sorrindo.

Me lembro das casinhas, dos berços, das brincadeiras que você participava ativamente.

Um dia, sua mãe chegou na porta e perguntou quem era o F.; eu o chamo e ela diz para ele que, todas as noites, você o chamava dormindo.

Ele ficou tão feliz que saiu correndo contando para as demais que você gostava muito dele, eram amigos.

Amigos, quantos em nossa sala! Lembra a brincadeira de bolinha que inventaram para você?

Você aprendeu que, quando alguém tocasse a sua mão, você deveria passar a bolinha para o outro.

Quanta alegria nesses momentos.

E os brinquedos que traziam para você?

As famílias começaram a enviar diversos brinquedos sonoros para brincarmos na sala, alguns feitos com materiais diversos, manualmente pelas próprias crianças.

Aprendi muito com você, com as crianças que te recebiam com alegria e festa, desde o portão da escola até a sala.

Não deixavam faltar água, comida, brinquedo, carinho, respeito, atenção.

Você sabia que ali estava entre amigos, inclusive que te defendiam nos momentos estressantes que aconteciam.

O dia que você entrou sozinha na escola, foi uma festa em nossa sala, as crianças ficaram tão felizes que virou a notícia do dia.

Você era tão musical que as crianças escolheram cantar uma música tocando lápis numa latinha para que você também pudesse participar, cantando e tocando. Que dia lindo!

Luz, sua força, sua potência, sua vida atravessou a minha e deixou marcas profundas.

Segundo convite

Querida Flor,

Assim que você chegou, logo nos tornamos amigas, lembra-se?

Você chegava e logo se sentava ao meu lado para contar uma história.

Gostava de brincar de casinha.

As crianças menores sempre eram seus “filhos”.

Às vezes surgiam algumas discussões, mas que logo eram resolvidas através do diálogo iniciado por você.

Um dia, sua mãe apareceu na escola, muito aflita.

Percebi que você ficou nervosa, seu corpo dizia, mão na boca, roendo as unhas.

Conversando com a sua mãe, observo uma grande preocupação com o seu comportamento em casa, em especial com seu irmão mais novo.

Ela me conta detalhes de algumas brincadeiras que a preocupavam e logo ela imaginou que você estivesse causando problemas na escola também.

Busco acalmá-la, digo que na escola você ficava tranquila, brincava bastante e entre suas brincadeiras favoritas estava a casinha, sempre acompanhada de um filho para cuidar.

Sua mãe permaneceu aflita e pediu que continuasse observando-a.

Você não tocou no assunto e continuou a brincar.

Os dias se passaram e um dia, entre as imagens feitas pelas crianças com a câmera, encontro várias suas brincando com uma boneca bebê, dando banho com uma flor.

Observei os detalhes da brincadeira, a forma como você segurava o bebê, o carinho do banho com a flor, algo belo de se ver.

Separei essa imagem, fiz a sua impressão e enviei no meio do seu caderno de recados, sem escrever nada.

Algum tempo depois, perguntei se você tinha visto a imagem; você me disse que sim e que sua mãe também.

Disse ainda:

– Ana, minha mãe chorou quando ela viu a foto e colocou na porta da geladeira. Eu contei para ela como era a nossa brincadeira aquele dia e ela gostou.

Passado algum tempo, sua mãe voltou a conversar comigo para agradecer o envio da imagem e dizer que, a partir daquele dia, ela passou a conversar mais com você e que a relação já estava bem mais tranquila.

Uma imagem, feita por vocês, crianças, num momento de brincadeira, e que atravessou duas adultas, tanto a mim quanto a sua mãe, possibilitando outros olhares, para além do que está dado.

Só gostaria de lhe agradecer pelas possibilidades e aprendizagens que a sua companhia me trouxe!

Obrigada!

Terceiro convite

Querida criança,

Me lembro do seu primeiro dia na escola, em março.

Você chegou feliz e seus familiares ansiosos.

Era a sua primeira vez num ambiente escolar. Chegou, não conversou, não se sentou, não brincou, não olhou em meus olhos, era como se não existisse ninguém na escola, apenas você.

Dava para sentir a sua alegria em estar ali, mas também a sua ansiedade por estar partilhando um espaço com outras crianças.

Foi difícil aceitar os combinados, as regras das brincadeiras impostas pelas crianças, os horários.

Passamos por alguns dias complicados, tensos, com choros, gritos, brigas.

Quando estava sozinha, ficava a pensar o que eu poderia fazer para acolhê-la, acalmá-la, tranquilizá-la de que ali era um espaço para a partilha, para as crianças, para brincar.

Fomos nos conhecendo, vagarosamente, dia após dia, carinho após carinho, e a confiança uma na outra começou a aparecer.

Entendi que, em seus momentos nervosos, o colo e o silêncio acolhiam, acalmavam e você dormia, descansava.

Passamos a dialogar, caminhar juntas, brincar, divergir, com respeito.

Quando precisava de espaço, silêncio, eu ficava distante, mas próxima, caso precisasse.

Estava disponível para você, que às vezes pedia colo, beijos, carinhos.

Você se lembra?

Num dia, quando você chegou muito nervosa, não conversou comigo e nem com ninguém, ficou distante, dizia que estava brava. Me aproximei, ainda sim distante e, depois de algum tempo, falei para você, bem baixinho, que eu estava ali; se precisasse, era só chamar. Fiquei esperando, distante, observando.

A calma foi chegando, suavemente, você veio até mim, deitou-se no meu colo, sem falar nada e por ali ficou.

Seu coração estava acelerado, suas mãos suadas, seu cabelo molhado.

Ficamos tempo juntas, em silêncio, até que você se levantou e saiu.

Brincou o restante do tempo tranquilamente.

Me lembro de que momentos assim foram se repetindo; você passou a chegar mais calma na escola, brincava a tarde toda com as crianças. O cotidiano foi se tornando mais leve, mais feliz, para mim e para você.

Um dia, você chegou para mim e pediu para levar uma pedra da escola para casa e eu perguntei por quê; você me disse que queria muito e levou.

No outro dia, sua mãe me disse que você dormiu com a pedra na mão.

No decorrer dos dias, você foi levando outros materiais, fazendo um canto em seu quarto só com as “coisas” da escola.

Lembra quando você me contou que dava banho nas pedras?

Vê-la chegar na escola com um sorriso lindo sempre foi a minha alegria.

Obrigada por esses momentos e aprendizagens partilhados.

Finalizo minha escrita desejando melhores dias e que estejamos atentas, pois as crianças nos convidam a participar de seu cotidiano, de suas brincadeiras e nos atravessam quando aceitamos o convite, gerando em nós percepções e reflexões que não nos permitem ser a mesma pessoa, nos fazem *outrar-se* (Abramowicz, 2011), constituir-se a partir do outro, as crianças. Assim, inspiradas no movimento antropofágico (1929), vamos criar um “outro” novo, já que “não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.”

Abraços carinhosos,
Ana Cristina Baladelli Silva.
Sorocaba, outubro de 2022.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.
- CAMARGO, Andreia Regina Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil**. 2019. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia 2. v. 4. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SILVA, Ana Cristina B. **“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil**. 2021. Tese (doutorado). Universidade de Sorocaba – UNISO, Sorocaba, 2021.

SEGUNDA PARTE

CARTAS À COMUNIDADE EDUCATIVA





**“A gente quer festa, festa grande”:
por uma escola da infância com festa de criança!**

Juliana Diamante Pito
Thaise Vieira de Araujo

São Paulo, 4 de agosto de 2022.

Companheiras professoras e educadoras da escola da infância, esta carta narra uma experiência vivenciada ao longo dos anos de 2018 a 2019, junto às crianças de cinco a seis anos de idade e suas famílias, de turmas do último ano da Educação Infantil do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo – SP.

Nessa escola, assim como tantas outras instituições de Educação Infantil no país, por muito tempo, o currículo e os planejamentos foram pautados por datas comemorativas. Hoje, no entanto, reconhecemos tratar-se de uma cultura escolar que se baseia em festividades totalmente desconectadas da nossa própria cultura e que, tampouco, dialogam com a especificidade da Educação Infantil (Ostetto, 2016).

“E como mudar?”, questionava-se o grupo de educadoras à medida que estudava, refletia e se apropriava de documentos oficiais e contribuições teóricas que preconizam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2009), a qual tem, dentre suas finalidades, promover experiências visando garantir às crianças viverem suas infâncias por meio da cultura lúdica do brincar (Brougère, 2003) e das múltiplas linguagens do corpo, do ritmo, da música, da arte, da alegria, da fantasia, da imaginação e de tantas outras (Malaguzzi, 1999).

Ressignificar e transformar práticas pedagógicas exige um projeto e, nele, o envolvimento de todos os atores ligados ao cotidiano da creche e pré-escola: bebês, crianças, professoras,

gestoras, famílias. Exige estudo, reflexão, muito diálogo, assim como, em meio a esse processo, fazer certas escolhas.

Foi frente a esse desafio que, em 2018, o grupo de educadoras se propôs repensar o planejamento, as intencionalidades do trabalho pedagógico, as datas escolhidas como comemorativas e, nesse processo também questionar o que até então chamávamos de “formatura da Educação Infantil”.

Ora, romper com a lógica da formatura era romper com um modelo adultocêntrico (Rosemberg, 1976) de organização de uma comemoração, baseado naquelas que ocorrem com adultos quando encerram etapas ou concluem cursos, tal qual ocorre quando concluem o Ensino Superior, com becas, canudos, apresentações formais. Era também um compromisso, enquanto “fincávamos os pés” nos princípios que buscávamos consolidar, pautados na participação e no protagonismo infantil.

Mas o fato é que não basear o planejamento em datas comemorativas, ou o não ter “formatura”, não equivale necessariamente a não ter festas ou comemorações, ou ainda a não possibilitar às crianças ritos que culturalmente caracterizam momentos importantes de suas vidas. Nesse sentido, é preciso reconhecer como festas e ritos marcam de diferentes maneiras a história da humanidade.

Como marca da cultura, indicam-se diferentes formas e maneiras de comemorar ciclos de passagem, que simbolizam o início e o encerramento de fases da vida. Por exemplo, o povo indígena xavante, que comemora ciclos de passagem a cada cinco anos, com pintura dos corpos e participação dos mais velhos em cerimônias que duram mais de um dia. Isso significa que as comemorações e seus ritos são determinados por condições históricas, sociais e culturais e assumem importância ao mesmo tempo que nos possibilitam constituição de sentidos.

Além disso, comemorações e festejos marcam a cultura popular brasileira e estão diretamente ligados à cultura da infância, conforme se aproximam e se manifestam por meio da brincadeira, em um modelo de vivência temporal diferente da imposta pelo cotidiano

urbano, racional e cartesiano. Nesse sentido, a pesquisadora Soraia Chung Saura (2013, p. 13) ressalta a importância das experiências com elementos estéticos e fazeres embutidos de pequenos rituais acontecendo, sobretudo, nas cidades.

O tempo linear e da ciência, tão angustiante, recheia-se de pausas que as culturas populares conseguem fazer no mundo. Os conteúdos simbólicos e imateriais são contrários à lógica de produção material e não são consumíveis. Para além da falta de sentido no mundo, as manifestações estão repletas destes. A ausência de relação do homem com a natureza torna para o interior dos grupos tradicionais, ambientados e integrados, mais sagrados que religiosos, mais humanos, coloridos e amigáveis. São sentidos apreendidos em festa e em alegria [...].

Frente a isso, nossa proposta foi realizar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), construindo uma memória coletiva sobre essa transição na vida das crianças, com a intenção de despedir-se com alegria e afeto e de comemorar o início de uma nova fase na escola da infância.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2009, s.p.)

Passamos a planejar o rito de passagem como expressão da cultura para marcar um acontecimento na infância das crianças. Apoiamos nossas ações na concepção de criança expressa pelas DCNEI (Brasil, 2009) e nas contribuições de Fortunati (2009). Nesse sentido, acreditamos que as crianças são potentes, sabidas, pensantes, desejantes, criadoras, questionadoras, aprendentes, brincantes e protagonistas de suas trajetórias infantis.

A ideia de começar com o reconhecimento e a valorização do protagonismo das crianças é, portanto, somente a “decisão” inicial; o resto deriva dela. O protagonismo das crianças (...) vem da “nova imagem” da criança (...) como sujeito rico: significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento. (Fortunati, 2014, p.20).

Além disso, buscamos fortalecer essa experiência na ideia de uma Educação Infantil leal aos direitos das nossas crianças, tal qual defendia Fúlvia Rosenberg¹, e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, que escuta e respeita o ser criança, suas ideias e os modos pelos quais elas significam o mundo, a cultura e as relações sociais.

Invertemos, assim, a lógica instituída e centralizamos nosso planejamento na criança, promovendo espaços de participação no planejamento das ações a serem realizadas, reunimos a comunidade escolar composta por professoras/es, educadoras/es, gestão e famílias na construção do rito de passagem, que, como já apontamos, teve a criança como protagonista desse processo.

Como princípio pedagógico e orientador da prática educativa, adotamos a escuta sensível a partir das pedagogias participativas, que rompem com o modelo da pedagogia tradicional transmissiva e propõem uma forma colaborativa e relacional de fazer educação, corroborando assim com a concepção de criança e Educação Infantil as quais defendemos (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 9-10):

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência

¹ “[...] Fúlvia Rosenberg (1942-2014), psicóloga social que dedicou a sua vida acadêmica ao estudo e à denúncia das desigualdades de gênero, étnico-raciais e etárias que conformam a realidade brasileira. No debate e na disputa por direitos, ela sempre teve como eixo orientador a “lealdade com as crianças”, como gostava de frisar. Foi essa lealdade que fez dela uma pesquisadora militante da infância de 0 a 6 anos no Brasil [...]” (Silva, 2017, p. 295).

contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças [...]. Trata-se, essencialmente, da criança, de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e comemorar suas realizações.

Nesse contexto, foram criados espaços de escuta e participação coletiva como (1) Grupo de Trabalho para discussão e formação docente; (2) Assembleias com as crianças; (3) Escuta das crianças no cotidiano pelas professoras das turmas; (4) Rodas de Conversa com as Famílias; (5) Reuniões com as crianças (representantes cada turma) e com a equipe escolar (docentes, gestão, equipe de apoio, nutrição) para socialização das ideias das crianças; (6) Rodas de conversa entre as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para sanar a curiosidade das crianças e aproximação de um novo contexto. De todas essas ações, gostaríamos de destacar e contar um pouco mais sobre duas delas: as assembleias com as crianças e as rodas de conversa com as famílias.

Nas assembleias com as crianças, duas questões foram disparadoras: “a) O que queremos saber sobre o Ensino Fundamental?” e “b) Como queremos comemorar essa transição?” As respostas das crianças revelavam sentimentos, anseios, desejos e sentidos constituídos sobre o Ensino Fundamental, que pautaram conversas diversas com as educadoras:

- “Fazer lição para aprender matemática, português e inglês” (C., 5 anos).

- “A gente muda de sala e professora e tem brincadeiras diferentes” (A. J., 5 anos).

- “A gente fica no primeiro ano e fica mais estudante” (G., 5 anos).

- “A gente vai estudar (...) vai mudar de professora. Eu queria ficar no Infantil II” (P., 5 anos).

Em resposta à segunda questão, as crianças foram categóricas: queriam uma festa grande, festa na quadra da escola! A festa foi preparada com os pedidos das crianças, que queriam uma festa a fantasia com suas brincadeiras preferidas, como: piscina de bolinha, banho de mangueira, caça ao tesouro, pintura facial, oficina de *slime* e salão de beleza; comidinhas e bebidas, como: bolos, pizzas, batata frita, refrigerante, sucos e frutas; músicas de cantores/as negros/as, que eles haviam pesquisado ao longo do ano; e a participação das famílias.

Em meio às propostas com as crianças, convidamos as famílias para conversar. Esse era um momento muito importante para nós, pois sabíamos de certa “tradição” e da aprovação da “formatura” pelas famílias. Iniciamos compartilhando com elas todo o planejamento do processo, mas, fundamentalmente, apresentando as ideias, sugestões e pedidos das crianças. “A beca só faz sentido para gente mesmo, não é? As crianças querem fantasias”, concluiu uma das mães participantes da conversa. Desse dia em diante, a participação, colaboração e atuação das famílias foi intensa.

Todos esses elementos compuseram o rito de passagem das crianças. Como parte dessa experiência, que para nós, professoras da infância, não pode ocorrer sem um olhar atento e sensível aos princípios éticos, políticos e estéticos que sustentam as propostas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2009), procuramos garantir os direitos das crianças de terem uma celebração lúdica, brincante, participativa, alegre e com uma produção de espaço pensado com elas e representativo de suas infâncias, criações e invenções.

Essa proposta se repetiu nos anos de 2018 e 2019. E nos dois anos vivenciamos juntas/os muitas coisas: experiências lúdicas e artísticas preparadas pelas crianças no Teatro Marcos Lindenberg da Unifesp, apresentações das educadoras, contação de histórias da cultura popular, organização de objetos de transição e sacola de memórias a serem entregues às crianças, caça ao tesouro pelas ruas do bairro da escola. Aliás, a caça ao tesouro, que envolveu crianças

e suas famílias em um grande mistério, era a chave para abertura da escola para continuação da festa!

Não podemos deixar de frisar que essa experiência contou com a participação de toda a comunidade escolar, sendo, portanto, uma ação coletiva! Ela não ocorreria se não fosse o compromisso social e político de todas/os com uma educação que se alegra com a força do corpo coletivo, da cultura e das infâncias.

Sabemos e defendemos que cada escola, cada instituição de Educação Infantil, tem uma história e que ela, assim como a cultura, não é linear. Ao contrário: é cíclica, enfrenta curvas e obstáculos diversos, se transforma, porque é viva! É feita de gente! Ainda assim, esperamos que essa história que compartilhamos, com as companheiras professoras e educadoras, possa alegrar a todas e ser fonte de inspiração para que possamos seguir em frente por uma escola da infância com festa de criança!

Com carinho,
Juliana e Thaise.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Básica, Brasília, 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/>. Acesso em: março de 2024.
- FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Itália: Edizioni ETS, 2014.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: A Perspectiva Educativa da Associação Criança. Porto Editora, Portugal, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: março de 2024.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e Arte na Educação Infantil. In: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (orgs.). **Educação Infantil**: Arte, Cultura e Sociedade. Curitiba: CRV, 2016. v. 1. p. 315-336.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n. 12, p. 66-71, 1976.

SAURA, Soraia Chung. As múltiplas faces do lazer: o fazer das culturas populares, a experiência em museus, o Bumba-meu-boi e o tempo dos sonhos. In.: SAURA, Soraia Chung; ALMEIDA, Rogerio de; SANCHES, Janaína. **Interculturalidade, Museu e Educação**. V. 1. São Paulo: Laços, 2013. p. 96-112. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Soraia_Chung_Saura_As_multiplas_faces_do_lazer.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

SILVA, Ana Paula Soares da. Para romper com a invisibilidade da educação infantil em territórios rurais: uma homenagem à Fúlvia Rosemberg. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 295-300, set-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: março de 2024.

Por uma educação investigativa: as ações do Projeto PET no ensino de Ciências do Ensino Fundamental I

Tânia Maria Massaruto de Quintal
Deborah Tortoreto Cuchi
Raquel Santos Marques de Carvalho
Marcelo Baptista de Freitas

Queridos professores e queridas professoras,

Queremos compartilhar com vocês uma experiência significativa de um projeto realizado pelas crianças, professoras de Ensino Fundamental I e estudantes universitários, que contemplou o ensino de Ciências¹: um ensino entendido como descoberta, que não se eximiu do rigor que o método científico nos impele.

Essa experiência começou quando surgiu a possibilidade de uma parceria da nossa escola com um grupo do Programa de Educação Tutorial da universidade, PET – Tecnologias em Saúde, formado por estudantes da graduação e professores tutores. Interessados no desafio de levar temas voltados às Ciências, estes professores, juntamente com algumas professoras da nossa escola, acreditaram no potencial investigativo, curioso e crítico das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também em como jovens universitários poderiam compartilhar esses temas no diálogo com elas.

Nossa escola, por ser uma unidade universitária, assume como papel institucional a tríade ensino, pesquisa e extensão. É um

¹ Agradecemos às professoras do Nei – Paulistinha: Adriana Nazário, Camila de Souza, Cecília Santos, Darlene Costa, Débora Evelyn Correia, Elaine Barbosa, Edileine Vieira, Gilvanice Lima, Luciane Fantini, Lucyane de Souza, Naiara Francioni, Paula Ferreira, Regina de Almeida, Viviane Azevedo, a auxiliar de classe Lucineide de Sá e aos estudantes da Unifesp que realizaram este projeto com as crianças. Nosso sincero reconhecimento pelo primoroso trabalho.

campo para estágio, realização de pesquisas e atividades de extensão, dialogando com a produção e divulgação do conhecimento. Neste sentido, o Projeto PET trouxe também a sua contribuição em diversas ações que reforçam essa tríade.

É importante destacar que nossa intenção, além do valor do conhecimento científico em si, compreendia também pensar no “como” esse conhecimento seria proposto às crianças. Sabemos que tradicionalmente o ensino de Ciências, ao longo da história, se fez muito mais por meio da transmissão de conteúdos conceituais, que acabam por se tornar distantes e abstratos. Então, uma preocupação legítima era que as propostas do projeto pudessem viabilizar às professoras, em suas práticas pedagógicas, conhecimentos sobre procedimentos e atitudes que pudessem dinamizar o ensino-aprendizagem, de modo que fossem propostas experiências atreladas à vida das crianças. Nesse sentido, a proposta intencionava contribuir para desdobramentos também aos professores e suas práticas pedagógicas.

Como apontado por Brito e Fireman (2018), o ensino de Ciências por investigação torna o seu conteúdo interessante ao aprendiz, permitindo que aprenda por suas próprias ações criativas, como nos casos em que os conteúdos científicos se tornam problemas a serem investigados ou solucionados, a partir de procedimentos de levantar e testar hipóteses, identificar evidências, sistematizar e socializar o saber construído. Os autores propõem uma perspectiva de ensino pautada em três dimensões: aprender Ciências, aprender a fazer Ciências e aprender sobre Ciências, que podem se desdobrar em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Brito; Fireman, 2018).

Essas três dimensões podem ser identificadas nas propostas que orientaram o trabalho: a exploração e discussão da temática do fazer Ciência, envolvendo desde a metodologia científica e a experimentação até a divulgação da Ciência, por meio de discussões acerca do que é ser cientista e fazer Ciência; o uso de experimentações de baixo custo com temáticas diversas, levando os conceitos científicos de forma diferente do que estão habituados a perceber.

A intencionalidade do trabalho era clara, mas o caminho que seria construído dependeria também das contribuições das crianças envolvidas. Queríamos construir conhecimento científico com elas, levá-las a pensar sobre esse conhecimento nas relações com a vida, mas cada grupo-classe, com suas histórias e interesses, poderia nos indicar diferentes trajetórias que seriam percorridas. Afinal, assim é que se começa um projeto: com uma pergunta que faça sentido para os investigadores. Nossas crianças eram as investigadoras, os estudantes universitários e os professores eram os facilitadores, fornecendo instrumentos para que pudessem empreender suas investigações, todos contribuindo para a implementação de novas práticas pedagógicas na escola.

Tivemos uma preocupação inicial de ambientar os estudantes universitários ao espaço da escola e às turmas, proporcionando momentos de encontro e interação. Para muitos destes estudantes, interagir com as crianças era uma experiência nova. Mas as crianças são sempre acolhedoras.

Começamos a proposta a partir da discussão e reflexão sobre o conceito de Ciência e do ser cientista. Conversas e registros sobre as questões problematizadoras como: “O que é Ciência para você?” e “Quem é e o que faz uma pessoa cientista?” foram as ações iniciais. Nosso principal objetivo era que as crianças entendessem a Ciência enquanto campo de conhecimento, que nos faz questionar e investigar a partir de um tema, problema, pergunta, nos permitindo ter todo um conhecimento sobre o mundo físico, natural e social. Além disso, pudemos propor a discussão e reflexão sobre quem é a pessoa cientista. Imagens de diferentes pessoas foram propostas para as crianças apreciarem, de modo que pudessem refletir quais delas seriam “cientistas”, buscando o questionamento crítico de visões do senso comum, que geralmente colocam o (a) cientista como alguém do gênero masculino, que trabalha num laboratório, vestindo jaleco branco e com tubos de ensaio nas mãos.

Sobre o que faz a pessoa cientista, as crianças, de forma geral, colocaram que faz “coisas em laboratórios”, descobre “coisas

novas”, “aprende a curar doenças” ... visões estas que apareceram tanto nas falas das crianças quanto nos desenhos produzidos.

Então, surgiu a discussão sobre o papel e espaço das mulheres na Ciência brasileira; esse tema foi tratado, posteriormente, durante o ensino remoto pelo contexto pandêmico, retomado numa conversa virtual das crianças com uma cientista. “Como ser uma cientista brasileira?” foi a pergunta que motivou a conversa de uma cientista com as crianças². Nesse momento, as crianças realizaram muitas perguntas, como “Quando você descobriu que queria ser uma cientista?” e “Como é ser uma cientista no Brasil?”. Puderam também conhecer o que motivou a cientista a seguir essa carreira e quais as dificuldades e desafios atualmente enfrentados por ela. Além disso, conheceram seu projeto de divulgação científica voltado principalmente para crianças – Dona Ciência.

Ensinar às crianças procedimentos para a aprender e fazer Ciências ocorreu na continuidade da proposta sobre “O que é Ciência para você?”. Nesse momento, as crianças foram incentivadas a fazer perguntas sobre temas de seu interesse, e muitas surgiram a partir de experiências do cotidiano da escola e da interação com o material didático. Algumas delas foram escolhidas para serem investigadas e aprofundadas. Conforme Brito e Fireman (2016, p. 125): “[...] a ideia é possibilitar aos alunos a compreensão da linguagem da ciência para que sejam capazes de ampliar o universo de conhecimento sobre o mundo de forma consciente”.

A visita das crianças do primeiro ano à feira próxima da escola proporcionou que elas percorressem os passos do método científico, por meio da experiência de decomposição do morango. As crianças identificaram morangos estragados na caixa, levando-as a questionar o motivo do fato. Elas realizaram registros de observação sobre o processo, com anotações e desenhos das mudanças que ocorreram ao longo do tempo, durante o experimento, e levantaram quais as possíveis causas. As hipóteses

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l8kM1DzXga0>. Acesso em: março de 2024.

das crianças foram confrontadas com as observações, até a organização e sistematização do conhecimento.

Nas turmas dos segundos anos, surgiram muitas perguntas sobre temas diversos, a partir da curiosidade das crianças, que eram convidadas a compartilhá-las nas rodas. Cada grupo se debruçou sobre uma pergunta de interesse comum, e as investigações que surgiram englobaram temas como: Mitologia Egípcia, Funcionamento do coração e do Cérebro, Buraco Negro, Aurora Boreal, Triângulo das Bermudas, entre outros...

O Sistema Solar, tema que era abordado no livro didático do terceiro ano, despertou muitas perguntas nas crianças... Estavam envolvidas em saber se os planetas ficavam longe da Terra; qual era a importância do sol; se havia vida em outros planetas; qual o peso de um foguete. O pai de uma das crianças da turma, que é físico, veio para uma roda de conversa com as crianças, para conversar a respeito do movimento de rotação e translação da Terra e sobre outras curiosidades sobre os planetas.

As turmas do quarto ano se debruçaram sobre as invenções humanas e seus inventores, quais as contribuições delas para a humanidade, como e porque surgem. As crianças foram levadas a uma visita ao Museu das Invenções em São Paulo e, posteriormente, a reproduzir ou criar uma invenção, exposta na Mostra da escola.

Tanto a pesquisa do terceiro, como a do quarto ano, foram empreendidas a partir de temáticas propostas pelo livro didático, extrapolando as atividades que estavam previstas nesse material. O que poderia ter sido tratado como um “conteúdo” a ser cumprido se tornou uma pergunta a ser explorada e aprofundada. Uma não, muitas! É bem interessante e importante para o professor pensar que o livro didático pode ser um recurso, aparentemente simples e acessível, que serve como disparador e impulsionador para um projeto investigativo.

A visita das crianças dos quintos anos ao Espaço Sabina possibilitou a vivência de vários conceitos relacionados às Ciências, voltados a diferentes fenômenos relacionados ao magnetismo,

energia, força, velocidade, temperatura, assim como o levantamento de interesses para a investigação. As crianças realizaram experimentos relacionados aos estados físicos da água, à troca de calor, à filtração e limpeza da água, e a um quebra cabeças do corpo humano sobre localização dos órgãos e suas funções.

Já vislumbrando o retorno presencial, os alunos e professores universitários organizaram o “Bate-papo com as crianças: um retorno seguro às aulas presenciais”³, no qual foram discutidos protocolos voltados ao contexto da pandemia. Questões sobre qual tipo de máscara utilizar, se deveria ser trocada, como e quantas vezes deveriam higienizar as mãos, como proceder durante as refeições apareceram durante a conversa. Foi um momento importante para tranquilizar crianças e famílias sobre os protocolos que estavam sendo adotados na escola e como cada um poderia ser responsável pela segurança de todos.

Outra proposta muito cara foi levar para as discussões com as crianças os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nas relações com os conhecimentos presentes no currículo. Essa integração foi feita de forma simples, articulando algumas temáticas que surgem em História, Geografia e Ciências a respeito desses Objetivos, que versam principalmente sobre o consumo e produção sustentáveis.

Os recursos disponíveis no site Edukatu⁴ foram utilizados e as crianças puderam interagir com diferentes materiais digitais (como jogos e vídeos) relativos à temática. Essa proposta foi aprofundada no ano de 2020, cuja necessidade de ensino remoto nos impeliu a explorar ainda mais as possibilidades de recursos didáticos disponíveis na internet. As professoras, com apoio dos alunos universitários, foram produzindo atividades à distância com as crianças. Essas atividades resultaram em produções compartilhadas na Mostra Cultural da Escola no encerramento do ano. Essa Mostra

³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x0IbGvab9JQ>. Acesso em: março de 2024.

⁴ Disponível em: <https://edukatu.org.br/>. Acesso em: março de 2024.

foi virtual, em razão da pandemia, e foi feito um painel eletrônico (Padlet)⁵ que permitiu a toda comunidade visitar as produções das crianças sobre esse projeto desenvolvido ao longo do ano.

Paulo Freire (2003, p. 29) nos dizia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Esse processo de busca e indagação do professor o move ao encontro da consolidação e problematização de seu próprio conhecimento, ampliando seu repertório, e também ao que Freire denomina como “curiosidade epistemológica”, que implica um compromisso com a formação dos educandos, respeitando seus saberes ao mesmo tempo que estimula sua capacidade criadora. Esse Projeto intenciona esse ensino, que tem como fundamento a curiosidade indagadora.

Ainda citando as contribuições de Paulo Freire (2003, p. 87): “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. As crianças trazem perguntas e questões legítimas sobre a natureza e os fundamentos das coisas, exercem essa curiosidade no seu cotidiano. A escola pode cumprir um importante papel de viabilizar espaços para que elas aprofundem suas questões e se envolvam em pesquisas, buscando respostas “a fundo”. A investigação científica pode ser uma estratégia que ajuda a tornar essa curiosidade mais “rigorosa”, desenvolvendo nas crianças, de forma intuitiva, o método científico.

As ações desse projeto são repensadas a cada ano, a partir da avaliação processual do seu desenvolvimento, contando com a contribuição de novas demandas, trazidas pelas crianças, professores e alunos universitários. O eixo principal do projeto é a articulação ensino, pesquisa e extensão, posta pela parceria entre a escola e a universidade, tendo como foco o ensino de Ciências, numa perspectiva investigativa.

⁵ Disponível em: <https://padlet.com/pettecologiasunifesp/y1vpwj2kepfvskfs>. Acesso em: março de 2024.

A proposta de explorar a temática de “Fazer Ciência” e “Quem é a pessoa cientista” é realizada com as turmas do primeiro ano, que entram no Ensino Fundamental. Esta proposta se tornou uma atividade permanente do projeto. A articulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS com conteúdos interdisciplinares do currículo se mantém também, e cada ano ou turma acaba por se aprofundar em alguns deles.

Além de se readequar, o Projeto tem agregado novas práticas e ideias. Em 2022 foi a vez de pensarmos em jogos de tabuleiro (diferentes daqueles mais comumente encontrados nos circuitos comerciais), que exploram aspectos quantitativos, investigativos e que desenvolvem habilidades voltadas ao pensamento científico. Experimentos de baixo custo também estão no horizonte do projeto. As propostas realizadas nos anos de 2021 e 2022 podem ser apreciadas por meio dos Padlets construídos pelos estudantes universitários, a partir dos materiais das crianças e professoras⁶.

Enfim, essa carta é um relato de algumas experiências que podem inspirar vocês a levar o conhecimento científico para as crianças, talvez movido por algumas destas ações que realizamos.

⁶ 2021: <https://padlet.com/pettecnologiasunifesp/r1o0vmzh63icfkx6>. Acesso em: março de 2024.

2022: <https://padlet.com/pettecnologiasunifesp/w3t1syigt6jjrw7c>. Acesso em março de 2024.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. O. de; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, vol. 18, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep ec/a/mhnc5kG5WVLGNZMsBwwVbBJ/?lang=pt>.

BRITO, L. O. de; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por investigação: uma proposta didática “para além” de conteúdos conceituais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, 2018. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID552/v13_n5_a2018.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.



Carta das TRANS-form-ações nos espaços do NEI-Paulistinha

Ítalo Butzke

São Paulo, novembro de 2022.

Queridas educadoras e educadores, lhes escrevo esta carta para contar um pouco sobre minha trajetória e minhas inquietações com os espaços, que me fizeram, e me fazem, intervir artisticamente em busca de deixá-los em constante metamorfose e torná-los acolhedores e convidativos para as experiências.

Já faz nove anos que trabalho na escola e acredito que sou o maior interventor nos espaços. Mas, antes de começar a contar a história das intervenções artísticas dentro da Paulistinha, preciso falar um pouco de como e de onde surgiu esse meu interesse. Bem, para falar a verdade, tudo começou com um incômodo: sou urbano, nasci e cresci no caos da cidade de São Paulo e, desde pequeno, percebi que o centro da cidade não acolhia, não convidava para interagir, brincar e/ou ter experiências. Além disso, as agressões estéticas do concreto, com seus tons de cinza e sujeira me afetavam diretamente, assim como a restrição de locomoção e acesso, deixando-me como uma peça em um jogo de tabuleiro, em que as ruas, avenidas e becos tornam nossos caminhos predestinados, impossibilitando que outros sejam traçados. Sebastião Rios (2014, p. 800) me ajuda a manter minhas reflexões em constante movimento, quando fala da relação de nós, seres humanos, com a cidade grande. Para ele, “quem mora na cidade grande, nessa profusão de luz e de barulho, não olha mais para o céu. Se olhar, só enxerga o topo do edifício. O homem moderno, urbano, da época industrial aprendeu a viver no ciclo da natureza”.

Acrescento ainda que a falta de cor na cidade, seus odores e os imensos paredões verticais me deixavam, e ainda me deixam,

sempre com a sensação de que estou aprisionado e encurralado. Não é possível apreciar o céu ou a falta de vegetação no pouco de terra que nos resta; há também a dificuldade em encontrar um lugar com ar puro e um riacho limpo para que possamos nos banhar. Seria utópico demais da minha parte? Pois bem, com essa reflexão visceral, me questiono sobre como e por que permitimos que nosso meio de convívio se tornasse tão estéril e hostil. A partir daí, comecei a intervir e ocupar as paredes das vias públicas com expressões artísticas, a fim de convidar os transeuntes a refletirem sobre o meio em que estão vivendo ou, simplesmente, desviarem os seus olhares, que para mim já pareciam mecanizados e viciados com a monotonia da rotina.

Essa ação provocou certa fúria em algumas pessoas, que me diziam que eu estava vandalizando a cidade. Apesar disso, sempre me questionava: o que seria pior, uma intervenção artística – estética – ou a intervenção física – dos edifícios privatizados que limitavam nosso ir e vir? Contamos com pouquíssimos lugares acolhedores, já que a maior parte não dispõe ao menos de um local para nos sentar ou nos abrigar da chuva ou um banheiro limpo; a situação piora quando moramos na periferia e lidamos com dificuldade aos finais de semana para acessar o centro, região que normalmente concentra a cultura e a arte.

Aparentemente, a impressão é de que normalizamos a precarização daquilo que é público, permitindo que o privado ocupe cada vez mais os espaços e seja acessível somente por quem tem dinheiro. É um absurdo, no meu ponto de vista, considerar a privatização do lazer e da cultura. E novamente me pego refletindo acerca do porquê deixamos nossa cidade assim, por que não a transformar em espaços plurais, que abriguem e acolham as necessidades da população. Com essa reflexão latente, pergunto a vocês, educadoras e educadores, por que não começamos junto com as crianças essas transformações em nossa escola, criando espaços plurais e acolhedores?

Quando cheguei na Paulistinha, meu primeiro olhar foi de encanto diante do tamanho, da quantidade de salas e materiais.

Além disso, havia o fato de aquele lugar ser novo para mim, pois não possuía referências de outras escolas da primeira infância. Os anos passaram e percebi que a escola era um território feito por gente adulta e gente miúda, no qual os adultos territorialistas brigam constantemente para impor suas organizações, ideais estéticos e pedagógicos, enquanto as crianças, por sua vez, não tinham espaço algum. Nos berçários, os bebês passavam o dia em berços e cadeirões; já nas salas de aulas, as crianças eram enfileiradas em mesas e cadeiras, com organizações de tempo-aula, na lógica adultocêntrica. Concordo com Luciana Esmeralda Ostetto (2018, p. 44) quando diz que “as paredes, nas cores e nas formas que comportam, podem expressar acolhimento, calor, gentileza e identidade, ou hostilidade, frieza, indiferença, deixando à margem a identidade daqueles que habitam o lugar”.

Percebi, então, que a Paulistinha era uma escola infantil em que não havia território para e das crianças. Isso porque passei a observar que a quadra, parque, salas de aulas e corredores não possuíam intervenções; logo, eram espaços estáticos que não convidavam para novas descobertas. As mudanças somente ocorriam em datas comemorativas, ou quando havia a compra de algum brinquedo ou objeto novo, normalmente de origem industrial.

Dessa forma, no ano seguinte à minha entrada, já buscava ocupar as paredes da quadra em uma composição coletiva, criando a primeira intervenção artística com as crianças. Essa intervenção buscava criar um ambiente a partir de uma estética escolhida coletivamente, nutrida pelos interesses e experiências, em que pudesse convidá-las a outro fazer artístico, proporcionando novas e outras narrativas, descobertas, sensações e, por que não, brincadeiras. Uma criação com e para as crianças, um território que pudessem chamar de seu.

Contudo, naquele momento, compreendo que minha ação precisava de diálogo mais amplo com a gestão e comunidade escolar, para expor a importância das mudanças que vinham ocorrendo no espaço e, assim, fortalecer a ideia de um

protagonismo das crianças na construção das propostas, projetos e discussões sobre as transformações dos espaços coletivos da escola, iniciados por mim.

Quando paro e reflito melhor sobre essa situação, nós, educadoras e educadores, quase não tínhamos espaço... Sei lá, nossas práticas e propostas muitas vezes ficavam limitadas por diferentes fatores, dentre eles, a falta de autonomia da gestão escolar na tomada de decisões; a clareza das concepções sobre infância e criança, presentes nas mais diversas discussões da área da educação, por exemplo; e certa aproximação da nossa escola com área da saúde. Diante desse contexto, como poderíamos dar às crianças aquilo que não tínhamos? Como poderíamos oferecer protagonismos nos projetos de investigação às crianças, se nunca protagonizamos ações na escola?

Essa história começou se transformar em meados de 2016, uma vez que muitas coisas mudaram em nossa escola e a, partir disso, para mim e minha relação com os espaços, foi como derrubar paredes que estavam limitando as práticas. Enfim, esse ano foi um divisor de águas; tudo começou a mudar com a aprovação do novo Regimento Escolar. A partir daí, houve a abertura de diálogo entre educadoras, educadores e gestão; formação continuada de professores; discussão sobre documentação da escola, que até então não existia; debates sobre currículo e os conceitos de crianças e infâncias; espaço para nos perguntarmos o porquê de a escola ser assim e não assado. Nesse processo, nossa escola também mudou de nome: agora é Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação/Unifesp e, nesse bojo, ocorreu o primeiro concurso público para professoras/es do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Foram tantas as transformações, que precisaria de várias cartas para contar com detalhe cada uma delas.

A partir desses espaços de diálogos abertos, nós, da Educação Infantil, passamos a entender o espaço como terceiro educador, conforme definição de Reggio Emilia, “pois é visto como algo que educa a criança. É flexível, passa por modificações constantes a fim de estar sempre atualizado e disposto às crianças, para a construção

do seu conhecimento” (Marafon; Menezes, 2017, p. 5.995). Através desta compreensão, começamos a organizar os espaços com “cantinhos” e materiais, tornando-os convidativos para novas e outras criações, narrativas, experiências e brincadeiras, em que as crianças tivessem autonomia para escolher como, o quê e com quem brincar e interagir. Os berçários passaram por uma grande revolução, em sentido e intenção; por exemplo, os berços, que se transformaram em barracas e bancos, e os bebês tiveram a liberdade de engatinhar, caminhar pela sala e interagir com os materiais e os amigos e amigas.

Nesse momento, também tive maior liberdade para criar painéis, na intenção de ampliar o repertório da comunidade escolar, bem como demonstrar que o processo artístico demanda várias etapas. Portanto, da mesma forma que as crianças caíças aprendem a trançar redes, construir barcos e pescar observando o cotidiano dos pescadores mais velhos, ocupei as paredes e portas com arte em prol da educação e sensibilidade estética da comunidade escolar. No entanto, em paralelo, continuei intervindo artisticamente em outras superfícies com as crianças do ensino fundamental, sempre dialogando sobre as escolhas e intenções que aquelas ações poderiam acrescentar para as demais crianças, mesmo porque estávamos conscientes de que esses trabalhos artísticos deveriam conversar com as propostas da escola.

Mas, serei sincero com vocês: os trabalhos que mais me encantaram foram os objetos/construções tridimensionais em parceria com as crianças pequenas, os quais chamo de Instalações Artísticas. Nos últimos anos, realizamos algumas porções delas com temáticas variadas, como fundo do mar, navio pirata e dinossauro, em geral, mediante uma ação coletiva, que buscou interligar outras linguagens e preencher/interconectar os projetos investigativos das turmas. Para isso, um trabalho interdisciplinar foi fundamental e contou com a professora Fernanda Batista Santos, o professor Alex de Assis Inês e eu, além das educadoras de sala, coordenadora pedagógica e, claro, das crianças, que eram as verdadeiras

protagonistas desses projetos. Para um melhor entendimento, conceituei as instalações em direta e indireta, em que

(...) a instalação direta é caracterizada pela construção a partir da escuta e da participação dos educandos, descobrindo e aprendendo juntos novas possibilidades plásticas, de dimensões e construções, e interagindo em todo o processo com os objetos e elementos. Já na instalação indireta, há escuta para que o projeto de investigação seja definido, mas a montagem é pensada e realizada somente pelos educadores, de forma que dialogue com os projetos em andamento ou que estejam por iniciar, com o intuito de provocar e repertoriar nas investigações e pesquisas. (Butzke; Otani, 2021, p. 57-58).

Conforme as instalações ocupavam os espaços da escola, pude perceber as possibilidades de trabalhar a arte contemporânea e a tridimensionalidade com as crianças, apresentando o efêmero, a fluidez, os materiais do nosso cotidiano, processos criativos coletivos e a possibilidade da obra interagir com o espaço, assim como o sujeito com ela e com o próprio espaço.

Desse modo, gosto de pensar nas quatro dimensões, sendo a altura, largura e profundidade que definem o espaço e o tempo. A física explica que o tempo é a quarta dimensão, por isso, faço um paralelo com as instalações artísticas na Educação Infantil, em que a interação do sujeito com a obra abre dimensões outras no espaço-tempo, vivenciando uma experiência subjetiva. Luciana Bosco e Silva (2011, p. 11) vê que “o espaço e tempo da Instalação vem de uma experiência pessoal, de uma curiosidade e de uma necessidade de compreender as relações entre a ocupação espacial e o tempo”.

As crianças no centro dos projetos investigativos, como protagonistas, guiam os percursos a serem caminhados a partir de suas curiosidades e interesses. Nós, educadoras e educadores, vamos acrescentando novos elementos e preparando os terrenos, não para facilitar a caminhada pelos saberes, mas para proporcionar os encantos pelas novas descobertas. As múltiplas linguagens da arte contribuem com suas inúmeras possibilidades

de leituras e expressões, apresentando para as crianças linguagens outras de um mesmo tema e ampliando as intenções nos projetos investigativos. Percebi, como bem explica Ostetto (2018, p. 41), que, “como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção”.

Dessa forma, finalizo esta carta agradecendo a vocês, educadoras e educadores; graças aos diálogos com vocês, pude manter meu fluxo reflexivo e artístico em constante movimento, mas tenho a plena consciência de que, graças às crianças, com a alegria em investigar e descobrir o mundo com suas curiosidades intrínsecas, pude ainda me renovar e me permitir olhar o mundo, os espaços e os materiais com os mesmos olhos do eu-menino, intervindo artisticamente com a mesma percepção.

REFERÊNCIAS

BUTZKE, Ítalo; OTANI, Daves. Instalações artísticas: observar, criar e transformar. **Revista Digital do LAV**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 48–66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/65450>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MARAFON, Danielle; MENEZES, Ana Claudia. A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. **XIII Congresso Nacional de Educação (Educere)**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2018.

RIOS, Sebastião. Cultura popular: práticas e representações. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 791-820, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000300007>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SILVA, Luciana Bosco e. **Instalação: espaço e tempo**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7373700-Luciana-bosco-e-silva-instalacao-spaco-e-tempo.html>. Acesso em: 2 nov. 2022.



Educação Infantil antirracista: experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças

Thaise Vieira de Araujo
Diana Cristina Vicente da Silva

São Paulo, 27 de agosto de 2022.

Carta às professoras que lutam por uma Educação Infantil antirracista.

Companheiras de profissão, vamos compartilhar duas propostas educativas que expressam nosso compromisso com uma Educação Infantil Antirracista, porque acreditamos que “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”, como afirma a filósofa e militante Angela Davis.

Nossas práticas buscaram inspiração em escritoras e intelectuais negras que são referência na luta antirracista; de mãos dadas, vamos com Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Petronilha Gonçalves e Silva, Kiusam de Oliveira, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Bárbara Carine e tantas outras que nos ensinam sobre o combate ao racismo, presente na sociedade brasileira.

É importante dizer que fundamentamos nossas práticas nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003)¹ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Ambos os documentos preveem um currículo que

¹ As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana colocam as atribuições dos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº10.639 de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para tornar obrigatória a inclusão curricular da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; elas sofreram nova alteração em 2008 pela lei nº 10.645 para inclusão do tema “História e Cultura Indígena”, ou dos povos indígenas, na Educação Brasileira.

considera e valoriza os conhecimentos e contribuições históricas dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como o reconhecimento da diversidade étnica e racial em nosso país.

Nessa carta, estamos apresentando um recorte das histórias vividas por nós, professoras, com os grupos infantis, que ao longo do ano puderam ter experiências com a cultura africana e afro-brasileira atravessadas pelo corpo, dança, desenho, música, literatura, artes e pelas brincadeiras, ou seja, por meio das múltiplas linguagens da infância (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Para dar visibilidade às especificidades dessas práticas educativas, optamos por apresentá-las em duas histórias, que serão narradas a seguir.

História da professora Thaise e das crianças da turma do Infantil 2 B

Comecei o ano de 2018 conversando com as crianças do Infantil 2 B² sobre o Carnaval, festa popular brasileira. Iniciamos uma investigação e descobrimos que, em Guiné-Bissau, um pequeno país da África Ocidental, havia uma festa chamada Carnaval de Guiné-Bissau; com essa descoberta, conhecemos um pouco da cultura popular guineense³.

Em pequenos grupos, fizemos pesquisas na internet para conhecer o Carnaval de Guiné-Bissau. Em roda, as crianças relataram sobre suas observações: a festa era comemorada com pessoas brincando fantasiadas, com máscaras, chocalhos nos pés e instrumentos musicais para tocar e dançar. A empolgação foi tanta

² A turma do Infantil 2 B contava com 2 professoras regentes e uma estagiária. Eu permanecia no período da tarde. O grupo infantil era composto por 25 crianças de 5 a 6 anos de idade, que frequentavam a escola em período integral e parcial. Nessa jornada, permaneciam no período da tarde 15 meninos e meninas, sendo que 11 crianças iniciavam suas atividades pela manhã e 4 no período da tarde.

³ É importante destacar que, em Guiné-Bissau, há cerca de 30 grupos étnicos que são heterogêneos e apresentam culturas próprias e línguas diferentes umas das outras (Gabarra; Focna, 2019, p. 121).

que as crianças decidiram fazer uma festa que chamaram de *Carnaval da África*⁴.

Daí em diante, as crianças tiveram elementos para caracterizar a festa popular e produzi-la. Chocalhos nos tornozelos, fantasias coloridas e máscaras foram confeccionadas e, ao longo do processo, ficaram expostos em nossa sala, dando visibilidades para as aprendizagens e produções das crianças.

Guiné-Bissau também foi um lugar que as crianças quiseram conhecer. Mas como, se o país ficava em outro continente? Usamos o mundo virtual para chegar até lá! Por meio do uso da ferramenta *Google Earth*, visualizamos a localização do país no globo terrestre, até que nos aproximamos da costa atlântica e chegamos ao país; vimos algumas ruas e pessoas e conhecemos a paisagem urbana e natural de algum lugarzinho de Guiné-Bissau. As crianças ficaram muito envolvidas e entusiasmadas. Que viagem divertida!

Dentre as experiências vivenciadas com a investigação sobre o carnaval de Guiné-Bissau e a curiosidade sobre o país, as crianças conheceram o artista plástico e escritor guineense, naturalizado brasileiro, Caetano Imbo⁵, amigo da professora Ana Paula⁶, a qual desenvolvia a mesma proposta no período da manhã. A arte de Caetano transformou as produções das crianças. Foi por meio das obras *Biqueste*, *N'harebath*, *Sagrada Mãe*, *Comunhão*, dentre outras, que as crianças começaram a retratar pessoas negras e a colorir o fundo de suas produções, expressões que caracterizam as obras de Caetano.

Além disso, o artista plástico passou a ser muito querido e admirado pelo grupo; seu retrato ficou exposto junto com suas obras em nossa sala e era sempre apontado pelas crianças, que

⁴ A festa intitulada pelas crianças de *Carnaval da África* aconteceu no mês de setembro de 2018 e foi organizada em um sábado de manhã. Contou com a participação do artista guineense Caetano Imbo, que pintou um quadro com as crianças, enquanto elas pintavam suas telas com suas famílias.

⁵ Para conhecer o trabalho do artista plástico e escritor guineense Caetano Imbo, acesse o link: <http://caetanoimbo.com.br/>. Acesso em: 20 de março de 2024.

⁶ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Ana Paula Santiago do Nascimento é docente no NEI Paulistinha.

falavam sobre as obras e vida de Caetano para quem quisesse ouvir. As crianças da turma queriam ter o talento artístico e serem parecidas com Caetano, homem negro de pele retinta. Um menino branco da turma dizia querer ser *pretinho* como ele; tantas outras crianças passaram a se reconhecer como negras. Esse contexto contribuiu sobremaneira para a produção dos desenhos das crianças, que passaram a representar pessoas negras de diversos tons de pele e o cabelo liso ganhou textura e poder!

Percebi ser necessário ampliar as representações de pessoas negras na vida das crianças, uma vez que, no Brasil, havia também uma série de artistas negros/as produzindo arte e cultura; por que não conhecê-los/as? Assim, toda semana, tínhamos uma referência da música negra brasileira para apreciar o ritmo e as canções, dançar, cantar e conhecer um pouco da vida de cada artista. Nesses momentos, utilizávamos nossa sala de referência e a sala de Corpo, Arte e Movimento, que tinha um espelho enorme e um espaço amplo para balançar o corpo.

Com Gilberto Gil, cantamos e dançamos “Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiar”; com Emicida e Vanessa Da Mata, “Somos tipo passarinhos soltos a voar, dispostos a achar um ninho, nem que seja no peito um do outro”; com Milton Nascimento, “Quero a utopia, quero tudo e mais”; com Isa e Falcão, “Pesadão, pesadão, dão”; com Ivone Lara, “Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade”; com Cartola, “A sorrir eu pretendo levar a vida, pois chorando eu vi a mocidade perdida”. Dançamos e cantamos, tornando nossa escola um território-corpo brincante com os ritmos e as vozes negras.

Sempre saíamos dessa experiência suados e muito animados. Éramos uma turma muito feliz! Mas nossa vontade de conhecer e ter mais referências das personalidades negras e da história e cultura africana não acabava no fim de cada dia; pelo contrário, tínhamos vontade de saber mais. Foi assim que conhecemos Kiusam de Oliveira, escritora negra brasileira de literatura infanto-juvenil e sua obra *Omo-Oba: Histórias de Princesas*. As crianças já gostavam da princesa Abena da obra *O Casamento de Abena*, de

autoria de Celso Cisto, e já haviam produzido o reconto do livro; com a obra de Kiusam, meninos e meninas puderam alargar seus repertórios estéticos e literários a partir de contos do povo africano iorubano e afro-brasileiro.

As princesas em nossa turma já não eram apenas brancas, como as representadas pelos filmes da Disney; elas eram também negras, belas, guerreiras e fortes como Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajé Xalugá e Oduduá, que representam o universo dos mitos das orixás femininas, rompendo com o estereótipo feminino presente na sociedade capitalista, ocidental e patriarcal.

Um dos desdobramentos que mais me emocionou ao longo desse processo foi quando uma criança da turma chegou muito feliz na escola com sua primeira boneca negra, assim como ela e as princesas africanas e cantoras negras que conhecemos ao longo do projeto na literatura e música brasileira.

Com orgulho e alegria, a criança mostrou a todos o presente que havia ganhado de sua família, a qual, durante o desenvolvimento da proposta, chegou a questionar por que sua filha chegava em casa cantando a música de uma tal Isa, cantora pop. A escola seria espaço para esse tipo de aprendizagem?

Pois bem, a família se convenceu que sim! E notou a transformação da criança, entendeu que se reconhecer na negritude de outras pessoas negras e em brinquedos como bonecas era positivo para a autoestima e construção de amor próprio, como canta Rincon Sapiência na música *Ponta de Lança – Verso Livre*: “Faço questão de botar no meu texto, que pretos e pretas estão se amando”.

Essa travessia pelo Carnaval de Guiné-Bissau, que se desdobrou em outras tantas experiências com a arte e a cultura africana e afro-brasileira, possibilitou às crianças se reconhecerem como negras e a representarem a negritude em seus desenhos e em atitudes e dizeres cheios de (re)conhecimento, afeto e poder! O acontecimento com a família da criança que ganhou sua primeira boneca negra só me faz crer que a representatividade é importante

e que a Educação Infantil é espaço privilegiado para a construção positiva da identidade de nossas crianças negras.

Sigo como professora da infância à frente da luta por uma Educação Infantil antirracista. Seguimos juntas, porque juntas somos mais fortes. Ubuntu!

História da professora Diana e dos bebês do Berçário 1 A e B

Como educadora atuando com bebês, fico atenta às suas linguagens corporais, gestuais, emocionais manifestadas por meio do sorriso, do choro, do olhar curioso e dos balbucios; estabeleço interação, diálogo e procuro dar atenção coletiva e individual, para que se sintam seguros e felizes. Para mim, os bebês são capazes, inteligentes, comunicativos e muito espertos. É a partir dessa ideia de bebê potente que procuro planejar minhas práticas educativas no cotidiano da creche.

A história que vou narrar fala sobre minha experiência como professora no Berçário 1⁷, no ano de 2018, com os bebês desse grupo infantil; mais especificamente, contarei sobre uma proposta que tinha a intenção de enriquecer as vivências dos bebês na creche a partir de canções de ninar e acalantos da cultura brasileira e africana.

Tudo começou com a observação dos gostos dos bebês; percebi que eles sentiam prazer em ouvir canções de ninar durante o

⁷ No Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, temos 2 turmas de Berçário 1 (A e B); cada turma é composta por 6 bebês de até 1 ano e 6 meses. As duas turmas, portanto, contam com 12 bebês no total, que ficam no mesmo espaço/sala de referência e são acompanhados por três adultas educadoras, sendo duas professoras e uma auxiliar de sala. O período de permanência dos bebês é integral: acontece das 7 horas da manhã às 18 horas da tarde. No entanto, há casos de bebês que entram no período da tarde. A saída é feita ao longo do período da tarde, conforme a opção da família. A inserção dos bebês no Berçário é iniciada no mês de março e é organizada de forma gradual; recebemos dois bebês por semana e tudo é combinado com as famílias, para que o acolhimento seja feito da melhor maneira possível, garantindo a participação familiar nos primeiros momentos dos bebês na creche.

soninho. Esses momentos proporcionavam olho no olho e o contato corporal do bebê comigo e com as demais educadoras; assim, o ato de embalar e cantar para os bebês promovia segurança, construção de vínculos e o estreitamento de laços de afeto e bem querer.

Quando uma canção medeia a relação, o adulto e o bebê geram um encontro, um espaço repleto de emoção. Momentos mágicos que se escondem na aparente repetição de rotinas, que permitem a potencialidade de uma experiência estética, a descoberta da voz como primeiro instrumento musical, da palavra como brinquedo e poesia. (LÓPEZ, 2016, p. 25)

A partir da satisfação dos bebês nos momentos do soninho e aconchego, alguns questionamentos foram feitos, como: “por que os bebês gostam dessas canções? Quais sentimentos são mobilizados a partir das canções e do contato com as educadoras? Como tornar essa preferência dos bebês em um projeto de turma?”

Tendo em vista tais questionamentos, iniciei junto às educadoras da turma uma ação para ampliar as experiências dos bebês com as canções de ninar. Inicialmente, foi proposto às famílias que compartilhassem as canções cantadas aos bebês em casa, para que fossem reproduzidas na creche. Também apresentamos novas canções da cultura brasileira⁸ e africana para interagir com afeto e embalar os bebês, propiciando vivências significativas a partir da palavra cantarolada.

Assim, nasceu o projeto “Acalantar, um laço que une o afeto ao cuidar”, em diálogo com o currículo da Educação Infantil, que prevê o direito de bebês e crianças conhecer “as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2009, p. 3).

Ao colocar o projeto em prática, foi proporcionado aos bebês diversas experiências culturais, estéticas e corporais que mobilizaram momentos prazerosos com as educadoras, famílias e

⁸ Além do repertório das educadoras e famílias, utilizei o livro *Canção de Ninar Brasileira*, de Silvia de Ambrosio Pinheiro Machado (2017), como fonte de pesquisa.

entre eles. Aos poucos, os pequenos nos indicavam quais canções eram suas preferidas e a varanda da sala ganhou um espaço para embalar os bebês numa rede de descanso, tão presente nas culturas indígenas.

Ampliando as experiências a partir das contribuições das culturas africanas e em seus modos de cuidar, cantar e acolher a infância, criamos momentos de leitura e contação de história relacionadas ao tema. Um livro que encantou os bebês foi *Quero Colo*, de Stela Barbieri e Fernando Vilela (2016). A narrativa e as imagens apresentam como as diferentes culturas acolhem os bebês nos primeiros anos de vida, um convite ao aconchego de um bom colinho: “um colinho é sempre bom, pra dormir, para comer, para passear” (Barbieri; Vilela, 2016).

Outro momento que envolveu os bebês foi a contação de história feita pela Fernanda Batista Santos⁹, que reuniu os bebês para narrar a história da boneca Abayomi, símbolo de resistência ética e cultural das mulheres africanas, as quais, utilizando parte do tecido de suas saias, confeccionavam bonecas para seus bebês, com intuito de aliviar o sofrimento durante a viagem do continente africano para o brasileiro no período de escravização africana.

As bonequinhas foram denominadas Abayomis. Na língua iorubá significa meu presente, ou aquele que traz alegria e felicidade. Ainda hoje, o costume é mantido e as bonequinhas são confeccionadas e oferecidas como presente... A Abayomi representa tudo aquilo que desejamos: um presente e um futuro com alegria e felicidade para todos. (Verly, 2015, p. 15)

A participação das famílias foi essencial para o desenvolvimento do projeto; com elas, foi possível a construção de um livro de memórias de acalantos que os bebês da turma ouviam desde a gestação, bem como a realização de uma oficina de construção de boneca Abayomi na Mostra Cultural do NEI

⁹ Fernanda Batista Santos é contadora de histórias da cultura popular brasileira do NEI Paulistinha.

Paulistinha. Durante esse evento, apresentamos as experiências do projeto “Acalantar, um laço que une o afeto ao cuidar” para toda comunidade escolar, um momento emocionante para mim e para as educadoras da turma.

Busquei, através da proposta apresentada, entrelaçar cultura, afeto e emoção. Fui percebendo a curiosidade e o interesse dos bebês através de balbucios e olhares atentos que comunicavam a satisfação em ouvir as canções e histórias. As aprendizagens foram visíveis ao longo do processo, uma vez que eles indicavam os acalantos preferidos. Posso dizer que o projeto deu certo e promoveu momentos valiosos para os bebês com a cultura brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **Quero Colo**. Ilustrações Stela Barbieri e Fernando Vilela. São Paulo: SM, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de jan. de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Acesso em: 20 de março de 2024.

BRASIL, **Lei nº 10.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de mar. de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

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

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

GABARRA, Larissa Oliveira e; FOCNA, Salomão Moreira. Carnaval do *Ntudururu*: diversidade cultural e identidade nacional. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 15, n. 29, p. 119-142, 2019.

LÓPEZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MACHADO, Silvia Ambrosio Pinheiro. **Canção de Ninar Brasileira**: Aproximações. São Paulo: Edusp, 2017.

OLIVEIRA, Kiusam. **Omo-oba**: histórias de princesas. Ilustrado por Josias Marinho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SISTO, Celso. **O Casamento de Abena**. São Paulo: Prumo, 2019.

VERLY, Eliane Rodrigues Pereira. **Abayomi**. Ilustrações Fernanda Martins Cardoso. Ipatinga: HistoriArte, 2015.

Metodologias inovadoras: o uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação, diálogo, acolhimento, registro e documentação pedagógica

Poliana Bruno Zuin
Luís Fernando Soares Zuin
Joaquim Pintassilgo

Lisboa, 26 de outubro de 2022.

Queridas colegas professoras de Educação Infantil, como estão?

É com muita alegria que vimos cá compartilhar com vocês algumas experiências que uma das autoras que vos escreve tem tido com as famílias de suas turminhas na Unidade de Atendimento à Criança – UAC-UFSCar, ao utilizar a ferramenta tecnológica WhatsApp como principal instrumento de comunicação, diálogo, acolhimento, registro e documentação pedagógica.

O uso dessa ferramenta passou a ser peça chave da vida de muitos profissionais, inclusive de nós, educadores. Antes da pandemia, a docente já utilizava essa ferramenta como forma de comunicação, a fim de enviar fotografias das crianças como registro, além de o WhatsApp ser um local para compartilhar com os pais a rotina de sua sala de aula, tais como passeios, livros trabalhados, entre outros assuntos pedagógicos gerais.

Arelado ao uso desta ferramenta, a docente utilizava também um “Caderno de diálogos” como diário pessoal de registro semanal sobre a criança, cuja família o levava para casa no final de semana e fornecia o *feedback* ou mesmo escrevia nele sobre algo que achava interessante ou que quisesse partilhar. Esses dois canais de comunicação sempre funcionaram muito bem. Todavia, com a pandemia e os dois anos em atividade remota, o uso do WhatsApp

intensificou-se, sendo um mecanismo encontrado como ferramenta de acolhimento e diálogo, não só com as crianças, mas também com suas famílias.

Conforme pontuam Martins e Gouveia (2018), a mediação pelos *smartphones* proporcionou a comunicação instantânea, mudando as formas de as pessoas interagirem e se comunicarem. Esses aparelhos tornaram-se objetos integradores entre os envolvidos, de forma que nós, educadores, não podemos deixar de considerar o uso desses equipamentos no processo educacional.

De acordo com Alencar *et al.* (2015), o aplicativo WhatsApp é uma multiplataforma que utiliza a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas de maneira gratuita e ilimitada, além de possibilitar o envio de diferentes mídias, tais como: imagem, áudio e vídeo. Existem outros recursos importantes, tais como: a possibilidade de criar grupos com até 256 membros; transmitir diálogos; realizar chamadas; anexar e compartilhar documentos, mapas, posição do usuário, status, entre outras. Uma das principais vantagens desse aplicativo é a sua sincronização com a lista de contatos. Ele permite conversarmos sincronicamente, por mensagens de texto, áudio, vídeo ou, ainda, videochamadas.

Foi no contexto de pandemia que visualizamos as diferentes possibilidades de uso que essa ferramenta nos proporciona para nossa prática como professores. Por meio desse instrumento, uma das docentes deste texto procurou conversar com as crianças que estavam no isolamento social, podendo estar mais perto delas. Apesar da distância dos corpos, conseguiu, em tempo real, mostrar o que estava a fazer, bem como foi possível a elas também mostrarem o seu cotidiano. Basicamente, a comunicação com as crianças sempre fora por meio de áudios e vídeos; já em relação aos familiares, essa comunicação se dava mediante mensagens de texto, mas também de áudio, além de ligação e videochamadas.

Com essas ações, após dois anos de isolamento social, quando os diálogos com as famílias ocorriam no grupo, mas mais intensamente no individual, passamos a pensar em utilizar esse

recurso para acolhimento também ao retorno presencial, por ser essa uma ferramenta que permite estarmos conectados mesmo estando em outros espaços. Uma ferramenta que permite estarmos ao mesmo tempo em sintonia, em responsividade e interlocução, ainda que não estejamos no mesmo espaço. Essa ferramenta revolucionou ainda mais as interações que ocorrem nas escolas. Como pontua Niza (2016), o uso do WhatsApp na escola permite aproximar os pais da rotina escolar dos filhos, no momento em que recados são enviados, como informes de eventos, atividades, comunicados, fotos. Ele permite, ainda, disponibilizar conteúdos e atividades para os alunos, funcionando como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a fim de possibilitar a disponibilização de conteúdos no formato de áudio e vídeo, e a criação de fóruns de discussão.

Dessa maneira, antes mesmo de as crianças ingressarem na escola, mostrar o espaço escolar que fora pensado e organizado para elas foi importante, assim como um vídeo de apresentação da professora também fora encaminhado para que as famílias pudessem mostrar a elas e, assim, estabelecer uma relação de confiança e segurança. Vale destacar que essas pequenas ações acolheram as crianças e seus familiares de uma maneira tão positiva que dificilmente uma criança chora ao entrar em nossa salinha após o uso destas estratégias. Falamos sobre essa volta pausada do nosso grupo, pois a autora trabalha, neste ano de 2022, com um grupo de crianças de 2 anos de idade, que completaram 3 em sua maioria no mês de setembro. O retorno da turma foi em maio deste ano, após dois anos de isolamento social. Todavia, ele aconteceu aos poucos; das 15 crianças, recebemos primeiramente 4, depois foram mais 2, seguidas de mais 2; porém, devido aos protocolos da Comissão de Covid-19, qualquer sintoma gripal afastava a criança por 10 dias. No segundo semestre, tivemos uma flexibilização deste protocolo: a criança não deveria ir para a escola se apresentasse 2 sintomas. Tal fato fez com que o grupo de 15 crianças se formasse apenas em outubro de 2022.

Dado esse contexto peculiar ocasionado pela pandemia da covid-19, o WhatsApp possibilitou uma adaptação mais tranquila,

em que fotografias eram compartilhadas, videochamadas eram feitas aos familiares no próprio espaço da sala de aula, sem que fosse preciso que eles ficassem por lá. Apenas no mês de setembro/outubro tivemos uma flexibilização em relação à entrada das famílias, estando duas delas nos acompanhando na adaptação de crianças. Vale ressaltar que, nesse contexto, já estávamos com as 15 crianças, sendo eu a professora, acompanhada de um auxiliar, com duas crianças que requeriam atenção mais individualizada.

Mas por que é importante relatar o uso dessa tecnologia como metodologia inovadora às práticas de professores em diferentes instituições de ensino, inclusive na Educação Infantil? Primeiramente, pensamos ser importante, uma vez que ouvimos muitos educadores e outros profissionais dizerem que o WhatsApp faz perdermos a individualidade e privacidade que o professor deve ter; outros ainda dizem que a tecnologia não deveria ser um recurso utilizado na primeira infância, abominando qualquer intervenção tecnológica. Porém, privarmos as crianças e adultos dessa sociedade tecnológica é construirmos muros para o isolamento social.

Paulo Freire e Sérgio Guimarães, em *Educar com as Mídias: novos diálogos sobre educação* (2013), obra resultado de entrevistas com o grande pedagogo, já nos diziam que devemos utilizar a mídia para uma educação crítica e problematizadora. Já na capa da obra visualiza-se o seguinte excerto:

A minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também na ciência. No fundo a ciência é uma viabilizadora dessa visão humanista a que eu me agarro. (Freire; Guimarães, 2013, capa)

Na época da entrevista, a principal mídia referida pelo autor ainda era a televisão, mas podemos transpor suas ideais para as novas tecnologias. Precisamos utilizar essas ferramentas, como salientava Vygotsky (2001), como instrumento para o trabalho, mas também como signo social, capaz de mudar os nossos processos

mentais superiores e, conseqüentemente, as nossas interações. A linguagem, para o autor, teria a função precípua de interação, assim como para Bakhtin (2003), que nos afirmava ser a linguagem atividade constitutiva do ser humano, salientando ser a palavra o signo ideológico por excelência, refletindo e refratando significados construídos historicamente e sentidos pessoais conectados às experiências de vida e leituras de mundo.

Vislumbrando esse cenário teórico e metodológico é que vimos, nesta pequena carta, escrita a seis mãos, com amorosidade, a fim de partilhar essas experiências de como podemos, sendo profissionais da educação, aproximarmos as famílias das escolas. Esse é um tema que merece atenção. Na Educação Infantil, diferentemente de outras etapas de ensino, a presença da família na escola é essencial para que as crianças possam se desenvolver saudavelmente, assim como as famílias possam se sentir seguras ao deixarem as suas preciosidades na escola. Um dos grandes conflitos que mães muitas vezes enfrentam ao deixar pela primeira vez seus pequenos nas escolas é não saber como estão, sem podermos vê-los. Acreditamos ser o uso do WhatsApp uma possibilidade de diálogo entre os profissionais da Educação Infantil com as famílias. Por que não debatemos sobre esse assunto junto às nossas escolas? E como engendramento para políticas públicas?

Nossas queridas companheiras educadoras, nos despedimos por aqui, com muitas reflexões sobre as ações docentes, metodologias inovadoras e o uso dos instrumentos tecnológicos como aliados a uma prática dialógica.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A.; PESSOA, M. S.; SANTOS, A. K. F. S.; CARVALHO, S. R. R.; LIMA, H. A. B. WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Sociedade Brasileira de Computação, Maceió, p. 787-795, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MARTINS, Ernane; GOUVEIA, Luis Borges. O uso do WhatsApp como ferramenta de apoio à aprendizagem no Ensino Médio. **Novas Tecnologias da Educação – RENOTE**, v. 16, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335019268_O_Uso_do_WhatsApp_como_Ferramenta_de_Apoio_a_Aprendizagem_no_Ensino_Medio. Acesso em: 15 ago. 2022.
- NIZA, C. Como usar o WhatsApp na escola. **Blog Tecnologia na Educação**, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4688/como-usar-o-whatsapp-na-escola>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- VYGOTSKY, Liev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Notas de acolhimento: gesto para escuta de mundos e múltiplas linguagens

Gillian Taveira Moraes Ichiamá

São Paulo, 21 (quase o equinócio) de setembro de 2022.

Atravessando a pós-pandemia cheia de turbulências e incertezas. Com o sentimento de gratidão pela vida e pela saúde, ao mesmo tempo, eu sinto muito pelos seres humanos que se foram de modo trágico, repentino e sem direitos. Sinto pelas famílias que não puderam dizer adeus aos seus queridos e queridas, que dor!

O filósofo sul coreano Byung Chul Han (2017) nos propõe reflexões sobre como podemos nos sentir após esses anos tão turbulentos: um “cansaço fundamental”, como uma sombra que nos acompanha cotidiana e permanentemente.

“A criança que vem à escola tem o direito de encontrar atitudes e ambientes acolhedores” (Staccioli, 2013, s.p.). Partilho da ideia do educador italiano Staccioli e convido todas as educadoras e educadores a repensarmos juntos as nossas práticas e vivências de modo que o acolhimento seja vivido integralmente como uma concepção das experiências das crianças, adultos e famílias que chegam e retornam à escola em qualquer época do ano. Entender o acolhimento como um método perpassa a ideia de que será apenas por um tempo limitado; essa idealização deve ser diária, contínua, íntegra, ética, política e estética. Desse modo, acredito que viver as experiências do cotidiano é construir memórias, vivências e narrativas. Acredito no acolhimento genuíno como um caminho cheio de luz no fim do túnel, após tempos tão incertos.

Escrevo esta carta para as professoras e professores de Educação Infantil, principalmente as/os que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, que emergem e resistem à invisibilidade de estar à frente do processo educativo das crianças tão pequenas

que interpelam o mundo pelas múltiplas linguagens e são narradas por essas pessoas que estudam e se dedicam, diariamente, para construir relações éticas, respeitosas e potentes.

Gostaria de partilhar vivências, experiências, indagações e inseguranças, as quais me permeiam como professora de crianças tão pequenas.

A esperança dos começos: o acolhimento como um convite para viver as múltiplas experiências no cotidiano da Educação Infantil

O título que escolhi é um convite para refletirmos sobre as práticas cotidianas nas escolas das infâncias. Chegar à escola de Educação Infantil é viver o inédito. A chegada das crianças à escola é um processo desafiador, permeado por diferentes sentimentos, sensações, medos, choros e alegrias, tanto das crianças quanto das famílias. Para nós, professoras, temos a cada chegada o esperar, e assim como Paulo Freire (2000, p. 6): “Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”¹.

Após a pandemia, retornar à escola também é viver o ineditismo, pois ainda não sabemos os resultados desses momentos que vivemos. Sabemos que sensações foram intensificadas, como sobrecarga mental.

Mas, voltando para o primeiro contato social que os bebês e as crianças bem pequenas têm fora do núcleo familiar, a escola. E ao chegar a esse lugar, o que as crianças bem pequenas encontram? Como são acolhidas? E as famílias? Apesar de ser uma escolha ou necessidade, também é um direito. É um momento bastante incerto que gera mistos de emoções. Mas, ao pensarmos nas relações e nas pessoas que fazem parte desses momentos de vivências no cotidiano, quem acolhe os educadores e educadoras da primeiríssima infância?

¹ *Canção Óbvio* foi escrita em Genebra, em março de 1971 (Freire, 2000).

São várias as indagações que rodeiam o fazer pedagógico dos docentes na Educação Infantil. Trago como um relato experiências que fizeram e fazem parte do meu cotidiano como professora de bebês e crianças bem pequenas. Acredito que chegar à escola é se deparar com um mundo novo de possibilidades, texturas, sons, narrativas, encontros, espaços e interações. É sentir-se em movimento, aberto para as novidades, para fazer experimentações inéditas e interagir com o pulsar das vivências encontradas no cotidiano.

Notas de ineditismo: chegar à escola, construindo relações entre crianças e adultos

Em 2013, comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil privada na cidade de São Paulo, com crianças bem pequenas (entre 1 e 2 anos). Desde lá, tenho refletido como aconteceram esses processos e quais atitudes podem ser repensadas. Ao refletir sobre o acolhimento, remeto-me à perspectiva do educador italiano Gianfranco Staccioli, que diz: “Acolher uma criança é também acolher o mundo interno dela, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (Staccioli, 2013, p. 28).

Quando as crianças bem pequenas chegam à escola, estão vivendo transições e mudanças significativas. Para que elas sejam respeitadas em seus ritmos, tempos, individualidades e singularidades, necessitam de segurança emocional; precisam de adultos que queiram entendê-las e respeitem suas especificidades, assim como construam vínculos fortemente pautados no respeito e na dialogicidade com os familiares. Acolher as crianças e suas famílias é uma premissa para estabelecer uma relação de trocas, prezando o bem-estar e segurança dos pequenos e pequenas que chegam à escola.

Repensar as práticas de acolhimento às famílias e crianças bem pequenas que estão chegando à escola foi um dos pontos que me tocou. Ao refletirmos sobre nossa prática pedagógica, nos

deparamos com especificidades da docência para bebês e crianças bem pequenas. Nas palavras de Staccioli (2013, p. 56):

ser professor de educação infantil implica um perfil muito complexo, de grande responsabilidade, e requer o domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas específicas, além de uma sensibilidade aberta e disponibilidade para a relação educativa com as crianças.

Dessa maneira, podemos mencionar que ser professora de bebês e crianças bem pequenas exige rigor metodológico, científico, pedagógico, muita dedicação e reflexão, reafirmando as palavras de Paulo Freire (2000).

A organização dos espaços, ambientes e contextos investigativos: experiências acolhedoras

É preciso pensar a escola de Educação Infantil como um direito das crianças, um *locus* privilegiado de interações, que possibilita às crianças se expressarem por múltiplas linguagens. Também é necessário refletir sobre como receber os meninos e meninas que estão chegando, prezando por aspectos relacionados ao acolhimento, ao bem-estar, ao respeito, às individualidades; pensar sobre como devemos planejar os espaços e ambientes para recebê-los.

Quando organizamos os espaços em ambientes acolhedores, aconchegantes, provocadores e investigativos, estamos refletindo sobre a qualidade das experiências que as crianças vão viver ao longo de suas permanências e sobre como estão acompanhando a rotina escolar. Essa rotina deve ser ritmada ao tempo das crianças, flexível, ajustável e refletida constantemente.

Refletir sobre o(s) tempo(s) da(s) infância(s) reforça nosso compromisso e faz com que reafirmamos diariamente nossas escolhas. *Chronos*, também conhecido como tempo cronológico, se faz presente, pois é necessário para ritmar e auxiliar a organização. Porém, quando pensamos no acolhimento como método que

transpassa um tempo cronológico, nós tensionamos quanto ao tempo das crianças, na perspectiva de *aión*, sendo esse o tempo do maravilhamento e da experiência. Diariamente, estamos dispostos a nos maravilharmos no cotidiano, mesmo que nem sempre estejamos felizes ou nos sentindo muito bem. Por isso, se faz necessário uma rede de apoio: poder contar com a coordenação, com os colegas e gestores é um aspecto importantíssimo.

Aprender a viver encantando-se com as miudezas é um convite que as crianças nos fazem diariamente. Acolher os tempos, ritmos, espaços, sentimentos, relações, dificuldades; enfim, precisamos acolher as complexidades das relações.

Partilho aqui algumas vivências que já tive no intuito de refletir sobre como podemos potencializar nossas ações como educadoras e como pessoas, já que não dissociamos nossa existência. Reafirmo mais uma vez a singularidade das experiências que as crianças vivem nesse momento de mudanças e transições.

No que diz respeito à organização dos espaços, depois de ler o documento que cada família preencheu e compartilhou conosco, pensamos em estratégias de como acolher cada criança. Desta maneira, conversamos e planejamos os contextos de acordo com os interesses dos pequenos grupos; por exemplo: muitas crianças gostam de brincar de comidinha. Assim, organizamos contextos multissensoriais com farinha, café, areia, água com corante, para que elas possam transformar os espaços em laboratórios de experimentações “culinárias” brincantes. Objetos como panelas, colheres de madeira, copinhos, pequenos potes, bacias, cones, funis e palitos fazem parte de nossas escolhas, possibilitando as experimentações sensoriais e também nos dando abertura para brincarmos juntos com as crianças, construindo gradativamente vínculos afetivos e respeitosos.

Os registros nos ajudam a construir observáveis sobre as investigações das crianças, refletindo como a organização de cada contexto pode acolher cada uma. Dessa maneira, podemos emprestar nossas múltiplas narrativas para evidenciar esse processo,

compartilhando com as famílias e com a comunidade escolar o cotidiano dos bebês e crianças bem pequenas na escola da primeiríssima infância, acolhendo inseguranças, receios e diversas emoções.

Pensando na organização dos contextos, os aspectos éticos, políticos e estéticos sempre pautam as minhas escolhas. Assim como o brincar, as interações são eixos estruturantes para o currículo da Educação Infantil e estão presentes nas vivências diárias.

A escola deve ter seus princípios pautados em práticas sociais que acolhem as diferentes crianças e famílias que habitam esse local. As vivências cotidianas precisam possibilitar experiências singulares que tocam os agentes de cada experiência. Acreditar no potencial das crianças e incentivar suas expressões por meio de múltiplas linguagens se faz necessário; por isso, as educadoras da Educação Infantil necessitam de escutas e olhares sensíveis. Também devem estar dispostas a colocar-se com as crianças, ao lado delas, interagindo e mediando suas experiências, quando necessário, assim como suas aprendizagens. A organização dos espaços, dos tempos, dos materiais e das materialidades faz parte das propostas de acolhimento que duram o ano todo. Acolher as experiências dos meninos e meninas que chegam à escola e vivem suas interações e descobertas é um propósito diário.

As nossas histórias nos constituem como sujeitos sociais, agentes que produzem cultura e que possuem concepções diferentes, criando redes e interações que nos integram e mobilizam sentimentos. Sentir-se acolhido é sentir-se pertencente a um grupo, é ter voz, é ser representado e ter alguém para compartilhar. Por isso, defendemos a concepção da escola como um ambiente privilegiado para tais interações, relações, construções de aprendizagens e experiências.

Deixo aqui meu convite para que possamos repensar as práticas pedagógicas de maneira acolhedora, respeitosa e ética. Nosso compromisso com o bem-estar das crianças, prestando atenção a suas delicadezas e especificidades se faz tão urgente, assim como criar rede de apoios para os professores e professoras,

uns cuidando dos outros, prestando atenção em aspectos socioemocionais.

Vivemos tempos incertos devido ao cenário pandêmico que, nos últimos anos, nos atravessou de maneira tão intensa. Houve perdas inestimáveis, crianças e adultos ficaram isolados, sentimentos incertos nos rodeiam. Estamos na travessia de momentos difíceis e cruéis; desse modo, precisamos acolher e sermos acolhidos. A escola é um local privilegiado para esse acolhimento, já que retornar ou chegar à escola é conhecer um novo mundo, estabelecer relações saudáveis, compartilhar espaço, tempo, ambiente, brincadeiras e cuidados, pensados para promover o bem-estar de todos que vivem experiências nas escolas. Podemos entender o acolhimento como uma metáfora referente ao receber alguém e também ser recebido, no sentido de integrar pessoas, sentimentos e emoções, além de considerar as diferenças, respeitando-as; princípios que vivemos diariamente no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Seguimos habitando esse espaço que nos acolhe, nos ensina, nos protege e nos pertence. Habitar as escolas é se fazer presente! Estar presente nas relações, nos desafios e nas conquistas.

Nas palavras de Paulo Freire (1992, p. 110 -112), temos que *esperançar...*

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir!

Seguimos *esperançando* nas escolas das infâncias, vivendo a construção do futuro que já é, não um *vir a ser*. O momento é o agora!

Convido a todos e todas a refletirem sobre as diferentes formas de acolhimento. Vamos viver o acolhimento diário com uma escuta

genuína. Acolham-se professoras e professores. Sejam gentis com os seus processos e travessias.

Ao longo desses três últimos anos fomos impactados pelo período pandêmico que vivemos, causado pela covid-19. Os vestígios e resquícios desses momentos intensos ainda reverberam em nossas vidas, e não estão à margem de nossas histórias. Não podemos esquecer os impactos desse período, mas precisamos resistir. Como enxergar as bonitezas?

Finalizo essa carta pensando em como fazer um elogio à vida, de modo que possamos enxergar as belezas do cotidiano, assim como as minúcias, viver e deixar reverberar o inédito continuamente. Que possamos fortalecer as relações, os laços de amizades e afetos.

Com carinho,
Gillian Taveira Moraes Ichiamá.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.



Curadoría: Regina Ramos Camerata

A construção coletiva de espaços de encantamentos nutridos pela pedagogia que escuta

Regina Ramos Camerata

Que a importância de uma coisa não se mede
com fita métrica nem com balanças nem
barômetros etc. Que a importância de uma
coisa há que ser medida pelo encantamento
que a coisa produza em nós.
(Manoel Barros, 2018, p. 43)

Colegas educadoras(es),

Sou coordenadora pedagógica da EMEI Dra. Gina de Martino, uma escola municipal situada na Zona Norte de São Paulo, com apenas oito turmas (quatro pela tarde, quatro pela manhã), e uma extensa área que favorece o convívio das crianças com a natureza. No início de 2021, com a reabertura das escolas após a fase crítica da pandemia de covid-19, as crianças puderam retornar presencialmente. Já nos anos anteriores estávamos estudando e refletindo sobre a necessidade do “desemparedamento da infância” (Maria Barros, 2018). No entanto, após esse período de isolamento, pareceu-nos urgente proporcionar às crianças uma rotina que privilegiasse os espaços ao ar livre, já que eles favorecem o contato com a natureza, o brincar livremente e a interação das crianças com diferentes turmas e faixas etárias. Somos seres da natureza e sabemos que o desenvolvimento da criança se dá por meio do contato direto com os seus elementos: terra, água, areia, árvores, plantas, bichinhos, fogo, ar...

Pensamos na reestruturação dos espaços externos da escola, de modo a ampliar as possibilidades de brincadeiras, pesquisas e interações às crianças. Após tantos anos dedicados à educação e,

nos últimos anos, como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, eu estava certa de que a formação deveria ser o ponto de partida desta nossa jornada. Estudar muito sobre a organização dos ambientes, repertoriando o grupo com leituras e boas ideias de outras escolas de Educação Infantil qualificaria nossa tomada de decisão. Por isso, decidi buscar parcerias que me auxiliassem nesse processo formativo do grupo, já que dispúnhamos de uma verba nova, denominada PTRF formação¹. Propus à direção a assessoria da professora doutora Janaina Maudonnet, e a ideia foi prontamente aceita. Ressalto aqui dois aspectos que foram fundamentais para o êxito do nosso fazer: a união da equipe gestora e o acompanhamento potente da Janaína, educadora capacitada e militante das infâncias.

Verão adiante que a reconstrução dos espaços foi um movimento coletivo. Eu poderia estar escrevendo sobre ele se fosse uma das professoras, ou a assessora, ou a diretora, ou uma das crianças... “Olha! Colocaram as redes que pedimos!” (A., 5 anos). No entanto, privilégio aqui o meu lugar nesse fazer, sob a ótica da coordenação, cuja função permitiu a mim convocar e envolver o grupo, fazendo a curadoria para os estudos teóricos, articulando e coordenando a participação de todos e todas.

A teoria, o estudo, as pesquisas e discussões são indispensáveis quando realmente buscamos uma práxis que atenda às necessidades e expectativas das nossas crianças. Não se pode caminhar movida pela urgência. É preciso tempo para refletir, discutir e planejar com o grupo ações que sejam de fato pautadas nos nossos princípios e concepções. Nosso fazer é político e cabe a nós, educadores e educadoras, avaliá-lo continuamente, fazendo escolhas e alinhando a nossa prática ao nosso discurso (Freire, 2003).

¹ PTRF formação é uma verba enviada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, destinada à contratação de assessores, consultores e formadores externos para desenvolver, junto à equipe escolar, cursos, seminários, palestras e oficinas que visam à formação continuada dos educadores, das crianças e da comunidade.

Nessa perspectiva, outro princípio importantíssimo foi o da gestão democrática. Era preciso que houvesse a participação efetiva de toda a comunidade educativa, pois, somente assim, todos e todas poderiam opinar, contribuir, expor seus pensamentos e, enfim, sentir-se pertencentes aos espaços da escola. Seria preciso escutar atentamente as vozes de cada um dos atores: as famílias, as professoras, a equipe de apoio, a gestão e, sobretudo, as crianças. Quando subsidiamos nosso fazer numa pedagogia participativa e democrática, temos que estar abertos às diferentes ideias, ao enfrentamento de conflitos, ao exercício reflexivo, numa postura crítica, humilde e humanizadora que nos permite errar, rever o percurso, aprender com o outro, tentar de outra maneira. É preciso estar disponível para os desafios e ser corajoso o bastante para arriscar-se diante do novo, que nos tira da zona de conforto e nos permite experimentar, falhar, retomar, crescer! Há que se escutar o outro, mas não somente isso – há que se validar o que o outro nos fala.

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.
(Mia Couto)

Começamos, então, pelo estudo da teoria sobre reorganização dos ambientes, repertoriando-nos com boas leituras e fotos inspiradoras de espaços de outras escolas das infâncias. Após esse suporte teórico, formulamos algumas perguntas que nos fizeram olhar criticamente para os nossos espaços, buscando alternativas de reformulação: “como transformar os espaços em ambientes acolhedores? Como se dão as relações nesses espaços? Há possibilidade de as crianças se relacionarem em pequenos e grandes grupos? Há lugares de descanso para as crianças? Os espaços oferecem diferentes possibilidades aos pequenos e pequenas, para que se organizem de maneira autônoma e de acordo com os seus anseios? Quais as concepções éticas e estéticas que queremos privilegiar na reorganização dos ambientes? Quais

os materiais que são disponibilizados eventualmente às crianças? Os espaços permitem essa diversidade de ofertas? Quais os objetivos que nos movem a escolher cada um desses materiais? Nossas propostas priorizam o contato com os elementos naturais, já que somos essencialmente seres dessa natureza?" As perguntas aguçaram o processo reflexivo, nos fizeram questionar e confrontar ideias, mobilizaram nossas concepções e princípios de maneira a fortalecer o vínculo entre teoria e prática.

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas. (Mário Quintana)

Muitas questões foram levantadas, mas, se as crianças eram o foco, nenhuma decisão deveria ser tomada antes de ouvi-las. Muitas vezes adultos discutem e decidem sobre o que é melhor para a criança, mas se esquecem de escutá-la. Se nos descuidamos, orientamos nossas discussões de maneira a satisfazer professoras e professores, as famílias, a gestão. É preciso que haja uma avaliação contínua da nossa prática no sentido de verificar se, de fato, olhamos para a criança como protagonista e capaz, sujeito no seu processo de desenvolvimento. Por que não perguntar a ela sobre o que é melhor? Este é um desafio constante e intermitente, que a todo momento teve de ser lembrado para que seguissemos adiante. Na dúvida, lembrávamos de que a decisão deveria se pautar nos desejos e preferências das crianças, e no profundo respeito aos seus direitos e expectativas. Elas nos fizeram olhar para o que não conseguíamos ver, e nos trouxeram sempre uma perspectiva inovadora e desafiadora. Cobia a nós usarmos nossos cem-ouvidos (Ribeiro, 2022), para ter acesso às suas cem linguagens!

Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem das crianças, dos adultos que a organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. (Faria; Palhares, 2003, p. 85)

As professoras foram convidadas a fotografar um dos espaços da escola, refletindo sobre qual a imagem de criança que esse espaço revelava: “como as crianças ocupam esses espaços? Valorizamos as suas produções? Como documentamos essas produções e como compartilhamos com as famílias? Como está a autonomia e a flexibilidade desses espaços? Estão sendo possibilitadas as múltiplas linguagens das crianças? Como está o contato com os elementos da natureza? Como os espaços têm possibilitado a aprendizagem da cultura brincante? Que objetos e materiais têm sido disponibilizados nesses espaços?” Com as imagens em mãos, as professoras foram socializando os espaços escolhidos e as observações levantadas acerca da utilização deles com os demais colegas.

Envolvendo a equipe de apoio, fizemos entrevistas com os/as educadores/as, ouvindo suas propostas de reformulação dos ambientes e conversando sobre nossas concepções de infância. Retomamos o projeto político-pedagógico da escola, refletindo sobre a cultura brincante, sobre o protagonismo infantil, sobre nossa prática e a teoria apontada neste e em outros documentos oficiais que nos subsidiam. A equipe foi sugerindo: brinquedos de pneu, gira-gira, trepa-trepa, cavalinhos de balanço, brincadeiras com elástico.

Com as famílias, fizemos reuniões, dialogamos sobre o projeto que queremos para a infância, levantamos as propostas e expectativas desses atores sobre a educação e cuidado das crianças. Expusemos documentação selecionada, colhida ao longo do ano, para dar visibilidade aos processos e produções das crianças: o que as crianças fazem nos espaços externos, quais suas curiosidades, descobertas e aprendizagens. Falamos sobre as brincadeiras e interações; as relações nos diferentes espaços, com crianças e adultos de culturas e características diversas; o contato com a natureza; a liberdade para descobrir, investigar, brincar, desenhar, sujar-se, construir hipóteses, comunicar-se por meio das múltiplas linguagens. Por fim, visitamos as áreas externas da escola, colhendo as propostas e opiniões das famílias, numa perspectiva

de respeito aos direitos dos pequenos e pequenas. As ideias foram surgindo: gira-gira, balanço, casa na árvore, flores, praça com bancos, mesas e cadeiras para as crianças sentarem. Estabelecemos uma relação de confiança com as famílias, já que esta é a base de uma gestão verdadeiramente democrática.

Confiança é um processo construído, e não dado
(Janaína Maudonnet)

Esse fiar cotidiano só pode ser feito se con-fiarmos nos outros... Confiar, no sentido etimológico da palavra, significa exatamente isso: me fio no outro. Segundo Vergara (2012), “a participação exige confiança nos outros”, confiança de que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo são capazes e têm uma contribuição para dar, sejam os profissionais, os bebês, as crianças, as famílias ou a comunidade. (Ribeiro, 2022, p. 37)

Nesse exercício de levantamento de proposições, a todo o momento escutamos atentamente as crianças. Fizemos assembleias e rodas de conversa com elas, e as ideias foram aparecendo: queriam espaços para conversar (mesinhas e cadeiras), casinha, espaços para brincar de lobo e histórias de literatura infantil, piscina e brincadeiras com água, materiais de largo alcance provindos da natureza, redários e balanços, areia molhada para brincar. A preferência era pelos espaços externos, que permitiam o movimento dos corpos e as brincadeiras ao ar livre. Ouvíamos suas sugestões e expectativas, sempre refletindo: o que os diferentes atores querem para a Educação Infantil é o mesmo que as crianças querem? Em caso de divergências, uma certeza nos pautava: devemos ouvir as crianças! Nesse diálogo, fomos ensinando e aprendendo; falando, escutando, silenciando – numa perspectiva reflexiva, aberta e respeitosa.

As crianças queriam, por exemplo, balanços e redes – não tínhamos balanços nem redes na escola. No entanto, alguns adultos achavam ambas perigosas, caso atingissem as crianças que por ali passavam. Estudamos o melhor local para colocá-las, e

combinamos de dialogar sobre os cuidados com a segurança junto às crianças, garantindo a elas a sensação maravilhosa de balançar sentindo o ventinho no rosto, o friozinho na barriga, a sensação de liberdade. Afinal, não tínhamos o direito de privá-las dessas sensações, coisas boas que fizeram parte da nossa infância. E por que não da infância delas?

Fizemos pesquisas detalhadas questionando as crianças sobre seus espaços preferidos e sobre o que gostavam de fazer em cada um deles. Não obtivemos simples respostas, mas um convite ao encantamento de misturar realidade e fantasia, concretude e utopia, inspiração e imaginação. Pura poesia! Em cada espaço, uma linda surpresa. As narrativas foram registradas e nos maravilhamos ao socializá-las. No parque maior, havia comidinhas feitas com elementos da natureza, e a venda dessas comidinhas por *Ifood*. Queriam colocar uma piscina com tobogã nesse parque (talvez fique difícil realizar esse desejo, mas providenciaremos, ocasionalmente, uma piscina montada para elas!). Queriam brincar de rede, balanças, cabaninhas... Outro dia encontraram uma joaninha morta, e fizeram o enterro da joaninha no parque. Também enterraram pedrinhas na areia, dizendo que estavam escondendo tesouros!

No parque menor, havia apenas um espaço livre. Os brinquedos estruturados que estavam no local foram retirados. Estávamos esperando o finalizar deste processo para reestruturar a grande área que restou vazia. Uma das crianças (J., 4 anos) sugeriu que colocássemos ali alguns animais: pintinho, coelho e até elefante! Para ela, a área era maior do que imaginávamos! Outras disseram que queriam, ali, um espaço para conversar e descansar, com redes, mesinhas e cadeiras. E até brincar com pneus. Junto a este parque, havia uma área com árvores e plantas, chamada pelas crianças de “bosque”. As crianças disseram adorar esse espaço! Montavam árvores de brinquedos, pendurando-os nos galhos com barbantes. Gostavam também de recolher materiais para fazer suas coleções de elementos da natureza, e colocá-las na sala: “Aqui tem muitas coisas para colocarmos na nossa coleção!” (Y., 5 anos).

Contaram sobre o que gostavam de fazer no espaço: olhar o céu, observar os pássaros, pendurar livros nas árvores, descansar, jogar bola, desenhar, “brincar do que quiser” (P., 4 anos)... Surgiu a proposta de fazer um redário entre as árvores! A pesquisa estendeu-se por toda a área externa da escola.

Após diálogos com os diferentes grupos, tínhamos reuniões das gestoras com a Janaína Maudonnet. As ideias continuaram aparecendo, tomando corpo, virando projetos, autorizando os sonhos de crianças e adultos.

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.
(Raul Seixas)

Finalizando o processo, as professoras e eu dividimo-nos em pequenos grupos para elaborar maquetes dos espaços externos escolhidos por nós, com o compromisso de incluir, nesses projetos, os desejos e sugestões previamente levantados pela comunidade educativa. Foram elaboradas maquetes para os dois parques, para a quadra, para o bosque, para a brinquedoteca, para a área externa ao refeitório, para uma outra área com árvores e lousa (intitulada “praça”), para a construção de um ateliê.

Mencionarei, nesta carta, dois desses espaços que, no momento, já foram reestruturados: o parque maior e o menor, junto ao “bosque”. O maior ganhou brinquedos novos, de madeira e pneus, com direito ao trepa-trepa e às balanças em formato de cavalinhos – sugeridas pelas crianças. O parque menor foi unido ao “bosque”, e surgiu um espaço acolhedor e convidativo para as crianças, denominado “Parque Imaginário” por uma das professoras. Foi construído preservando as árvores e plantinhas, contemplando brinquedos de largo alcance, que possibilitassem à criança o desenvolvimento da fantasia e da imaginação ao brincar. Ali, foi colocada uma enorme casinha de madeira, um redário charmoso com redes coloridas de chita, mesinhas rodeadas por

banquinhos de madeira para as crianças se organizarem em pequenos grupos, estantes com rodinhas para a oferta de diferentes materiais e elementos da natureza, carrinhos de mão para que as próprias crianças carregassem seus objetos, pneus para brincadeiras livres.

Este ano, com o “Parque Imaginário” já pronto, várias materialidades foram esteticamente disponibilizadas para as crianças, estimulando a criatividade, a pesquisa, o inusitado e o maravilhamento. Houve semana em que oferecemos livros; em outra, gibis; tecidos coloridos e estampados; caixas de papelão; bacias de água para misturar com areia; painéis, colheres de pau e utensílios de cozinha de verdade; fantasias diversificadas para as crianças escolherem... Surgiram feiras de livros de mentirinha – com direito a dinheirinho para a compra –; leitura de gibis nas redes; cabanas de tecidos construídas pelas crianças, entre as árvores e mobiliários do parque; comidinhas de areia, água, pedrinhas, folhinhas e galhos; castelos e fogõezinhos feitos com caixas de papelão; homens e mulheres-aranhas que subiam pelas árvores e paredes da casinha; princesas que brincavam livremente, correndo, subindo, descendo, rodopiando, pulando, se sujando... sem qualquer outra preocupação senão imergir inteiramente na brincadeira! Ah! Quanta beleza!

As materialidades são cuidadosamente organizadas por nós e oferecidas às crianças, para que elas possam escolher com o que e com quem brincar. Enquanto umas fazem suas casas e cabanas, outras se balançam nas redes, outras cozinham suas comidinhas... Porque acreditamos nelas e confiamos na sua autonomia, respeitando-as enquanto protagonistas, sujeitos produtores de cultura brincante e capazes de proferir suas escolhas.

Por fim, não posso deixar de mencionar o papel fundamental da documentação pedagógica ao longo desse processo. A todo momento, escrevíamos sobre nosso percurso; revisitávamos fotos, relatórios, registros de falas das crianças, vídeos, sínteses das reuniões semanais de formação, maquetes, projetos, pautas de

reuniões com as famílias, concepções e princípios apontados no projeto político pedagógico da escola.

Essa documentação nos possibilitava ver e rever nosso percurso, re-projetar, re-avaliar, discutir, tomar decisões... E hoje, esta documentação nos permite o maravilhamento diante das invenções das crianças, a aproximação do olhar das professoras, o registro das pesquisas e investigações dos pequenos e pequenas nos relatórios individuais. O registro proporciona, parafraseando Saramago (1998), o sair de si, como quem só vê que estava na ilha quando dela se afasta:

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós.

E que venham o ateliê, o parque sonoro, a casa na árvore e tantas outras delícias que serão construídas num futuro bem próximo. Porque nossas crianças merecem! Merecem ser felizes e fazer felizes a nós e a todos os que optarem por nos acompanhar. Porque nós, educadoras e educadores das infâncias que amamos o que fazemos, somos incendiados pelas crianças, e conseguimos incendiar quem nos rodeia.

(...) somos um mar de fogueirinhas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (Eduardo Galeano)

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alaguara, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 107-117.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Mariana (orgs.). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L7PM, 2021.
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01 – Avaliação na Educação Infantil**: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2014.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 53ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



Curadoria: Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento e Cybele de Paiva Barreiro Pinto

Crianças bem pequenas e a educação para as relações étnico-raciais na creche

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento
Cybele de Paiva Barreiro Pinto

Quando recebemos o convite para um relato de nossa prática, nos colocamos a pensar quais os momentos mais significativos para as crianças, mas que também nos trouxeram a certeza de que fizemos a diferença na vida delas. Relatamos nesta carta um pouco do projeto “Brincar de quê?” que está em desenvolvimento no Centro de Educação Infantil “Tomaz Móbile Neto”, no município de Votorantim, estado de São Paulo, acontecendo em duas turmas de Maternal 2 (crianças de 3 anos).

Porém, antes, gostaríamos de nos apresentar, somos: Angelica Nascimento, negra, mãe adolescente e poderia aqui elencar alguns aspectos acadêmicos, que também fazem parte de minha história e experiência de vida, porém, mais importante neste momento, julgo dizer que fui uma criança extremamente feliz e brincante na Educação Infantil, vivendo em uma vila operária no mesmo município em que trabalho hoje como professora de Educação Infantil; e Cybele Barreiro, mineira, criada pela avó e no sítio, muito pé no chão e fogãozinho de tijolo, não frequentei a Educação Infantil, mas as brincadeiras livres e na natureza fizeram parte da minha infância.

Conhecemo-nos há 5 anos, trabalhando em outras instituições de Educação Infantil. Porém, nos tornamos parceiras de trabalho em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, descobrindo uma nova maneira do trabalho pedagógico: o trabalho remoto. Em meio a tantas angústias, medo e morte de pessoas próximas, nos tornamos amigas muito próximas. A aspiração por uma Educação Infantil que privilegie a criança e suas experiências nos

aproximaram ainda mais. A antipatia por algumas práticas escolarizantes, já na creche, nos trouxe muitos momentos de reflexão e busca por inspiração em práticas que julgamos respeitáveis para a Educação Infantil.

Mas, vamos àquilo sobre o que viemos conversar por aqui de fato: a educação das relações étnico-raciais.

Todo início de ano, a instituição em que trabalhamos faz uma projeção dos projetos a serem desenvolvidos no decorrer do período letivo escolar; esse ano de 2022 não foi diferente. Tem-se um projeto, assim como em inúmeras outras escolas do Brasil, chamado “Amigo Viajante”. Tal projeto consiste em inserir um mascote nas turmas, geralmente uma boneca, boneco (geralmente brancos) ou um bicho de pelúcia, com o objetivo de aproximar-se das famílias e de suas vivências, bem como estimular a socialização, a amizade e também a linguagem oral, pois na roda de conversa as crianças são estimuladas a expor suas vivências com a(o)s amiga(o)s viajantes, já que semanalmente uma das crianças a(o) leva para casa.

A partir de diversos fatores, como: vivências com outras turmas, que em algumas situações já demonstraram um certo preconceito, mesmo sendo crianças muito pequenas; a percepção do racismo estrutural em nossa sociedade; as conversas e formações no Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar *campus* Sorocaba, com as professoras Vanessa Garcia e Márcia Anacleto; bem como o conhecimento da lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que “(...) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (Brasil, 2003, s.p.); e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que normatizam o tema da Educação Infantil à Educação Superior; além de nossa defesa de não trazer a educação antirracista apenas próximo ao dia de 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), mas sim durante todo ano

escolar; resolvemos trazer para este projeto a educação das relações étnico-raciais.

Buscamos, então, leituras e vídeos de pessoas que nos auxiliassem na expansão dos nossos horizontes, sendo os principais deles: Fúlvia Rosemberg, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Waldete Tristão, Silvio Luiz de Almeida, Djamilia Ribeiro, assim como também diversas teses e dissertações encontradas pelo Google Acadêmico. Mesmo sabendo da defasagem em nossas formações iniciais sobre a temática, nos atrevemos a pesquisar e colocar em prática ações que privilegiassem as interações e as brincadeiras comprometidas com a equidade racial, bem como um questionamento a toda comunidade escolar sobre as práticas ali realizadas. Segundo Vanessa Garcia:

Garantir ações formativas que possibilitem o reconhecimento do racismo institucional presente nos espaços da educação infantil é fundamental. Para os profissionais que trabalham com crianças em creches (bebês e crianças bem pequenos), a sensibilidade frente à temática deve se fazer ainda mais presente, pois é preciso reconhecer que ações racistas podem estar presentes e naturalizadas nos momentos de cuidado e afeto ou de acolhimento e rejeição a determinadas crianças e pertencças étnico-raciais. (Garcia, 2019, p. 49)

Em uma busca rápida na internet, colocando como palavras-chave “Educação Infantil e relações étnico-raciais”, nos deparamos com centenas de textos acadêmicos trazendo discussões aprofundadas nos aspectos sociológicos e filosóficos sobre o tema. Já se mudarmos as palavras-chave para “Educação Infantil e Consciência Negra” encontraremos inúmeras folhas para imprimir no formato de atividade A4, relacionadas ao dia 20 de novembro. Essas atividades que nos causam repulsa, pois acreditamos que a Educação Infantil é feita de experiências em que a criança, ativa e potente, desenvolve seu conhecimento a partir de suas próprias produções, mediadas pelo mundo à volta, e não a partir de

atividades padronizadas, em que seu papel é apenas pintar um desenho com cores pré-estabelecidas.

Temos indícios, nesta pesquisa inicial e em nossas vivências, que os termos e as práticas usados no âmbito acadêmico e no cotidiano da Educação Infantil destoam. O termo correto, “educação das relações étnico-raciais”, é entendido como algo muito maior que apenas uma data comemorativa; é uma questão que abrange pesquisa e conhecimento e está sendo muito difundido entre os estudiosos na academia. Porém, o que vemos é que os resultados dessas pesquisas e o conhecimento acadêmico nem sempre chega ao “chão da escola”. Continuamos nossas buscas, sempre tendo a clareza de nos apoiar em materiais de autoras e autores reconhecidos por pesquisar a temática da igualdade e da diversidade racial.

Então, nos perguntávamos, como tratar de um assunto tão sério e, por vezes, delicado, com crianças bem pequenas, de forma significativa e lúdica. Para Garcia:

No trabalho com crianças de zero a três anos, além das propostas apresentadas com musicalidade, recursos visuais, livros e demais materiais que enfoquem o reconhecimento cultural africano e afro-brasileiro, as ações que envolvem o afeto, o toque e a valorização das características físicas de todas as crianças precisam permear as interações. (Garcia, 2019, p. 56).

Depois de muita leitura e a compreensão de que a Educação Infantil deva ser um ambiente igualitário a todas as crianças, e até mesmo na observação dos elementos e materiais que compõem os espaços da instituição (se eram de representatividade ou se poderiam ser melhorados), resolvemos trazer como bonecos os irmãos “Korir e Chentai”, baseando-nos nos livros *Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas* e *Kakopi, kakopi: brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos*, do autor Rogério Andrade Barbosa.

O projeto “Brincar de quê?” combina a necessidade educativa que forma representatividade, valores e posturas, os quais

contribuem para que as crianças valorizem seu pertencimento étnico-racial, tornando-se parceiras da cultura antirracista, do fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos, com as brincadeiras realizadas em seus lares. Essa combinação propicia uma relação da cultura vivenciada pelas famílias e pela sociedade, resultando na formação da identidade da criança, através de sua principal linguagem: o brincar. Pensamos nesse projeto como espaço de reflexão para toda a comunidade escolar, estimuladas pelas palavras de Garcia (2019, p. 113), a qual afirma que “a falta de interesse na desconstrução das ideias fundamentadas no racismo estrutural e institucionalizado é reforçada pela ausência de espaços, diálogos e reflexões mais amplas sobre as tensões raciais brasileiras.”

Trouxemos brincadeiras e cantigas africanas para dentro da instituição durante todo o ano; também pedimos às famílias para descreverem suas próprias brincadeiras com o intuito de auxiliar a formação da identidade, bem como a ampliação no repertório de brincadeiras. Com o projeto, também buscamos: estabelecer o relacionamento escola-família; conhecer novas brincadeiras e a partir delas criar outras; demonstrar respeito e evidenciar as diferentes culturas de África; desenvolver a linguagem, a criatividade e a socialização das crianças.

Aconteceu da seguinte forma: semanalmente, uma criança levava para sua casa os amigos viajantes Korir e Chentai, no intuito de ensinar nossas brincadeiras aqui do Brasil, já que os dois são quenianos, e pesquisar também as brincadeiras do continente africano. Era como se estivessem recebendo amigos de sala de verdade, tamanho o entusiasmo com que recebiam a notícia da ida dos bonecos para suas casas. Após os bonecos passarem alguns dias visitando a criança, a família fazia, em um caderno que os acompanhava, um relato de tudo o que aconteceu. Já na instituição, fazíamos a leitura do relato para todas as crianças, que ansiosamente aguardavam por essas palavras.

É comum hoje falas como:

“Eu gosto mais do seu cabelo enroladinho”; Bernardo, 3 anos, se dirigindo à professora Angelica, pois ela estava com o cabelo liso (escovado).

“Eu vou ganhar uma Baby Alive de presente, mas tem que ser uma branca e uma preta, porque minha mãe é branca e meu pai é preto, igual os bonecos”; Luiza, 3 anos, explicando para a professora Cybele a semelhança da cor da pele do pai com a cor da pele de Korir e Chentai.

“Desenha ela com o cabelo enroladinho”, em coro, as crianças pediam, enquanto a professora Angelica brincava de desenhar uma criança.

As famílias identificaram, em nossa prática pedagógica, o intuito de promover relações mais respeitadas entre todas as pessoas que formam as instituições escolares, tendo consciência de que os saberes construídos pelas crianças nesses ambientes se refletirão na sociedade, e de que a educação antirracista é responsabilidade de todos, não apenas uma luta das pessoas negras. Ela deve, sim, ser trabalhada desde a creche. “É muito cômodo você não lidar com o conflito. Como isso não me atinge diretamente... Isso é coisa de preto, deixa resolver, deixa elas lutarem, batalharem por isso...” (Professora Dandara - informação verbal).

Para finalizar, gostaríamos de fazer um convite a quem nos lê, nas palavras da professora Waldete Tristão, em um podcast da série “Em movimentos”: questionar-se sobre a educação antirracista na escola como oportunidade formativa em serviço; questionar-se sobre o brincar das crianças africanas e o nosso brincar na relação e nas influências africanas em nosso cotidiano.

Chegando ao final deste projeto e verificando o caderno de relatos das famílias, bem como as atitudes das crianças, concluímos que nossos objetivos, por ora, foram alcançados. Esperávamos que as crianças, suas famílias e comunidade escolar se envolvessem em momentos de puro deleite com as brincadeiras e também refletissem a influência africana na constituição da sociedade brasileira; também esperávamos que as crianças negras se sentissem representadas.

Em nós, repercute diariamente a ideia de que iniciamos este movimento de reflexão contínua sobre o tema, refletindo sobre os livros, brinquedos, imagens, discursos.

Há livros infantis com personagens negros que os apresentem com uma abordagem positiva? O projeto político pedagógico da escola está comprometido com os conteúdos de valorização da história e cultura africana e afro-brasileira durante todo ano letivo? Há nele o reconhecimento e valorização com os heróis e heroínas negras? Há problematizações oportunas e pontuais no cotidiano sobre as estruturas racistas presentes em nossa sociedade? Há livros infantis que resgatem a ancestralidade africana? (Tristão, 2020, s.p.)

Com base nos questionamentos levantados, gostaríamos de estender e ampliar a reflexão e dialogar com pessoas que convivem nas instituições de Educação Infantil com as crianças bem pequenas sobre as vivências que ocorrem para a educação das relações étnico-raciais. Ficamos no aguardo.

Abraços crianceiros.
Angelica e Cybele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_african_a.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnicos raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)**. Dissertação de mestrado. UFSCar, Sorocaba, 2019.

TRISTÃO, Waldete. **Em movimentos. Qual a cor do lápis cor da pele?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FKgmIIV5Zw&t=178s.13/08/2020>. Acesso em: 2 out. 2022.



5ª tentativa – a escrita como prática da liberdade. Carta de uma professora de Educação Infantil

Michelle Gonçalves do Nascimento Faria

São Paulo, novembro de 2022.

Primavera.

Lula eleito.

Querido professor Paulo Freire,

Sou Michelle Gonçalves do Nascimento Faria, mulher negra da pele clara, com 41 anos de idade, mãe de duas meninas – Maria Vitoria e Ana Beatriz –, companheira de José Augusto, filha de Maria e Antônio Paulo, irmã de Severina, Ana Cristina, Claudia Maria, Carlos Antônio, Alexandra e Alexandre (*in memoriam*). Um pouco de quem sou, pois, para a “mulher radicalizada, afirmar o que se é, se mulher, é um campo de luta” (Vergès, 2020, p. 61).

Há muito venho desejando lhe escrever, pois dialogar com seus escritos me impulsiona para um diálogo mais íntimo e, como bem disse o senhor, “de um ser para o outro”, por uma “necessidade existencial”, em busca de um ressignificar (Freire, 1980). Exerço uma profissão que, aos poucos, vem ganhando notoriedade: professora de Educação Infantil, fato que se deve à “defesa de políticas com foco nos direitos fundamentais das crianças, defendida desde o período Pré-Constituinte” (Monção; Godoy, 2021, p. 41), que, no Município de São Paulo, tem um pouco mais de 80 anos de história.

Quando iniciei o exercício do magistério, era vista e achava comum me chamarem como tia; porém seus escritos problematizaram a termo e ressignificaram os fazeres, recolocando a profissão de professora, já que as mulheres são maioria, a assumir a profissionalização. Em busca do movimento de refletir sobre a identidade cultural, que, como o senhor bem salientou, “tem

sempre um recorte da classe social dos sujeitos da educação e da prática educativa” (Freire, 2021, p. 93).

Desde o ano de 2011, sou professora de bebês e crianças, atuando nos Centros de Educação Infantil – CEI, e, desde 2015 na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, tenho dois cargos na rede, condição almejada e que revela a necessidade de dupla jornada para compor o salário.

No ano de 2021, ingressei na pós-graduação, cursando mestrado em educação. Pesquiso as relações de gênero na Educação Infantil, tema que provoca uma revolução de valores. Estar com bebês e crianças enquanto professora pesquisadora é um privilégio, pois aprendo cotidianamente, afetando e sendo afetada pelo olhar delas e deles. Fui inspirada por Walter Kohan (2019), que compartilha lindamente a relação entre a infância e a aprendizagem “a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa. Numa educação política, não se trata apenas (ou sobretudo) de formar a infância, mas de estar atento a ela, de escutá-la, cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la” (Kohan, 2019, p. 161).

Certo dia, acompanhava meninas e meninos realizarem pesquisas com objetos aleatórios, como roupas, fantasias, sapatos, bonecas, bonecos e tecido. Uma menina interpelou o colega ao perceber que ele calçava uma bota de salto e bico fino, enquanto colocava um boné com ilustrações de uma personagem de desenho infantil “Dora Aventureira”. Ela questionou-o dizendo: “Ei! Esta bota não é de menino, é de menina!”. Ele rapidamente respondeu: “Ué, mas eu sou o Botas, amigo da Dora Aventureira”. Ela rapidamente falou: “Ah... tá!

A Educação Infantil tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras, (Brasil, 2010), considerando a criança como sujeito histórico e de direitos. É por meio das interações, relações e práticas cotidianas que as crianças vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva. Ao brincar, elas e eles imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram. Elaboram questionamentos e construção de sentidos sobre a sociedade e, assim, produzem cultura. Por meio das interações entre elas e eles,

adultas e adultos, por meio das brincadeiras, é possível realizar a escutas das “cem linguagens” (Malaguzzi, 1999), articulando experiência e saber, mente, corpo e espírito.

Meninas e meninos são cotidianamente interpelados por adultos e por outras crianças sobre as normas naturais de ser menina e menino. Nascer, crescer e viver com estereótipos do que é ser menina e menino. E aprendem a questionar da mesma forma como foram questionadas(os), aprisionadas(os), controladas(os) e normatizadas(os). Daniela Finco nos alerta para a cristalização dos papéis na Educação Infantil; segundo a autora, isso “pode levar a práticas de hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais, situando lugares a serem ocupados” (Finco, 2016, p. 9).

Deste modo, a menina que questionou o colega tentou provocá-lo a assumir o papel estabelecido ao seu sexo – homem/menino – porém, a brincadeira, o brincar do menino, contexto esse conhecido e vivido por ela, justificou a fuga. A brincadeira nesse contexto borra as fronteiras da dicotomia entre o que pertence a um e ao outro, e faz do espaço da Educação Infantil um espaço de confronto e convívio com as diferenças (Finco, 2010).

Acompanhar as experiências e descobertas de meninas e meninos no cotidiano da Educação Infantil e documentá-las, assumindo uma postura ética, estética e política, nos provoca a questionar sobre os lugares fixos nos quais meninas e meninos têm a permissão de transitar. “Tal questionamento pode amenizar as desigualdades e permitir que as diferenças existentes entre meninas e meninos sejam reconhecidas como agregadoras” (Faria; Finco, 2022, p. 2).

Reconheço que essa postura está ancorada num longo processo de sensibilização e construção cotidiana do olhar docente, que apresenta na documentação pedagógica o seu fazer pedagógico, como uma ferramenta para aguçar os sentidos a fim de capturar as sutilezas de gênero, presentes no cotidiano educativo das crianças. Assumir essa postura política reconhece a categoria gênero “como um elemento constitutivo de relações

sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Desse modo, é possível reconhecer a instituição de Educação Infantil como um espaço potente de viver outras experiências, valores, regras e identidades de gênero, desde que encontrem adultas/os atentos ao imprevisto, abertos para o inusitado, dispostos a conhecer as crianças como atores sociais (Finco, 2020).

Essas e esses atores sociais de pouca idade nos convocam, nos provocam, nos convidam a “rever, reanalisar, redimensionar pressupostos e certezas” (Faria, 2022, prefácio); a viver e ver a vida por um outro ângulo, de cabeça para baixo, descolonizando as mentes adultas, que se abrem para relações plurais e horizontais.

Isso me faz lembrar sobre a “revolução menina”, analogia que o senhor fez com relação à Revolução Nicaraguense; o senhor a reconheceu como uma “revolução menina”, adjetivando-a como curiosa, inquieta, perguntadeira, sonhadora, criativa, transformadora e desejosa de crescer, atributos da infância (Freire; Fagundes, 2011).

Embora a infância não tenha sido o centro de suas preocupações, reconheço que, ao pensar em práticas educativas com jovens e adultos, esses que cuidam e educam bebês e crianças, o senhor considera que a ética é inseparável da prática educativa e se estende aos de pouca idade, uma vez que as crianças precisam ser cuidadas e educadas.

Como comentei no início de nossa prosa, as professoras e professores da Educação Infantil vem inventando (Mantovani; Perani, 2014) essa profissão, construindo percurso múltiplos de fazer docência na Educação Infantil; afirmando dissensos; praticando com bebês e crianças uma educação emancipatória, transgressora e libertária; afirmando que é possível exercer a docência sem reforçar os sistemas de dominação existentes (hooks, 2017). Problematisamos a formação inicial e em serviço das professoras e professores, que discuta sobre as condições igualitárias de gênero, sobre a presença de mulheres e a ausência

dos homens nas unidades educativas que cuidam e educam bebês e crianças; valorizando as diferenças de gênero na Educação Infantil; suleando esforços no sentido de opor-se aos arquétipos misóginos, androcêntricos e homofóbicos de nossa sociedade.

Os bebês me apresentam, todos os dias, modos simples para resolver coisas grandiosas para os adultos. A relação entre bebês de diferentes idades é algo com o qual tenho me deparado este ano; sou professora de uma sala multietária com bebês de 4 meses e bebês de 2, 6 meses. Certo dia, ao perceber que um bebezinho estava se arrastando para alcançar uma bola de linha, o bebê com mais tempo de vida se aproximou e se abaixou, ficando também de bruços para baixo e olhando bem nos olhos do bebezinho, fez um sinal com a mão que o chamava a continuar sua busca, incentivando-o a continuar. Se fosse uma adulta, talvez, ao ver o esforço do bebezinho, pegaria a bola de linha e entregaria em sua mão; mas o bebê de mais tempo de vida acreditou que, por meio da interação, conseguiria incentivar e fortalecer a busca do seu colega da turma. Ações de empatia, protagonismo e altruísmo são vividas por bebezinhos e bebês com mais tempo de vida nos espaços coletivos, revelando que etarizar a Educação Infantil é desconsiderar a capacidade que bebês têm de se relacionar e conviver com pessoas de diferentes idades.

Como o senhor pode ver, professor Paulo Freire, as lutas cotidianas são muitas. Além de defender o protagonismo e autoria de bebês e crianças, lutamos a fim de não retroceder um passo no reconhecimento da creche e da pré-escola como espaço integrado da Educação Infantil, como direito de bebês e crianças ao cuidado e à educação, como responsabilidade do Estado e das famílias, como lugar privilegiado na construção de pedagogias descolonizadoras capazes de desconstruir os processos perversos da colonização patriarcal de corpos.

Sabe, professor Paulo Freire, venho entendendo o significado de coragem. Antes, atribuía ao silêncio da minha escrita a fraqueza, mas venho construindo o entendimento que é preciso ter coragem. Coragem para viver. Coragem para amar. Coragem para escrever.

É necessário “erguer a voz” (hooks, 2019). Reconheço esta carta como um ato de liberdade, mesmo sabendo que partes de mim ainda se mantêm aprisionadas em algum lugar encoberto na minha mente, preso aos meus medos nutridos por uma vida toda.

Agradeço a escuta e os escritos; eles foram fundamentais para a utópica e perseguida liberdade.

Abraços fraternos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Prefácio. In: INFANTINO, Agnes (org.). **As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FARIA, Michelle Gonçalves do Nascimento; FINCO, Daniela. Documentação pedagógica docente como ferramenta para potencializar as diferenças de gênero. In: **VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade.** Artigo Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87519>. Acesso: 20 nov. 2022

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridam as fronteiras de gênero. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. Discutir a presença de homens na educação infantil significa problematizar a presença feminina e, principalmente, o gênero como questão central na formação docente. **Pátio – Educação Infantil**, ano XIV, nº 48 jul./set. 2016

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninas e meninos quando escapam das fronteiras de gênero?. In: VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília (orgs.). **Gênero e Educação: 20 anos construindo conhecimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020. V. 01, p. 147-162.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAGUNDES, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7ª ed. ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOVANI, Susanna. PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada o educador da primeira infância. In: GOULART, Ana Lúcia; VITA, Anastasia de (orgs.). **Ler com bebês, contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; GODOY, Priscila Lopes de. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Esperançar e poetizar: o letramento literário e seu potencial pedagógico

Ellen Michelle Barbosa Moura
Fraulein Vidigal de Paula
Geraldo Eustáquio Moreira
Lucia Veiga Schermack

Brasília, 2 de janeiro de 2023.

Professores/as de Educação Básica e amantes da poesia.

Escrevemos esta carta com alegria, entusiasmo e esperança. Somos professores/as e viver o verbo esperançar é uma constante em nossa atuação docente, uma ação de resistência permanente diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano. Heróis da resistência somos, cada um/a de nós docentes pelo Brasil. Resistimos porque providenciamos o sonho esperançado, feito com garra e ternura, pedras e poesia.

Apesar dos desafios, procuramos realizar trabalhos de excelência em nossos campos de atuação. Desafios que, às vezes, parecem até grandes demais, mas que não são maiores do que nossos muitos passos, nossas pequenas e grandes realizações a cada jornada. Por isso mesmo é tão importante registrar e compartilhar nossas boas práticas, para ressaltar nossos sucessos de todo dia, além de auxiliar e inspirar outros colegas.

Para, quem sabe, inspirá-los/las também, vamos relatar a realização de um projeto chamado *Poemando*, que enfatizou o uso de poemas em uma Escola Pública do Distrito Federal. O trabalho foi encantador e proporcionou vivências diferenciadas com a poesia, além da construção de conhecimentos diversos. Podemos dizer que foi uma experiência com o letramento literário e suas potencialidades pedagógicas.

O projeto nasceu mediante a percepção da necessidade de ampliar os conhecimentos e vivências dos estudantes e da

comunidade acerca da poesia e sua potencialidade de desvelar o mundo por lentes diversas. Além disso, as pessoas envolvidas na proposição do projeto compreendem e defendem a beleza da linguagem poética e a certeza de que esse tipo de linguagem tem potencial de sensibilização e de transformação.

A proposta tem um caráter político-pedagógico ao defender a necessidade de garantir a todos os estudantes o acesso à diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade de modo autoral e crítico, o que inclui o poema.

O poema pode ser fonte de desenvolvimento da fruição, do despertar simbólico, da criatividade e do encantamento. Que boniteza é ler um poema, que deleite ouvir uma declamação, que orgulho saber sobre os poetas brasileiros, suas trajetórias de vida, o fato de muitos serem lidos mundialmente! O entendimento de que todos podemos ser o que quisermos, inclusive poetas e poetizas.

Escrever sobre este projeto, por meio desta carta, é um deleite, uma ação que emociona, traz alento, revigora, renova. Esta carta é destinada aos que acreditam no poder da transformação por meio da educação... afinal, somente nós, seres humanos, somos capazes de transformar e sermos transformados. É um convite à leitura de um projeto que nasce no chão da escola, pelas mãos de professores/as de Educação Básica que, atentos/as à realidade e dispostos/as à transformação, procuram garantir a construção de saberes de modo reflexivo, problematizado, dialogado. Por isso, o relato sobre o *Poemando* tem como ponto de partida o direito de todos ao uso da linguagem poética.

Assim, a carta é endereçada a todos/as os/as professores/as brasileiros/as, principalmente os/as da Educação Básica, que trabalham incansavelmente na busca por garantir direitos de aprendizagem e vivências variadas no cotidiano escolar dos estudantes, que, em sua diversidade e diferenças, estão inseridos na escola. Entendemos que a escola é um lugar onde pessoas convivem, trocam, aprendem, ensinam. Portanto, as vidas são entrelaçadas.

O projeto nasceu a partir da observação atenta do cotidiano escolar e da percepção dos/as professores/as e equipe pedagógica, e de seu desejo de ampliar as vivências dos estudantes com gêneros textuais, com destaque para o poema. Por isso, a intenção foi inundar a escola de poesia, movimentar as experiências: ouvindo, recitando, lendo, discutindo poemas em sua amplitude e vivacidade. Além disso, proporcionar experiência com a poesia também na convivência familiar. Expandir e ampliar as possibilidades de leitura de mundo eram os objetivos principais do projeto, o que remete à fala de Freire (2011) de que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, por isso, o potencial de transformação intrínseco.

A fundamentação teórica para a escrita e realização do projeto *Poemando* foi construída por meio de discussões e formação continuada no cotidiano escolar, pois, em Brasília, os/as professores/as têm regime de 40 horas de trabalho semanal, sendo 25 de regência e 15 de atividades diversificadas, entre elas, formação contínua. Assim, o foco foi o letramento literário e sua função social, visto que a prática social é o ponto de partida e chegada das intervenções escolares.

Nos estudos, aprendemos ou relembremos que um dos desafios das escolas é dialogar sobre gêneros textuais e o seu impacto no trabalho de sistematização de conhecimentos, fato que está diretamente relacionado às concepções que os atores educacionais têm sobre a função social da educação. Por isso, enfatizamos e defendemos a concepção de letramento (Soares, 2020; Rojo; Moura 2012), que considera a escolarização e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita em situações sociais de uso, mediante emprego significativo e real na vida dos sujeitos em contextos sociais, na prática social (Soares, 1998; 2020).

Outro ponto de estudo foi a retomada da discussão sobre as diferentes modalidades de letramentos (Mortatti, 2004; Rojo; Moura, 2012) para, então, enfatizarmos o literário. Através dos estudos, reforçamos o entendimento de que a linguagem e a

comunicação dos seres humanos acontecem dentro de contextos sociointerativos, com enunciados discursivos, orais ou escritos, em contextos situados e únicos. Com Freire (2011), entendemos que o diálogo é a gênese para a colaboração entre pessoas e o alicerce deste trabalho.

A leitura de textos escritos por Paulino (2001) e Cosson (2018) e o diálogo com eles possibilitou a construção do entendimento coletivo do que é o letramento literário, o qual diz respeito ao desenvolvimento de uma competência que conduz o sujeito a apreciar e conhecer os diferentes gêneros literários, com inserção ao mundo da literatura, apreendendo a linguagem estética literária de modo constante e com uso de estratégias que tornam possível a apreensão da “relação leitor/texto como produção apaixonada de sentidos e integrando a legibilidade como valor estético possível” (Paulino, 2001, p. 118).

Os diálogos ajudaram o entendimento de que a formação de um leitor depende de vivência, intervenção pedagógica intencional e sistemática para proporcionar a compreensão das nuances estéticas, as características funcionais e estruturais do gênero literário. Para a efetivação da ação pedagógica, os escritos de Cosson (2018) sustentaram a organização. Este autor recomenda uma proposta metodológica que consiste na seguinte sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação, para o desenvolvimento do letramento literário.

Outro passo importante foi diferenciar poema e poesia. Cavalcanti (2014) explicita que a poesia perpassa um modo sensível e artístico de ver e conceber o mundo, que emociona por meio do uso da linguagem. Já o poema caracteriza-se pelo uso artístico das palavras, refletindo a manifestação desta visão poética do mundo. Assim, o gênero poema tem estrutura textual que utiliza, de modo específico ou combinado, recursos linguísticos: com rimas, ritmo e sonoridade, normalmente são escritos em versos, embora existam autores que usam a prosa.

Ah, já estávamos esquecendo! O projeto *Poemando* foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal, situada em

região periférica; ela atende cerca de 600 estudantes, divididos em 19 turmas do 1º ao 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental). O objetivo geral foi despertar o interesse e encantamento para a poesia e ampliar as possibilidades de leitura de mundo. Esse projeto nasceu em um momento de escuta dialogada, organizado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), que faz parte do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Em um destes momentos de escuta dialogada, foi observado o pouco contato dos estudantes e famílias com o gênero literário poema e seu uso na prática social. Diante dessa constatação, a escola mobilizou-se para discutir sobre a temática e os meios de desenvolver um trabalho pedagógico, a fim de propiciar vivências com esse gênero e potencializar as aprendizagens.

Diante desses fatores, o projeto foi organizado tendo a poesia como eixo norteador, em consonância com o currículo e projeto político-pedagógico da escola. Os objetivos específicos do projeto foram: 1) garantir aos educandos interação com a diversidade dos gêneros literários; 2) disponibilizar vivências diferenciadas; 3) ampliar os conhecimentos e capacidade de leitura crítica da realidade; 4) desenvolver a sensibilidade estética; 5) valorizar o gênero literário poema; 6) ampliar o hábito e prazer de leitura; e, ainda, 7) favorecer a parceria família escola.

Imbuídos dos conhecimentos discutidos anteriormente e do planejamento realizado, o primeiro passo de efetivação foi criar um ambiente motivador e instigador. Com esse intuito, alguns poemas foram espalhados pela escola, em lugares estratégicos, para aguçar a curiosidade, a leitura e as percepções.

A escolha dos poemas a serem enfatizados foi feita de modo coletivo e levou em consideração a discussão de Abramovich (2006) sobre a necessidade de adequação do texto às vivências das crianças, os seus saberes, as possíveis emoções a serem suscitadas e a qualidade estética envolvida.

A partir da escolha, o coletivo organizou sequências didáticas para a efetivação da intervenção pedagógica. Ao longo do ano,

aconteceram quatro sequências que envolveram toda a escola, além de outras paralelas, nas salas de aula, de acordo com as demandas e os desdobramentos específicos de cada ano escolar.

A organização da sequência coletiva incluiu, em primeiro lugar, o recebimento individual do poema. Todos os estudantes, professores/as e servidores recebiam a versão impressa do poema. Em seguida, foi disponibilizada a biografia do escritor para leitura, diálogo, análise, comparação. Como terceira ação, aconteceu a apresentação do poema e/ou biografia de modo diferenciado, visando a motivação para a leitura (motivação/introdução/leitura). Nesse momento, cada professor/a usava sua criatividade na apresentação e leitura do poema. Acontecerem recitações, leitura com auxílio de materiais diversos, poema cantado, entre outras atividades.

O próximo passo consistiu no convite ao diálogo sobre os sentimentos envolvidos na escuta, interpretação individual e coletiva do poema. Isso porque dialogar sobre as biografias e os poemas pode ter caráter emancipatório, se estiver situado dentro do contexto cultural de sua produção, seguido pelo desafio da memorização na escola e em casa. Assim, todos eram convidados a memorizar o poema, usando recursos diversos tais como: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura coletiva, leitura desenhada, anotações. Sobre a memória, Soares (1998; 2020) destaca a habilidade de apoio à memória como integrante do letramento.

A sexta ação foi o convite a um momento conjunto em família, que envolvia a leitura e diálogo sobre o poema. Os relatos sobre esses momentos foram emocionantes, pois percebíamos famílias inteiras lendo e conversando sobre o poema enviado: avós que nunca tinham visto um poema antes gostaram da experiência (Cosson, 2018). O ponto alto, a culminância, foi a declamação, por meio de recitação coletiva, no pátio da escola, ao final de cada bimestre letivo. Ah, eram momentos emocionantes!

Aqui fazemos um convite à imaginação do leitor: imaginem cerca de 300 estudantes, por turno, organizados no pátio da escola, todos/as os/as professores/as e funcionários e alguns responsáveis

pelos estudantes, e, ao som combinado, todos recitavam o poema a uma só voz! Foi de arrepiar, emocionar, fazer os olhos lacrimejarem e descer lágrimas, que vez ou outra eram ofuscadas por um desviar de olhos ou uma passada de dedos para enxugar! Nossa, como o sentimento envolvido nessas lembranças é revigorante, como a memória traz recordações vivas e constituidoras do fazer docente! Ah, a educação liberta as mentes!

Você deve estar curioso, se perguntando: quais foram os poemas escolhidos? Nós contamos. Os poemas declamados foram: *A bailarina*, de Cecília Meireles, *Receita para espantar tristeza*, de Roseana Murray, *Paraíso*, de José Paulo Paes e *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. Por uma questão de organização e planejamento, os/as docentes construía(m) e recebiam a sequência organizada com as atividades combinadas no coletivo. Humm! Importante lembrar que as sequências coletivas ganhavam vida e eram subjetivadas em cada turma/ano, a partir das demandas surgidas!

A ação ampliou a parceria entre família e escola criando momentos de interação diferenciada. Uma mãe relatou que nunca tinha ouvido uma poesia, mas gostou bastante do poema; tinha muita vontade de poder escolher, mas a vida não dava muita opção de escolha, fazendo referência à mensagem do poema *Ou isto ou aquilo*. Agora, ela podia!

A fala de um estudante demonstra o alcance do objetivo do projeto *Poemando*: “[...] conheci e agora gosto de poesia, é bom de ouvir, ler e perceber, parece música. Decorar é difícil, mas minha mãe me ajudou e agora eu já sei, vou falar em voz alta ali no pátio, a professora está ensaiando com a gente, é legal, todos falando juntos, me emociona”.

Além da recitação coletiva, outras estratégias foram utilizadas, tais como: dramatização por um grupo de estudantes e profissionais da escola de um dos poemas e declamação de algumas turmas dos poemas escolhidos na turma. A leitura dos poemas acontecia de modos diversos, o/a professor/a como leitor/a, leitura coletiva, leitura em jogral, leitura partilhada.

A partir dessa organização, os/as professores/as tinham a oportunidade de ampliar os usos do tema e dos materiais de acordo com os interesses e possibilidades de cada turma. Diante disso, destacamos algumas ações. A primeira é a vivência e ampliação dos conhecimentos sobre os contextos de uso da poesia em recitais e cafés. A organização de ações coletivas e dramatizadas, como os recitais, é uma oportunidade de os estudantes vivenciarem situações diferentes do seu cotidiano, e, com isso, perceberem outras possibilidades de leitura de mundo (Freire, 2011). Algumas turmas fizeram o sarau com recitação coletiva entre os estudantes da sala.

As turmas produziram textos a partir do poema ou da biografia do autor. Para isso, exploraram as características do poema, comparando-o com a biografia do escritor e descobriram ou aprofundaram os conhecimentos sobre versos, estrofes, rimas, pontuação. Produziram releituras, escrita coletiva de poema, escrita em grupos e individuais. A reescrita ou revisão foi um dos pontos abordados por algumas turmas. No depoimento de uma das professoras, consta: “[...] eu gostei muito, alguns estudantes descobriram a poesia e passaram a gostar. Outros fizeram relações entre os poemas e os conteúdos que estávamos estudando. Alguns produziram poemas, ilustrações de modo espontâneo. Foi muito rico! Nós (professores) também aproveitamos o entusiasmo dos estudantes para propor algumas atividades”.

Outro destaque foi o trabalho interdisciplinar, envolvendo as demais áreas de conhecimento. Um exemplo foi o trabalho com a problemateca, que relacionou a biografia da Cecília Meireles com a área da Matemática. A problemateca consiste em uma coleção de problemas diversificados com as diversas ideias das operações, visando ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da habilidade de leitura de textos matemáticos, que se efetiva mediante elaboração e resolução de situações-problema. Uma das situações-problema criada pelas crianças do 5º ano foi a seguinte: “A poetiza Cecília Meireles escreveu muitos poemas ao longo de sua vida e publicou vários livros. A turma vai ler o livro *Ou Isto ou Aquilo*, publicado em 1964. Pesquisamos e descobrimos que o valor do

livro é R\$ 36,00. Lembrando das conversas sobre o salário mínimo, que é de R\$ 1.212,00, qual a porcentagem do salário mínimo o valor do livro representa? Todos os brasileiros podem ter acesso aos livros literários? Justifique”.

Diante do exposto, a elaboração e resolução de situações-problema é uma estratégia em que o docente e/ou os alunos dialogam sobre assuntos específicos, pesquisam e elaboram situações-problema a partir de um determinado tema mediante critérios estabelecidos pelo grupo ou pelo/a docente. Elas são utilizadas em momentos diversos, dependendo da intencionalidade, tais como resolução coletiva, resolução por temática, resolução em pequenos grupos, resolução com indicação da ideia enfatizada no problema.

A avaliação do projeto *Poemando* foi feita de forma contínua, com adaptações e mudanças quando o grupo percebia necessidade. A opinião dos estudantes e famílias sobre o projeto também foi considerada por meio de rodas de diálogos. Por seu turno, o desenvolvimento do projeto possibilita a inferência sobre a importância do desenvolvimento, nas escolas, de discussão sobre o letramento e suas especificidades, pois este fator possibilita práticas pedagógicas conscientes e intencionais. Por isso, faz-se necessário que a formação continuada na referida temática seja permanente, visto que é “instrumento de acesso a todo tipo de informações que possam subsidiar seu trabalho em sala de aula” (Moreira, 2014, p. 15).

Por hora, é só, amigos! Muito obrigada e esperamos poder trocar mais experiências em outras oportunidades. Abraços e um convite para esperar e poetizar sempre!!!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- CAVALCANTI, Luciano Marcos Dias. Poesia, o que é e para quê serve? **Revista Recorte**, v. 11. n. 1, jan-jun, p. 1-14, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 10, n. 2, p. 1-19, 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004
- PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced**, Salvador, n. 5, 2001.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SMOLE, Kátia Stocco Smole; DINIZ, Maria Ignez. **Resolução de Problemas nas Aulas de Matemática**: O Recurso Problemateca. Rio Grande do Sul: Penso, 2016
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.



amor,
af



LUANDA



MARILLO



PIEIRO



CADA UM COM SEU JEITO,
CADA JEITO É DE UM!



Luanda e a menina
Tem pai, mãe, avó,
muitos amigos, e p
escola se penteia c
Luanda gosta e de
mesma. É uma men
feliz!
Ela descobre que se
capital de Angola, n
lindo que um dia qu
Com a história, fala
navegação, África e
Observamos um map
que o Brasil é o enco
povos!



LOAN... ARTILIA



PICOLAS



ERTEN



O Projeto Pedagógico
tem como um de seus
trabalho com a valor
onturas e povos origi
o nosso país, e o
descendentes.
Por isso, abordamos
dentro do tema Val
Histórias, com a leit
afro-brasileira.
Algumas histórias lidas
Cherinho de Neném. Q
aos pés, Tanto Tanto, N
leite. Obda um com seu
de um. Festa de Anivers
de Leite.
Aprendemos com essas h
amor e o cuidado que cad
cultiva não tem distincão
todas as famílias e suas h
valiosas!

**“Valorizando nossas histórias”:
aspectos de uma proposta pedagógica em educação das
relações étnico-raciais na Educação Infantil**

Márcia Lúcia Anacleto de Souza

Nesta carta, apresento um breve relato de uma prática pedagógica integrante de um projeto chamado “Valorizando nossas histórias”, realizado em 2019, com crianças de quatro e cinco anos da rede municipal de ensino de Campinas, no estado de São Paulo. Uma prática que introduz reflexões acerca de concepções e princípios na relação entre educação das relações étnico-raciais e Educação Infantil, e indica possibilidades de atuação para o alcance da educação de qualidade. A proposta consistiu na escuta das crianças e suas famílias, convidadas a estarem na sala de referência para narrarem à turma qual o significado do nome da criança. Partiu da compreensão de que o trabalho em educação das relações étnico-raciais, cultura e história da população negra e africana, envolve a valorização das histórias das crianças e de suas famílias, a partir da história do nome retratado na oralidade, importante valor civilizatório do mundo africano. Nesse sentido, a oralidade é entendida enquanto saber e forma de trazer ao mundo e às pessoas formas de vida, significados, histórias, dentre elas, sobre quem são a partir do nome.

Valorizar histórias, no trabalho em educação das relações étnico-raciais, significa instaurar processos de fortalecimento de identidades, superando preconceitos raciais e colocando em xeque o racismo que afeta, desde a Educação Infantil, corpos e trajetórias de crianças negras. Significa construir aprendizagens entre negros e brancos visando ao alcance de uma sociedade justa e igualitária, pelo rompimento com a hegemonia de saberes eurocêntricos; imagens e histórias que retratam, majoritariamente, a cultura

branca; e pela inserção de conhecimentos acerca da história, cultura, representatividade negra e africana.

Nesse sentido, aqui realizarei reflexões introdutórias, e desenharei trechos de um caminho percorrido, considerando concepções e prerrogativas curriculares inscritas na Educação Infantil, visando contribuir para que colegas de profissão possam estabelecer práticas pedagógicas democráticas e emancipatórias pautadas na educação das relações étnico-raciais, também conhecida como educação para a superação do racismo e educação antirracista.

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: conceitos e proposta pedagógica

Quando aborda-se a temática da educação das relações étnico-raciais, é importante dizer que a todo momento estas relações ocorrem e há uma educação em torno delas e sobre elas, ainda que não estejam inscritas em propostas pedagógicas ou em planejamentos educacionais. As relações étnico-raciais são fruto de elaborações humanas, sociais e culturais cotidianas, estabelecidas dentro e fora das escolas, desde a etapa da Educação Infantil, na medida em que adultos e crianças estabelecem interações sociais com pessoas negras, produzindo sentimentos, concepções, percepções sobre elas, seus modos de existir, sua cultura e história.

Dizem respeito também à relação e ao lugar majoritário ocupado pelos conhecimentos sobre o mundo europeu e colonizador na escola, em detrimento do conhecimento sobre a história e cultura do mundo africano e da trajetória da população negra no Brasil. Tais interações ocorrem porque sujeitos e histórias sobre eles estão representados nas crianças, nas famílias, nas educadoras, na gestão educacional, nos livros, nas imagens desenhadas, pintadas ou coladas nas paredes, nas decorações de espaços. Assim, a todo momento estamos educando e somos educadas na forma de ver, ouvir, pensar sobre pessoas negras e brancas.

A realidade do racismo brasileiro, histórico e cotidianamente construído, herdado de um processo escravocrata e colonizador, e ainda mantido em prol das desigualdades estruturais que regem nossa sociedade, concretizam a produção de desiguais formas de ver pessoas negras e brancas. Estas tidas como as detentoras de prestígio social, autonomia e capacidade de reger a si mesmas; e aquelas tidas sob um patamar de inferioridade social, cognitiva e moral. Isso se transpõe para a Educação Infantil, na forma de interpretar as conquistas diárias das crianças, seus desafios, o choro, as interações entre elas e adultos. Para ilustrar esse campo semântico e a realidade atrelada a ele, lembro-me do relato em forma de crônica, apresentado por Martins e Mello (2010), problematizando as situações de mordidas envolvendo crianças na Educação Infantil, a partir da pergunta: dor da mordida tem cor? Os autores relatam como a dor da mordida em uma criança negra era interpretada por educadoras de modo diferente da dor sentida por uma criança branca, que passava pela mesma situação.

Interpretações que produziam diferenças de atenção e acalanto entre crianças brancas e negras, porque a pele da criança negra não deixava marcas tão visíveis quanto a pele da criança branca. Em resumo, a dor da mordida em uma criança branca era tida como existente em maior intensidade do que em uma criança negra, e como resultado, diante da mesma situação de dor, reproduzia-se uma desigualdade racial de distribuição de afeto, acolhida, acalanto, aspectos indissociáveis do educar-cuidar na Educação Infantil. Logo, instaurava-se ali uma falta de atenção aos corpos negros infantis, representados como lugar onde a dor inexistia ou pode ser suportada e negligenciada.

Outra realidade é abordada por Cavalleiro (2005), ao relatar as situações de racismo enfrentadas por crianças na Educação Infantil, e o silêncio da escola como aspecto catalisador da violência racista. Durante a pesquisa realizada em escola pública de Educação Infantil do município de São Paulo, a autora relata que mesmo as professoras conhecendo a realidade de xingamentos racistas e a discriminação racial voltados para meninas negras e meninos negros, suas posturas

docentes e propostas educativas não atuavam para o combate ao racismo e a valorização da identidade negra.

Outra realidade que subjaz à realidade escolar e, especificamente, à Educação Infantil, é a crença de que um discurso de igualdade possa traduzir-se em uma escola antirracista ou onde não há racismo. Ao longo dos quatorze anos de atuação como docente da Educação Infantil, o discurso “trato a todos como iguais” tem sido utilizado para justificar, verbalmente, a atuação no plano da igualdade racial na escola.

Confrontadas com a realidade educacional racista apresentada, professoras e professores insistem em dizer que não são racistas; contudo, mantêm projetos pedagógicos e planos de trabalho que reproduzem a centralidade eurocêntrica em discursos, posturas, histórias, imagens, brinquedos e brincadeiras. Questionadas sobre suas práticas pedagógicas, mobilizam conjuntos de obras literárias em que o fortalecimento da autoestima da criança negra seria alavancado por meio de narrativas vividas por seres inanimados (objetos e animais), ou por enredos nos quais a criança negra vive o racismo e o supera na relação consigo mesma, sozinha e de maneira abrupta.

Desse modo, o discurso da igualdade sem a abordagem das diferenças atua como um escamoteador do racismo na escola. Esconde os conflitos e, assim, impede processos de superação das desigualdades raciais e fortalecimento das identidades no contexto da Educação Infantil. Por isso, a abordagem da educação das relações étnico-raciais implica trazer à cena, nomear, lançar luz sobre conhecimentos e saberes, erigidos dos próprios negros, da cultura negra e africana. É preciso, como aponta Gomes (2012), “falar sobre” saberes de origem africana e afro-brasileira, e produzir no contexto da Educação Infantil a concretude da representatividade negra através de propostas pedagógicas que explicitem princípios e valores erigidos por negras e negros brasileiros e pelos povos africanos.

Para isso, lembrando as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004, p. 15),

professores e professoras devem “desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. É preciso compreender o significado da identidade negra como processo em construção, vivido e não nato, estabelecido na relação com outros sujeitos, referido a corpos negros, cultura e história reconhecidas e assumidas. Processo que enfrenta, diretamente, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento corporal e cultural relativo aos negros e ao mundo africano.

Exige o entendimento de que as políticas de ações afirmativas são fruto de luta do movimento negro, e configuram conquistas que impelem à correção de iniquidades estabelecidas a partir dos efeitos do racismo. Tais ações demandam estudo, reflexão e vivência no âmbito formativo das escolas e sistemas de ensino, com olhos voltados para a mudança nos currículos e projetos pedagógicos. Formação que mobilize a ação para a superação das desigualdades raciais, com o reconhecimento e valorização de identidades e direitos às crianças negras, no âmbito da Educação Infantil.

Um aspecto importante na abordagem da educação das relações étnico-raciais é a implementação efetiva de práticas pedagógicas que fortaleçam entre negros e despertem entre os brancos a consciência negra. Ou seja, práticas pedagógicas que produzam nas crianças negras o orgulho de si e da história de que são integrantes, enquanto população negra e do mundo africano, e que viabilizem nas crianças brancas processos de identificação das influências, contribuições e participação da história e cultura do povo negro e africano na sociedade, logo, que estão presentes no seu modo de existir. Assim, educar a partir da dimensão da consciência negra é dizer das diferenças presentes na sociedade, e dos conflitos que nos constituem, para que seja possível superá-los, revelando o compromisso educativo de combate ao racismo e seus efeitos na vida das pessoas, desde a tenra idade.

“Valorizando nossas histórias”: aspectos de uma prática pedagógica

A prática pedagógica na Educação Infantil, com foco na educação das relações étnico-raciais, estabelece-se a partir de orientações e diretrizes curriculares nacionais, referidos à Educação Infantil e ao conhecimento, reconhecimento e valorização da cultura e história negra e africana. Se nos determos na leitura e estudo dos documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (Brasil, 2004), princípios balizadores do trabalho educativo estão em diálogo. Consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e discriminações, são princípios que devem estruturar o trabalho nas diferentes etapas da educação e modalidades de ensino. Estes princípios encontram ressonância nos princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas de Educação Infantil (Brasil, 2010).

Assim, a prática pedagógica de valorizar a cultura negra e os princípios civilizatórios do mundo africano responde ao respeito ao bem comum e às diferentes culturas, identidades e singularidades; ao direito à cidadania; ao respeito à democracia; ao exercício da criticidade; à liberdade de expressão em diferentes manifestações artísticas e culturais, que consubstanciam princípios balizadores da Educação Infantil nacional.

Foi em torno desses princípios que se inseriu a proposta de valorizar a história de crianças numa turma de Educação Infantil, a partir da narrativa sobre seu nome, ouvindo suas vozes e a de seus familiares. Compreendendo o nome como uma representação de si, repleto de sentidos atribuídos pelo outro durante a compreensão de quem se é, dialogava com as crianças sobre a importância de se referirem uns aos outros por meio do nome, até que alcançamos

algumas indagações: qual o significado do nosso nome? Quem o escolheu e por quê?

Após esse momento de questionamento, encaminhei para cada família uma ficha, em que descrevia a intencionalidade do projeto “Valorizando nossas histórias”, e pedia que, gentilmente, relatassem, por meio da escrita, o significado do nome da criança e a história da escolha. Por fim, solicitava que comparecessem à escola, no momento da entrada ou pouco antes da saída das crianças, para nos contar esta história.

A cada resposta recebida, eu conduzia a leitura da ficha preenchida e dialogávamos entre nós sobre as possibilidades de recebermos os familiares. As datas foram combinadas, bem como os horários, e paulatinamente recebíamos mães ou pais para trazerem suas narrativas. As crianças escutavam, atentas e curiosas, a cada relato trazido, e, ao final, questionavam sobre temas de interesse, buscando compreender como era a rotina na família, e quais as preferências dos colegas, alargando, para além do tema proposto, o interesse em conhecer para valorizar.

A fala e a escuta na turma possibilitaram a aquisição de saberes sobre o outro, fortalecendo o sentido de nomeá-lo segundo os relatos trazidos. Assim, um nome passa a ser mais que uma palavra acerca de alguém, pois carrega história, intencionalidades, afeto, sentimentos de amor e aceitação.

De acordo com as DCNERER, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações encaminham para a valorização da oralidade e da corporeidade, importantes dimensões de organização do mundo africano e de fortalecimento de negros e negras no Brasil. A prática pedagógica realizada com as crianças e seus familiares, a partir da história de seus nomes, informou que crianças negras e suas famílias também são sujeitos da escola, e importantes integrantes que têm suas trajetórias reconhecidas e valorizadas pela instituição.

A oralidade é importante elemento que constitui o cotidiano da Educação Infantil, e o repertório oral das crianças, ou seja, histórias contadas, diálogos estabelecidos, as palavras

pronunciadas e aprendidas, estão intimamente ligadas ao próprio ato de falar. Nomear uma criança negra a partir da história repleta de afetos significa conferir a ela um lugar social, dizer do reconhecimento de sua corporeidade negra de maneira positiva. Assim, o nome e o corpo que o constitui estão em estreita relação, e a proposta de valorização da história do nome agrega a esse corpo uma rede de significados que podem romper com processos de negação em curso.

Para os povos africanos, falar é criar e transformar as coisas. A palavra possui energia vital, logo, interfere na produção da vida, direciona decisões, produz e mantém culturas, valores, modos de vida, formas de compreender a realidade (Brasil, 2014). A palavra consubstancia a existência, daí que falar o nome seja compreendido como uma forma de reconhecer aquele que é nomeado. Se tal reconhecimento carrega consigo uma história, trazê-la para uma proposta pedagógica na Educação Infantil é uma forma de educar a relação entre histórias de crianças negras e brancas, garantindo àquelas a existência e o reconhecimento de que ocupam um lugar na sociedade, a partir de suas famílias. O nome falado e significado materializa a presença da criança no mundo.

A abertura à escuta das famílias, a partir da história do nome, também foi uma estratégia para dizer do projeto em desenvolvimento, valorizando as diferenças e a corporeidade negra a partir da leitura de livros de literatura com personagens negras. Além disso, estabeleci uma nova dinâmica na escola, mostrando a possibilidade de abrir o cotidiano da turma para a presença da família em momentos diferentes da reunião de pais ou de festas programadas. Esses dois pontos, em consonância com a dimensão democrática e participativa da Educação Infantil, assinalaram o quanto o trabalho em educação das relações étnico-raciais exige que a escola se torne um espaço dinâmico, fluido, aberto para relações de troca entre crianças, crianças e adultos, adultos e adultos de dentro e fora.

Quando as famílias ingressavam na sala, observavam as imagens expostas nas paredes, que educavam o olhar das crianças

para crianças, adultos, idosos, negros e indígenas ocupando diferentes espaços sociais de protagonismo, visando romper estereótipos. Observavam também os registros infantis em desenhos, a partir de histórias lidas, em que personagens negras eram destaque, a partir de narrativas que produziam o orgulho de ser negro e negra. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (Dias, 2012), *Cheirinho de neném* (Santana, 2011), *O mundo no black power de Tayó* (Oliveira, 2013) são apenas alguns títulos dentre os lidos às crianças naquele momento, e que ofereciam subsídios para nossos diálogos e registros durante a proposta de valorizar suas histórias a partir de seus nomes.

Considerações para prosseguir...

Há muitas formas de valorizar as histórias de crianças negras na Educação Infantil, seja porque elas ali estão, ou porque são parte da sociedade brasileira. Considero que aqui eu trouxe apenas aspectos introdutórios sobre uma realidade circunscrita a um ano de experiências com um grupo infantil. Apontei caminhos para que colegas de profissão possam deixar fluir ideias de como reeducar as relações étnico-raciais em suas turmas e escolas da infância, considerando processos de aprender-ensinar-aprender quem somos e quem são os outros, crianças e adultos, negros e brancos. Caminhos para uma escola de Educação Infantil que cumpra as metas de qualidade, o que significa valorizar e reconhecer a história e cultura negra e africana, corpos e trajetórias de crianças negras.

Uma dimensão da prática pedagógica realizada, e que aqui rememorei em alguns aspectos, é a importante participação das famílias. Uma pergunta que sempre emerge no diálogo sobre o trabalho em educação das relações étnico-raciais é como dizer às famílias sobre a proposta. Oras, o diálogo e a participação democrática são fundamentais, considerando que o combate ao racismo, o reconhecimento e a valorização da cultura e história da população negra e africana não são negociáveis. Trata-se de responsabilidade e compromisso com a educação, instituídos por

lei, e demandados pela sociedade. É necessário, outrossim, romper silenciamentos, equívocos, distorções sobre o significado do trabalho e suas dimensões. Não se esquivar dos conflitos, das dúvidas, mas estabelecendo com todos os sujeitos envolvidos o diálogo que abre para o desenho de novos caminhos, novas práticas, com vistas a prosseguir...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SEPPIR, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.** São Paulo: Editora Alvorada, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- MARTINS, Maria Aparecida dos; MELLO, Ana Maria. Dor de mordida tem cor? In: MELLO, Ana Maria; *et al.* (orgs.). **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras.** Porto Alegre: ArtMed, 2010. p. 54-56.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.
- SANTANA, Patrícia. **Cheirinho de neném.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.



Tecendo olhares para o acolhimento das famílias e bebês na escola da infância

Fabiana de Godoi Buzzini Moço
Vanessa Ribeiro Leôncio

São Paulo, 16 de setembro de 2022.

Querida comunidade do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE), é com muita alegria que escrevemos esta carta para contar sobre duas experiências vivenciadas na escola acerca do processo de adaptação e acolhimento dos bebês, crianças e suas famílias na escola da infância.

Iniciamos em 2018 uma discussão sobre o assunto e esse tema impulsionou espaços formativos para repensar nossas intencionalidades educativas. Considerar, em nossas práticas cotidianas, um espaço acolhedor, as especificidades dos bebês, a inserção gradativa no berçário, a presença das famílias e experiências que gerem segurança no processo de inserção dos bebês na creche, começou a fazer parte de nossas reflexões.

Essa forma de acolher os bebês é apontada pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI desde 1998 e reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, que, por ser um documento mandatório, coloca a obrigatoriedade para que todas as instituições adequem suas práticas conforme perspectiva apresentada no documento.

[...] é recomendável que se estabeleça um processo gradual de inserção, ampliando o tempo de permanência de maneira que a criança vá se familiarizando aos poucos com o professor, com o espaço, com a rotina e com as outras crianças com as quais irá conviver. É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até

quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. (Brasil, 1998, p. 82)

Além disso, procuramos aprofundar cada vez mais os estudos, para garantir os direitos da infância e realizar um processo de inserção na creche com muito afeto, amorosidade, criação de vínculos e parceria entre a escola e as famílias, que nos confiam os seus “maiores tesouros”. Foi assim, que buscamos inspiração nas abordagens italianas, que apontam a importância do vínculo entre escola e família, antes mesmo da chegada dos bebês ou das crianças na escola

O conceito italiano de inserção designa o processo inicial de acolhida da criança a nova comunidade [...], baseia-se principalmente em uma ampla variedade de estratégias que tem por objetivo encorajar o envolvimento dos pais e tem início antes mesmo do ingresso da criança na creche ou pré-escola. (Bove, 2002, p. 135)

É importante dizer que as ações realizadas no NEI – Paulistinha para o acolhimento, que estamos narrando nesta carta, são colocadas em prática até os dias atuais. Esse processo transformou a forma de receber quem chega à creche e nos transformou como professoras.

Assim, a primeira narrativa que vamos compartilhar é sobre o processo de adaptação de uma bebê e sua mãe educadora do NEI – Paulistinha no ano de 2008; e a segunda diz respeito à organização do espaço e às importantes mudanças ocorridas na escola para acolher os bebês, crianças e suas famílias.

Ressaltamos que esta carta é uma oportunidade de agradecer a todos e todas por partilhar esses momentos de troca e fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade.

Adaptação, uma experiência para além da vivência: a chegada de uma bebê e sua mãe professora na escola da infância

Professora: Fabiana de Godoi Buzzini Moço

Dedico esta narrativa a você, mãe, que se prepara para deixar seu bebê no berçário.

Quero compartilhar minha experiência no NEI – Paulistinha¹, onde sou professora de Educação Infantil. Aqui gostaria de relatar minha experiência como mãe, pois passei pelo processo de adaptação da minha pequena filha Esther, na mesma instituição que trabalho há tantos anos. Desde já, agradeço a toda a equipe da escola Paulistinha que, com carinho compartilhou comigo o cuidado e a educação da minha filha. Contarei como se deu esse processo em 2008; portanto, um exercício de memória do tempo vivido.

Meus dias não eram mais iguais, pois minha rotina mudaria; última semana de licença maternidade com minha pequena Esther de 6 meses, iríamos voltar a minha velha rotina, acordar cedo para trabalhar, e novas preocupações iriam surgir para adaptar Esther no Berçário 1. Mesmo sabendo que para ela seria ótimo a convivência com outros bebês, novos afetos e novas experiências,

¹ O Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação é uma instituição de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo. Como muitas das instituições do país, nasce com um cunho assistencialista: o critério de acesso, por exemplo, era realizado através de uma entrevista com a assistente social (deixo aqui meu carinho à assistente social Cristina, *in memoriam*), que analisava documentação e as condições socioeconômicas das famílias. Apenas se aprovada nessa seleção, a vaga estaria garantida no Berçário 1 ou nas demais salas que tivessem vagas, que eram muito concorridas. Atualmente o processo de vagas vem se implementando com o edital, as inscrições têm alcançado as crianças do entorno (comunidade). Entende-se que é um direito constitucional da criança estar matriculada na Educação Infantil. Naquela época, na turma, eram matriculadas no berçário 25 crianças para 4 educadoras, que se revezavam com horários para melhor atender os bebês que estavam chegando. A prioridade era a garantia do bem-estar das crianças e, embora soubéssemos que isso fosse fundamental, ele não vinha acompanhado de um olhar específico para o período de adaptação dos bebês e suas famílias ao ingressarem na escola da infância, por exemplo.

minha expectativa era enorme; preparei-me psicologicamente para esse dia. Como seria a adaptação da minha pequena e o meu retorno? Como seria estar próxima dela e dar um “cheiro” quando sentisse saudades?

A escola entrou em contato para agendar minha visita. No lugar de mãe, eu estava com muitas dúvidas de como seria nossa chegada, mas, ao chegar à escola, fui acolhida por pessoas capacitadas para me orientar em relação à nova rotina da pequena Esther. Passei por uma entrevista realizada na sala de saúde com uma enfermeira e com a professora do berçário, momento em que relatei como foram os primeiros momentos de vida da minha filha; como eu já conhecia as dependências da escola, pulamos a visitação aos espaços.

Combinamos como seria a adaptação nos primeiros dias; apenas três horas de permanência da Esther em sala e esse tempo aumentaria gradativamente, sendo determinado pelas educadoras, que avaliavam como minha bebê estava se sentindo na creche, pois seriam horas sem a presença da família.

Desde o dia em que ela nasceu, estávamos bem juntinhas; o momento da “separação” era difícil para mim. Lembro-me da preocupação que a escola teve no momento da matrícula, procurando saber os nossos hábitos e conhecer minha filha. Ao me deparar com tanta informação, de como seria a vivência da pequena na escola, pude perceber a importância da construção de vínculo da escola com as famílias.

O grande dia chegou! Preparei-me para minha primeira experiência como mãe e professora: era hora de deixar minha filha no berçário; para mim, ainda era precoce essa inserção. Arrumei a mochila com todo carinho, acordei a pequena, que me deu um sorriso, e disse-lhe: “Hoje você irá para escola! Conhecer novos amigos!” Nesse momento, meu coração estava acelerado! Chegando à escola, fui recepcionada pelo querido Chiquinho, segurança/porteiro do NEI naquela época, que nos deu as boas-vindas. Passamos pelos corredores, revendo pessoas queridas, uma

alegria só! Como relatar esse momento tão especial sem me emocionar?

Quando chegamos à sala do Berçário 1, no terceiro andar da escola, me deparei com a professora que nos recepcionou com um sorriso no rosto, nos desejando boas-vindas. Naquele momento, me senti acolhida; porém, aos poucos pude perceber que o momento de adaptação seria mais difícil do que havia imaginado. A professora, com toda delicadeza chamou a Esther, que pulou em seus braços; a professora disse: “Agora você dê um tchau para a mamãe que daqui a pouco vem te buscar”. Naquele momento da separação, pensei: “Será que ela ficará bem sem a minha presença? Será que vai chorar?” Quantas perguntas! Nem parecia que eu sabia que o choro logo ia passar e que ela ficaria bem.

Mesmo confiando no trabalho das professoras, bateu-me um vazio, uma vontade de chorar; o que fazer agora? Ficar em pé na porta e observar minha filha? Descer as escadas e encontrar as amigas, que, naquele momento, estavam trabalhando e eu não poderia atrapalhá-las? Enfim, foi desesperador!

Passando as horas, voltei à porta e pude observar Esther tranquila dormindo; naquele momento, respirei com alegria: minha pequena ficou bem em seu novo ambiente. Em todo momento, pensava que, para Esther, seria um aprendizado, já que teria que conviver com pessoas desconhecidas, conhecer novas rotinas e ficar distante de sua família por um período maior.

Assim que cheguei à porta da sala, as educadoras acordaram a pequena; estava quase na hora do almoço e eu ofereceria a refeição. Fui orientada a levá-la para a sala de amamentação, pois seria mais aconchegante e a pequena alimentou-se muito bem, não estranhando a comida, que parecia estar ótima.

E assim foram os três dias de nossa adaptação no berçário, com o horário reduzido. Na semana seguinte, ela ficaria o período integral, pois acompanharia a minha jornada e eu voltaria a trabalhar. Mesmo sabendo que estaria próxima a ela, minha insegurança aumentava.

Uma coisa que me deixava feliz era que a pequena ainda mamava e a escola orientou o horário que seria melhor para essa amamentação. Foram nesses momentos que pude acalantar meu coração: lembro-me das conversas com as demais mães, conversas essas que valem mais como uma troca de experiências, oportunidade para criarmos vínculos para além da escola, para a vida, afinal, nossas riquezas estariam na escola da infância por um tempo, e uma mãe poderia apoiar a outra.

Hoje, Esther tem 15 anos e sempre me fala: “Na Paulistinha foram os melhores momentos da minha vida, se pudesse, continuaria estudando lá, pois fiquei com minha mãe e quando queria encontrar com ela, eu fugia das professoras, dando trabalho para me procurar. Adorava a comida e todas as pessoas que trabalham na escola”.

Foram momentos tão especiais, que carrego em minha bagagem profissional, como mãe e professora. Busquei em livros as especificidades da adaptação, pois minha história se cruza com a de tantas crianças e suas famílias, que sentem dificuldade nesse processo. Posso perceber o quanto é importante a participação da família no contexto escolar, não só porque passei por essa experiência, mas por acreditar que adaptação na creche tem relação com troca e confiança, pois serão anos de muitas vivências significativas.

Deixo aqui, nesta carta, meu carinho aos momentos vividos na adaptação da minha pequena Esther. Fico orgulhosa, pois pude participar da construção e da transformação desse processo de adaptação, hoje conhecido como acolhimento. Que meu relato seja um convite para refletir sobre as práticas de acolher na creche.

Um abraço, carinhoso!

Narrativa de experiências vividas no Berçário – 1 em 2018: a importância de planejar a organização do espaço e o acolhimento de bebês

Professora: Vanessa Ribeiro Leôncio

Escrevo para agradecer todas as famílias, bebês da turma de 2018 e pessoas que tornaram esse projeto possível. Ops! Falei “bebês” – bebês não, agora crianças já crescidas, com aproximadamente quatro anos, que marcaram esse processo de transformação e nos deram a oportunidade de aprender com elas, cada dia que passamos juntos na sala do terceiro andar, na escola da infância conhecida como NEI – Paulistinha.

Primeiramente, quero salientar que esse projeto só foi possível porque a equipe envolvida estava preocupada em proporcionar aos bebês um acolhimento respeitoso, bem como em atender as individualidades dos bebês e suas famílias. Essa equipe foi formada pela coordenação pedagógica, profissionais da saúde, nutrição, educadores do Berçário/2018 e o professor de arte. Juntos, traçamos a melhor maneira de garantir aos bebês um acolhimento agradável, respeitoso e afetuoso, como lhes é de direito. Para isso acontecer, planejamos a construção de um espaço adaptado para recebê-los, espaço que proporcionasse momentos de interação e brincadeiras para acolher os bebês, os quais aqui iniciaram suas primeiras trajetórias escolares.

Os educadores envolvidos inicialmente refletiram sobre como organizar o espaço para a chegada dos bebês; diversos questionamentos surgiram: como preparar os espaços acolhedores para os bebês e suas famílias? Como esse espaço poderia contribuir com a aprendizagem de bebês, levando em consideração o desenvolvimento de sua autonomia? Qual a melhor maneira de garantir um espaço desafiador? Como garantir aos bebês interação com os objetos disponibilizados nesse espaço? Nossas preocupações foram, além de garantir um espaço acolhedor, assegurar que o ambiente proporcionasse diversas experiências,

sendo estas desafiadoras, pois é nesse espaço que bebês passariam boa parte de seus dias.

Depois de muito diálogo e estudo, finalmente o planejamento saiu do papel; com muito carinho, junto de outros educadores, foram concretizadas as mudanças necessárias aos espaços para melhor acolher e atender os bebês que estariam aos nossos cuidados. Com antecedência, organizamos todo o espaço do berçário, a sala de amamentação, o trocador, o espaço do sono, o ambiente coletivo, o espaço para refeições e a varanda.

A sala antes era tomada por berços, que se fizeram importantes num determinado contexto; agora, eles foram deixados de lado para dar lugar a mobiliários planejados que proporcionam uma melhor circulação dos bebês, dando a eles autonomia e liberdade de circular por um ambiente mais agradável e seguro. Esse mobiliário inclui um armário com nichos, que divide o ambiente coletivo do espaço do sono com uma divisória. Nele também existe um túnel, que permite aos bebês circularem livremente pelos espaços. Por essa “passagem secreta”, os bebês podem atravessar de um lado para o outro, por exemplo, quando estão descansando e acordam os que já se locomovem e não dependem de uma educadora para retirá-los desse espaço. Quando eles já estão despertados e sentem vontade de sair e seguir até sua educadora, eles podem passar por um túnel e encontrá-la no ambiente coletivo; se quiserem permanecer no espaço do sono até que se desperte por completo, são compreendidos.

O berço velho já sem utilidade transformou-se em uma casinha; um pallet virou sofá de descanso, ou encosto para leitura; diversos móveis foram confeccionados, alguns construídos com tecido e elementos da natureza, para que os bebês pudessem interagir. Muitos materiais ficavam ao alcance dos bebês para que eles pudessem interagir; objetos com diferentes texturas, cores e sons, outros mais ao alto, compondo esteticamente o ambiente.

Após a organização de todos os espaços, planejamos o nosso primeiro momento com as famílias; preparamos uma roda de conversa para conhecer as famílias e seus bebês. Também

convidamos todos para conhecer o ambiente e as educadoras responsáveis pelo berçário, a equipe da saúde, nutrição e coordenação. Esse primeiro diálogo foi muito importante para firmar com as famílias uma parceria e troca de informações sobre os nossos protagonistas, os bebês.

Na pequena sala de leitura que ficava no térreo, recebemos a pequena Marina, com apenas três meses, que esteve presente com sua mãe Raimunda; Catarina esteve acompanhada de sua mãe Cristiane e de sua avó, ela já se mostrou confortável até brincou no ambiente que preparamos para receber todos. Nessa “conversação”, estavam presentes também os pais do Enzo; os pais da Elis; a mãe do Pedro; Bento e sua mãe Larissa; Paula, mãe da Esther; Jacilene, mãe da Luísa; e a mãe da pequena Júlia, Paula. Essa primeira conversa, além de aproximar a escola e a família, possibilitou aos responsáveis expressarem suas expectativas, relatar suas histórias de vida com a chegada dos bebês, comentar sobre a dinâmica e a rotina familiar, contribuindo para que conhecessemos melhor a individualidades dos bebês.

Nesse encontro, contamos também sobre como planejamos todos os espaços e como tudo foi preparado com muito carinho, para melhor acolhê-los e atendê-los. Para encerrar, agendamos o dia e a hora para iniciar o processo de acolhimento dos bebês no berçário. Consideramos muito importante a presença de um adulto de referência nos primeiros dias de inserção; se a mãe ou o pai não puderem se fazer presentes, podem ser substituídos por pessoas que inspirem confiança ao bebê, como avós, madrinhas, tias e babás.

Nos primeiros dias, os familiares se comprometeram a ficar na escola por um determinado período de horas. Essas horas são gradativamente diminuídas até que sua presença não se faça mais tão necessária; então, preparamos o momento de despedida e separação, sempre falando a verdade: que a família vai, porém voltará para buscar.

Inicialmente os responsáveis fazem toda a rotina, eles realizam as trocas, servem a refeição, acompanham de perto as brincadeiras

e as professoras apenas acompanham e aos poucos se aproximam dos bebês, para ganhar sua confiança.

Esse primeiro momento é importante para os bebês se habituarem aos espaços. O processo é particular de cada bebê; conforme o vínculo das educadoras com os pequenos vão se intensificando, a despedida com os familiares ou responsáveis começa a ser preparada, sempre respeitando a necessidade de cada um.

A presença dos familiares contribuiu muito para que conhecêssemos as preferências de cada bebê. Foram feitos relatos de como cada bebê dorme, o que gosta de brincar, o que gosta ou não de comer, os cuidados com a higiene, a saúde, etc. Foi muito bom contar com a participação de todos, pois acreditamos que essa aproximação é muito importante para a construção de vínculo que ali estava sendo entrelaçado.

As primeiras semanas longe de suas famílias foram marcadas por muitos sorrisos, choros, saudades e novas descobertas. Procuramos deixá-los bem à vontade nesse novo ambiente, para que se apropriassem de todos os espaços. Alguns bebês se mostraram tímidos, outros estavam tranquilos e curiosos, exploraram tudo o que tinha à disposição, alguns estavam inseguros com medo do desconhecido; porém, encontraram educadoras que estavam de braços abertos para recebê-los, marcando o início de novos relacionamentos e não apenas de um momento de separação dos bebês com suas famílias.

Ao longo dos dias, sempre estavam disponíveis diversos brinquedos e materiais com formas e texturas diferentes, para que eles brincassem livremente. Esse espaço sempre era reorganizado com brinquedos diversos e materiais não estruturados, como bonecas, carrinhos, jogos de encaixe, bichos de borracha e de pelúcia, potes distintos, tampas, argolas, cones, cilindros de papelão, garrafas sensoriais, etc.; para ressignificar o espaço e as possibilidades de exploração e as brincadeiras.

O espaço de alimentação era separado por um armário; nele estavam os cadeirões onde os bebês mais novos ficavam, porque ainda não sentavam. Porém, quando já apresentavam maior

controle de seu corpo, como sentar-se sozinhos, passamos a colocá-los em cadeirinhas na mesa principal para que eles pudessem ter mais liberdade de manusear o seu alimento com o talher, levantar e se sentar com autonomia do início ao término de suas refeições. Lembro que bastava apenas um chamado para todos irem para esse espaço: “Está na hora do lanche!”, ou “...do almoço!” E eles se dirigiam para o local apropriado, se sentavam para fazer suas refeições com apoio, se fosse necessário, ou não, pois alguns já estavam se aventurando a realizar essa ação sozinhos.

No trocador, colocamos pequenos espelhos, para que os bebês pudessem se ver e se descobrir; enquanto eram feitas as trocas, também tínhamos alguns brinquedos de borrachas e livros de banho para tornar esse momento prazeroso.

A sala era ampla e ainda contava com uma varanda, onde os bebês circulavam livremente de um lugar para outro. Nesse espaço, colocamos rede para os bebês brincarem e relaxarem; criamos também uma horta suspensa, para proporcionar aos bebês o contato com natureza, já que estávamos no terceiro andar de um prédio localizado na zona sul da cidade de São Paulo, em meio a tantos outros prédios ao redor.

Já a sala de amamentação tinha uma ilustração maravilhosa, feita pelo professor de arte. Ela representava a maternidade como uma mãe indígena, amamentando seu bebê. Tínhamos como mobília duas poltronas, para dar um conforto às mães que precisassem amamentar seus filhos, algumas peças de decoração, um objeto para apoio das bolsas e um trocador.

O cuidado com o processo de inserção, vivenciado durante esse ano (2018), me fez repensar sobre as práticas pedagógicas já vividas e me fez repensar a importância da presença das famílias durante esse período, e como é importante planejar e programar essa chegada à escola da infância.

Nesse aspecto, reconhecer a importância da presença da família no ambiente escolar me faz refletir sobre como esse processo era diferente em outras instituições. Me lembro que todo início era marcado por muito choros e insegurança, pois, ao chegar

numa sala, todos já se encontravam a minha espera, muitas vezes chorando, com medo do desconhecido. É o que ocorre geralmente em escolas, inicialmente sabemos apenas os nomes dos bebês, porque alguém contou e também mostrou os seus pertences; esse processo que ocorria de maneira informal, sem sabermos nada sobre essas pequenas vidas.

Aqui no NEI – Paulistinha, tomamos outros caminhos, pois acreditamos que todas as crianças têm o direito de serem cuidadas, amadas e educadas por todos que as cercam. No entanto, estamos sempre planejando e repensando nossas práticas para proporcionar sempre o melhor para os bebês e as demais crianças.

Durante todo aquele ano, foram proporcionadas aos bebês novas descobertas, diferentes experiências recheadas de alegrias, criatividade, aprendizagens prazerosas, para que os pequenos pudessem carregar para a vida.

Espero que eles saibam da importância que tiveram em minha vida e desejo que esse relato seja um convite à reflexão das práticas diárias, principalmente em relação ao acolhimento dos bebês nos berçários, lembrando que as mudanças foram necessárias para garantir aos bebês e famílias um acolhimento tranquilo e respeitoso.

Abraços afetuosos!

REFERÊNCIAS

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GADINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília MEC-SEF, 1998, v.1.

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



Desafios da gestão escolar no centro de Educação Infantil: os percursos dos bebês e crianças como inspiração e guia

Shirley Maria de Oliveira

Prezada(o) gestora(o);

Escrevo-lhe esta carta com o desejo de nos aproximarmos e seguirmos mais fortalecidas para o exercício cotidiano de “gestar” uma instituição educativa da primeira infância. Sei quanto nos sentimos muitas vezes solitárias no exercício da gestão, seja como diretoras, vice-diretoras, assistentes ou coordenadoras. Assim, espero que esta carta possa apontar caminhos para refletirmos e reinventarmos nossas vidas cotidianas nas instituições da Educação Infantil. Que ela seja um convite para troca de experiências, para o diálogo e partilha de saberes, inquietações, buscas e encontros com uma coordenadora pedagógica que muito aprendeu na relação com os bebês e crianças. Uma carta-relato de uma experiência vivida no cotidiano de um Centro de Educação Infantil.

Ao chegar no CEI para exercer a função de Coordenadora Pedagógica, me dei conta do pouco que sabia sobre os bebês e crianças bem pequenas. Dos mais de 20 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, minha experiência se baseava na docência com as crianças de 4 a 6 anos de idade. Buscando saber mais sobre como ser coordenadora pedagógica numa instituição educativa que atendia bebês, compreendi que o maior aprendizado viria através deles, com eles, bebês e crianças, aprendentes e ensinantes. Me abri para o encontro e acolhi essa dupla possibilidade: de me constituir Coordenadora Pedagógica no CEI e de aprender mais sobre os bebês e crianças pequenas a partir de um cotidiano vivido e compartilhado.

A passagem dos Centros de Educação Infantil (CEI) para a educação na rede paulistana se deu a partir de 2002, ano em que

passsei a atuar como Coordenadora Pedagógica nesta instituição. Essa mudança desencadeou um processo de reflexão e transformações que impactaram minha atuação como gestora. Compreendi que o aprendizado sobre os bebês e as crianças em contextos coletivos requer um mergulho mais profundo nos processos vividos por elas. E que muitas vezes não basta ficar de fora apenas olhando; não basta ler sobre as pesquisas já feitas com as crianças. Precisamos nos lançar para o encontro, nos deixar afetar e ousar questionar pressupostos determinantes sobre as crianças bem pequenas.

Através da intensidade do encontro com os bebês e crianças, fui aprendendo sua maneira de se conectar, interagir, produzir culturas, tecendo narrativas e gestos que revelam a maneira como são impactadas ao instaurar sentidos no invisível panorama das materialidades do mundo.

Acolhi a possibilidade de entremear o vivido com os estudos, reconectei meus sentidos com as experiências vividas com os bebês e crianças e compreendi que a educação na primeira infância requer uma outra perspectiva de gestão, que até então eu não conhecia.

Para reaprender, foi preciso uma conexão mais sensorial e poética do que as vias racionais, aguçando sentidos outros que pudessem dar conta da complexidade de “saber menino”, expressão usada pela querida Lydia Hortélio (2014). No meu lugar de educadora aprendiz, incorporei, ao lado do conhecimento teórico, outras possibilidades de me constituir gestora na educação da primeira infância, permeadas pelo encontro, cumplicidade e encantamento. Possibilidades que exigiram de mim um estado de silêncio para ouvir melhor, um estado de poesia para sentir mais profundamente e muitos momentos de encontros e parcerias com os bebês e crianças para vivermos a magia do brincar e para nos alegrarmos juntos.

Desejo, nesta carta, lhe fazer um convite: irmos além das coraças pedagógicas e suas didáticas de cunho racional e burocrático. Libertarmos nossas mentes e corpos aprisionados pelos ideais racionalistas e patriarcais, deixando fluir nossa

sabedoria feminina e sensível da experiência, do brincar, para que possamos experimentar dimensões do humano já esquecidas no exercício da gestão escolar.

Escrevo para você, portanto, de dentro do que vivi com os bebês e crianças nos Centros de Educação Infantil entre os anos de 2002 e 2017. Do meu encontro como educadora-aprendiz com os bem pequenos é que se nutre a minha escrita vivida. Segundo Maria Amélia Pinho Pereira (2013, p. 75):

Conviver com as crianças é entrar numa aventura com o desconhecido, é penetrar um mundo misterioso onde somos surpreendidos por indagações que a todo o momento nos conduzem a trilhar com coragem e ousadia um caminho onde nos vemos como experimentos da vida, que ao ser vivida vai nos apontando o rumo a seguir com o mesmo entusiasmo e seriedade com que as crianças brincam. Sem aventura não há entusiasmo, e sem entusiasmo não há vida. A energia liberada pela busca, pela indagação, pelo não condicionamento diante de nossos hábitos educacionais, abre espaço para o insight, provocando a ocorrência de ideias novas, e o convívio diário com as crianças é a força mobilizadora para o desenvolvimento de um trabalho criador.

A partir da observação das crianças vivenciando experiências com as materialidades da natureza, pude me aproximar, olhar para os seus gestos, admirar e compreender que o fazer das crianças em estado de liberdade tem uma esfera poética. Transitam com desenvoltura entre o real e o imaginário, conferindo sentidos a tudo o que tocam, experimentam, investigam e descobrem.

Os gestos infantis revelam uma intimidade com o mundo numa instância de interioridade, de esquecimento, que é profundo, primordial! Foram os gestos das crianças que me guiaram e me encantaram para o mundo delas. Na observação atenta dos seus corpos e gestualidades, criando e compondo ambientes e brincadeiras, pude me aportar e percebê-las melhor.

Esse processo de aproximação alargou significativamente a minha compreensão sobre quem são, o que sabem, o que precisam.

Aquelas crianças reais, ampliando meu olhar, nutrindo o meu corpo, como se me abastecesse de uma energia revigorante.

No entanto, não é simples essa aproximação quando as crianças estão exercendo o seu protagonismo em espaços de liberdade, escolhas e criação. Um grande dilema que se apresenta é como se aproximar sem invadir esse tempo e lugar de liberdade plena? Como adentrar esse universo singular com autorização e receptividade? Como não ser uma estrangeira nessa relação e aproximação? Como ser acolhida pelas crianças de forma singular e verdadeira para que nos vejam como parceiras e aliadas dos seus percursos imaginários e não uma intrusa gestora?

É importante lembrar que não se chega nesse lugar como outra criança, com uma postura infantilizada. Elas sabem bem quem somos, o que fazemos, mas se abrem para a acolhida por reconhecer em nós pontos de contato, afetos e conexões. Alcançar esse status é uma honra. Muitos são os gestores que nunca conseguiram fazer essa travessia e ouvir tantas ressonâncias que reverberam nos nossos sentidos, quando os ruídos do cotidiano das escolas não nos permitem escutar.

Há que se experimentar múltiplos olhares e percepções para saber como se aproximar e partilhar desse encontro com as crianças em estado de liberdade e autoria. Afinal, esse tempo e lugar é primordialmente delas. É preciso uma presença muito sutil e sensível, uma escuta atenta para ouvir os ecos que podem abrir portais para que o adulto-educador-gestor seja convidado a adentrar. Mas compreendi que uma vez convidadas a fazer parte disso, seremos sempre bem-vindas.

Na busca de me aproximar e pertencer àquele grupo de crianças, encontrei possibilidades de interações por meio das linguagens que constituem o currículo da infância, as linguagens dos bebês e crianças. Na partilha das cantigas, brincadeiras e narração de histórias, encontrei um canal de conexão com os bebês e crianças e me aproximei. Essa relação mais próxima foi reconfortante para minha identidade de gestora em um Centro de Educação Infantil. A partir desse encontro, fui compreendendo

melhor a importância do brincar e das interações como princípios fundamentais para uma pedagogia da infância.

Encontrei, na arte de contar histórias, uma possibilidade de aproximação e conexão com os bebês e crianças no cotidiano do CEI. Uma vez por semana, eu estudava uma história, preparava elementos e cenários para compor uma atmosfera que convidasse para a experiência de escuta e apreciação das narrativas orais.

Essa vivência partilhada nos aproximou. Por meio das histórias narradas, estabelecemos os primeiros vínculos de afetos, confiança e parceria. O momento das histórias era muito aguardado pelas crianças. Apesar da agitação dos seus corpos, da intensidade dos seus movimentos, no momento da narração, faziam uma pequena pausa e se entregavam silenciosos e compassivos, absorvendo cada palavra, acompanhando cada olhar e cada gesto, nutrindo-se de uma voz que pudesse ajudá-los a mais adiante encontrar sua própria voz.

Compreendi que a experiência das crianças com as narrativas orais é como portais que se abrem e por meio dos quais os pequenos acessam outro tempo, fora deste tempo, longe da vida cotidiana, num lugar de magia e encantamento onde tudo pode acontecer. Lá elas se abastecem de um substrato de nutrição emocional e afetiva no qual encontram inspirações que as ajudam a reelaborarem suas imagens internas, resignificarem suas experiências particulares e conferir sentidos à vida.

Essa experiência harmoniza a criança com seus conteúdos internos, traz força e equilíbrio para viver no tempo do agora e no espaço do aqui. Ficam fascinadas pela materialidade da voz que narra, se entregam ao seu ritmo e são afetadas pelas ressonâncias afetivas que ligam as palavras com a vida. Contar histórias foi meu primeiro canal de conexão com as crianças no CEI.

Outra experiência que favoreceu nosso encontro foram as brincadeiras, rodas e brinquedos cantados. Semanalmente eu me juntava com os bebês e crianças para cantar os acalantos, os brincos, vivenciar as rodas e os brinquedos cantados. Essa experiência de cantar e brincar juntos também nos aproximou.

Penso que os profissionais da Educação Infantil têm o compromisso de promover a relação dos bebês e crianças com as culturas lúdicas das infâncias de outros tempos e lugares. Esse configura-se como um patrimônio lúdico infantil que precisa ser partilhado com as novas gerações para inspirar a criação de novas culturas e reestabelecer a conexão com a herança cultural histórica das infâncias.

Na minha relação com os pequenos, compreendi que as experiências com as músicas tradicionais da infância, por meio dos acalantos, brincos, brinquedos e brincadeiras cantadas e rodas, são importantes referências de afeto, construção de vínculos e segurança emocional para os bebês e crianças. Partilhar com as novas gerações esse legado sonoro, gestual e afetivo é promover uma educação que nos alegra, nos encanta e nos faz celebrar a vida.

Assim, busquei como gestora vivenciar com as professoras e professores do CEI as músicas tradicionais das infâncias, buscando construir um rico repertório para que pudessem partilhar essas vivências com os bebês e crianças. Priorizei, nas nossas formações, vivenciar com elas as experiências que nos aproximassem do universo lúdico, artístico e cultural que encantam as crianças.

Modelar o barro, ouvir histórias, ser tocada por uma flor por meio dos toques sutis, fazer aquarela, construir lanternas, vivenciar cirandas e dança circular, brincar de roda, jogar versos e tantas outras vivências que pudessem ajudá-las a acessar memórias já esquecidas das suas infâncias. Estas experiências vividas e sentidas nos nossos corpos revelaram-se potencialmente educativas para mim e para as educadoras do CEI. Experiências pelas quais construímos uma história de um convívio profundo, amoroso e restaurador, para adultos e crianças.

Na vivência cotidiana com as crianças, compreendi que elas aprendem pela experiência vivida no corpo, com o corpo, num processo de interação profunda no qual a dimensão do tempo extrapola sua cronologia. Difícil de mensurar, calcular e controlar.

Não dá para medir o tempo de um menino e sua flor, das mãos pequeninas modelando o barro, o tempo do devaneio. Esse olhar

sobre o tempo das experiências vividas pelas crianças me fez rever os modos de organizar a rotina no CEI. Passei a repensar a rotina institucional rígida e fechada, buscando flexibilizar os tempos da instituição, acolhendo e considerando os tempos dos bebês e das crianças e suas experiências.

Foram esses encontros com as crianças que me inspiraram e me conduziram para a consolidação de uma educação da sensibilidade. Uma educação para a infância, na qual a natureza é um território de ricas experiências, as histórias narradas são portais para adentrar o universo do maravilhoso, as cantigas e brincadeiras são culturas das infâncias de outros tempos e lugares, e pontos de conexão com as culturas tradicionais que nos constituem como povo brasileiro.

Uma educação cuja rotina institucional se alia aos tempos dos bebês e das crianças, na qual o livre brincar se configura como linguagem essencial do currículo, linguagem pela qual as crianças nos revelam seu impulso curioso, investigativo e criador.

Observando as crianças brincar livremente nos espaços naturais que o CEI oferecia, percebi a conexão que se estabelecia entre elas e as materialidades do mundo. Compreendi a natureza como espaço e lugar primordial das experiências na infância. Há, na natureza, uma dimensão que convida para relações mais alargadas, mais íntimas, por meio de processos de interiorização voltados para o corpo, para a experiência sensorial, para o vivencial. Na relação com a natureza, as crianças estabelecem relações tão potentes que têm o poder de conduzi-las para processos de contemplação, entrega e devaneios. Há na natureza uma força vital que revigora os impulsos infantis e potencializa sua capacidade de criar e significar o mundo.

Por meio do brincar livre na natureza, elas nos revelam um corpo que investiga, experimenta, contempla, expande, recolhe, grita e silencia, vivendo e aprendendo o mundo. A criança vive por meio do brincar, conferindo sentidos e compreendendo as coisas da vida. Brincar ilumina a existência da criança.

Essas experiências que fui narrando ao longo desta carta foram me transformando e me constituindo na gestora que hoje eu sou. Pude redescobrir, com as crianças e seus gestos, o caminho de uma educação sensível, criativa e libertadora.

De cada encontro, recolhi uma dose extra de ternura, sabores, cheiros, sentidos já esquecidos no exercício da coordenação pedagógica. E é um pouco de tudo isso que deixo nesta, carta desejando compartilhar com você um tanto da alegria e dos encantamentos que vivi no cotidiano do CEI, junto dos bebês, crianças, educadoras e famílias.

Não pense que foi fácil nos primeiros meses. Quando tomamos consciência de outras possibilidades de ser “gestor”, uma aparente desestrutura inicial dá lugar a novas atitudes. Buscamos mais daquilo que passamos a acreditar e que corresponde aos nossos anseios e inquietações. Passamos a reconhecer algo que já está dentro de nós e, ao se concretizar, nos revela que é possível pensar, fazer e consolidar uma educação mais amorosa e acolhedora no exercício da gestão escolar.

Aguardo sua carta. Espero que esta seja a primeira de muitas outras possibilidades de diálogos e partilhas que nos fortaleçam para a construção de uma educação de qualidade para a primeira infância e nos inspire na luta em defesa da garantia dos direitos dos bebês e das crianças.

Receba meu abraço,
Com carinho,
Shirley Maria de Oliveira.

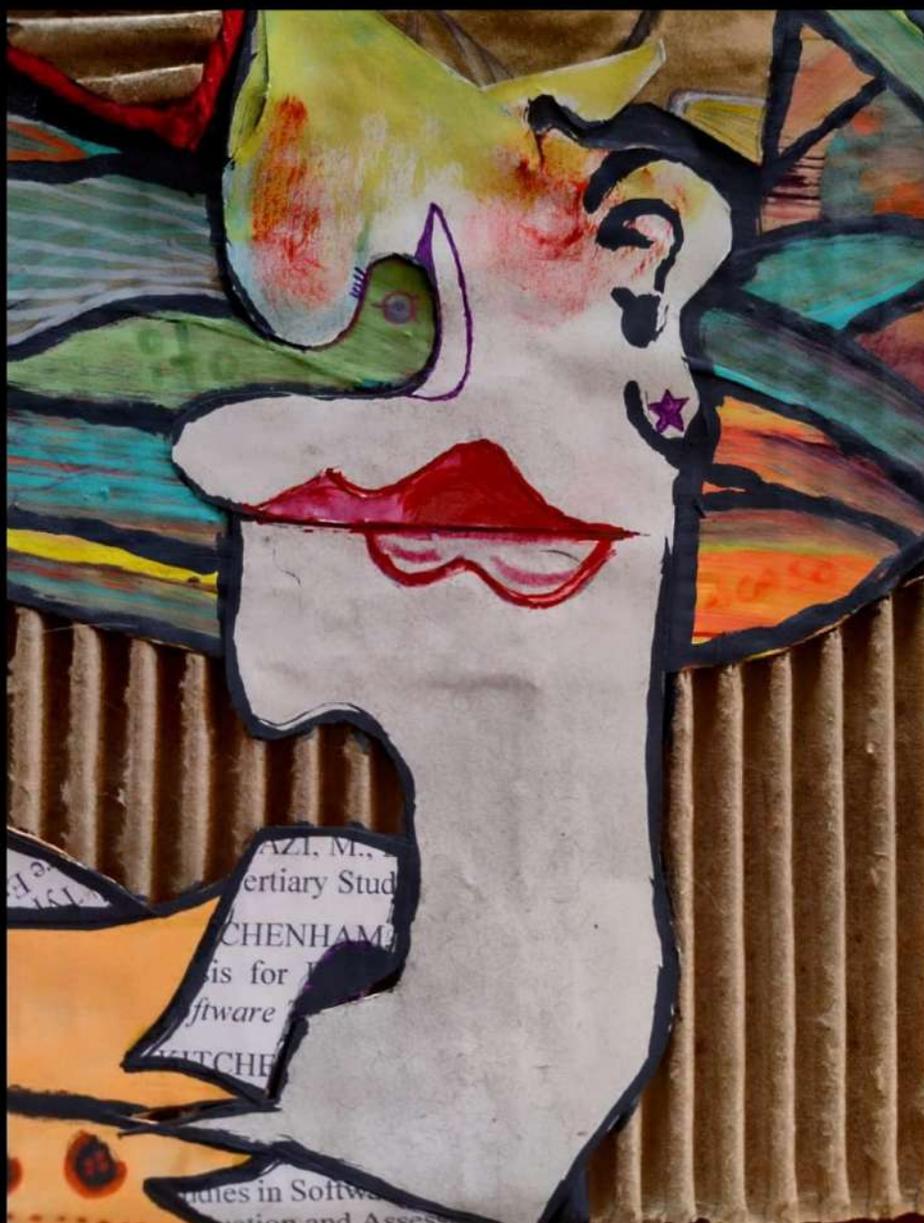
REFERÊNCIAS

HORTÉLIO, Lydia. Música Tradicional da Infância. **Revista Reflexão & Ação**, vol. 22, nº 1, 2014.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

TERCEIRA PARTE

CARTAS AO MUNDO



Encontros possíveis na escola da infância: a importância da interação entre crianças de idades diferentes

Dilma Antunes Silva
Ana Paula Santiago do Nascimento

A todos(as) que se coloquem disponíveis a aprender com as crianças...

Queridos(as), esperamos que essa proposta de diálogo encontre-os(as) bem e que possa, de alguma forma, movê-los(as) para a reflexão acerca do trabalho/relação que se estabelece com as crianças de diferentes idades e em diferentes contextos.

Advertências

Inicialmente, queremos alertar para a possibilidade de haver algumas imprecisões; estamos escrevendo/relatando a partir de nossas memórias, daquilo que permanece vivo em nossas lembranças acerca dessa importante vivência que aconteceu no ano de 2017, em um tempo muito diferente destes que temos vivido desde 2020, com a pandemia da covid-19.

As narrativas das crianças, extraídas dos registros pedagógicos e costuradas a esta carta, foram retextuadas, a fim de revelar a densidade dos sentidos presentes em suas falas, bem como a fim de tornar a leitura mais fluida. Tomamos como inspiração as proposições de Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) sobre os modos de narrar das crianças. Assim, o conjunto de narrativas ora apresentado terá como propósito colocar em evidência a sucessão de acontecimentos envolvendo dois agrupamentos da educação infantil, revelar e refletir sobre os movimentos de crise e de transformações vivenciadas individual e coletivamente, bem como resgatar e ressaltar as “marcas da

narratividade” (Furlanetto; Passeggi, Biasoli, 2020, p. 71) das crianças e das professoras.

Também é importante destacar que somos professoras do Núcleo de Educação Infantil desde 2016, com histórias profissionais anteriores distintas, porém com pontos convergentes. Ambas trabalhamos na Rede Municipal de São Paulo e estávamos em Centros de Educação Infantil (CEIs) da região leste de São Paulo; também trabalhamos em outras redes municipais de cidades da Grande São Paulo; passamos por diferentes funções nessa trajetória. Nossa caminhada acadêmica também é distinta. Temos experiências em instituições e em linhas de pesquisas diferentes, mas o que vem nos unindo nesse percurso é a certeza de que sempre teremos verdades provisórias e de que as construções de conhecimento se materializam na coletividade, de que elas surgem quando entendemos que precisamos do outro “para ajudar a olhar”; e é essa interação de pessoas dispostas a construir que possibilita ouvir o outro, independentemente da idade e das trajetórias de cada um. Somos melhores juntas!

Dito isso, é preciso destacar que as autoras chegam para a escrita deste relato após algumas parcerias de trabalho, que se iniciaram “pelas mãos das crianças”, em 2017, tendo continuidade em cursos, eventos, em grupos de estudos e pesquisas no Observatório Institucional – Reitoria, na gestão da unidade escolar, na docência, no mesmo agrupamento, na escrita de artigos e capítulos de livros... Todas essas ações possibilitaram reflexões acerca da educação de bebês e crianças pequenas em instituições coletivas próprias para esse fim, e nos permitem escrever este relato, em 2022, no contexto de aproximação à perspectiva teórica-epistemológica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

De quando as coisas vão acontecendo e não nos damos conta

O relato que vamos fazer reúne diversos momentos da história de dois agrupamentos de crianças na Educação Infantil. Começa de

maneira inusitada, surpreendente! Com uma disputa na sacada das salas que ficou conhecida como “campeonato de gritos”, ampliou-se para visitas rotineiras à sala “dos bebês” e à sala das “crianças maiores”, para aquisição de fantasias e brinquedos e para troca de saberes. Uma prática comum naquele ano era a possibilidade de as crianças transitarem entre as salas que eram conectadas pela sacada do prédio. Algumas vezes, meninas e meninos colocavam outros trajes, pegavam uma bolsa ou boneca e saíam; antes anunciavam que “iam ao shopping”. Quando voltavam, com frequência traziam um objeto novo.

No trecho a seguir, podemos perceber que, nessas visitas, “os bebês” recebiam também afeto e cuidado das demais crianças.

Professora, os bebês estão entrando aqui! Olha, pegaram nossas coisas! Será que ele quer pintar com a gente? Vem, bebê, senta aqui! (Relatório da Turma Inf. I – 2º semestre de 2017, s.p.)

Acontecia de algumas crianças demorarem para retornar, isso porque se envolviam em alguma atividade com o outro grupo. Também é verdade que as crianças do Infantil I davam um jeitinho de escapar e se juntavam à companhia das menores. E assim, por vezes, começavam com: “prô, preciso de uma folha...” e lá iam elas ensinar algo novo para os bebês, e, com eles, aprender. Pode-se inferir que, quando as crianças retornavam para a sala de sua convivência, elas carregavam também consigo, as marcas subjetivas de uma relação que estava sendo constituída por e entre os dois grupos e suas professoras.

Após a competição de gritos, que pode ser classificado como o primeiro episódio desta aventura, aconteceram outros tantos encontros entre os meninos e meninas do Maternal I (Mat. I – crianças de 2 a 3 anos de idade) e do Infantil I (Inf. I – crianças de 4 a 5 anos de idade), inúmeros e sempre cheios de afetos e cuidados. Por exemplo, quando houve o empréstimo da sala do infantil para o maternal realizar um sarau. Uma troca de salas que se tornou um segredo bem protegido pelas crianças de ambos os agrupamentos

dos pais do Mat. I. Estes, quando vinham trazer os filhos e tentavam dar uma espiadinha, logo eram abordados pelas crianças maiores, que diziam: “não pode olhar aí, não”.

É também verdade que havia, por parte das crianças grandes, intenções de pregar peças nos pequenos. Algumas, bem-sucedidas. “Vamos assustar os bebês” – essa era uma frase ouvida corriqueiramente, até que se materializou em “histórias de arrepiar”, apresentadas durante a Mostra Cultural de 2017 com a criação de um labirinto do terror... com gritos e até um esqueleto, e, claro, com uma saída bem apertadinha para que tivessem que sair como minhocas – essa história já, já vocês vão conhecer!

Importa destacar algo bonito dessa amizade: ao menor sinal de perigo, lá estavam as crianças “grandes” para ajudar as pequenas. Certa vez, antes mesmo do caso que vamos contar, que envolve uma família inumerável de minhocas, desenvolvíamos em classe com o Maternal I uma experiência com luz e sombra. Naquela ocasião, as crianças estavam intrigadas com o fogo. Havia uma projeção em tecido que descia da parede ao chão; as crianças dançavam e corriam, indo e voltando em direção à tela. As chamas reproduzidas em vídeo tocavam seus corpos; elas gritavam eufóricas “fogo”; “está queimando”, quando, de repente, Rafael (Inf. I) vem correndo e começa a abanar as crianças que brincavam com aquela projeção. Levou segundos para que percebesse o que se passava ali. Não era fogo de verdade, mas sua imaginação o conduziu; de uma parte, crianças desafiavam o fogo sem se queimarem; de outra, alguém foi valente o bastante para enfrentá-lo e defender os amigos.

Contamos isso para mostrar o quanto as coisas vão acontecendo e nós, adultas responsáveis por esse processo de formação, estamos, por vezes, focadas em outras urgências, pautadas pela lógica da produtividade, do cumprimento de prazos, de entrega de produções e de documentação. Não que algumas dessas questões não sejam importantes e necessárias para a organização pedagógica do processo educativo – elas são! Porém, precisam vir atreladas à disponibilidade de escutar/fazer uma

leitura crítica e sensível daquilo que vem se manifestando enquanto interesse do grupo de crianças com o qual se trabalha, para que as intenções de aprendizagens para cada agrupamento se vinculem aos temas emergentes do contexto de ação.

Após essa breve digressão, passamos a contextualizar o local da vivência, apresentando alguns registros feitos por nós, enquanto professoras das turmas de Mat. I e Inf. I, no ano de 2017. Esperamos, com isso, revelar os processos e percursos investigativos e criativos das crianças, ressaltando, ainda, a importância da atuação das docentes junto ao grupo, incentivando-as, estimulando-as e acolhendo com respeito e amorosidade as ideias e demandas que surgiam, quer fossem individuais ou coletivas.

Quando existe o encontro e ele é coletivo

Em meados de agosto de 2017, um minhocário foi instalado na sacada, próximo à sala do Maternal I. Mas, recuperando um registro, é possível dizer que o tema de interesse das crianças dessa turma já estava presente desde os primeiros meses daquele ano. À época, uma criança relatou que viu uma minhoca no quintal de sua casa. A partir daí, diferentes situações surgiram, revelando fantasia, curiosidade e ludicidade, as quais foram acolhidas e observadas pelas professoras da turma:

Eu como minhoca! [...] As minhocas não gostam de papel e nem de comer pedra. Se a minhoca comer uma pedra, ela vira estrelinha. Minhoca não tem dentes. Minhoca não voa, só passarinho voa [...]. (Relatório da Turma Mat. I – 1º semestre de 2017, s.p.)

Na continuidade, há o seguinte registro feito pelas professoras dessa turma, referente à chegada do minhocário e ao contato com esse tipo de animais anelídeos.

[...] as crianças ainda não tinham experienciado estar diante de minhocas reais, não tinham experimentado segurá-las, nem tampouco dar carinho e alimento a elas. Atualmente, esse contato [...] tem sido diário. Elas as observam, cantam, brincam e cuidam [...]. É comum ouvirmos palavras afetuosas das crianças para [e sobre] as minhocas: “ela é boazinha”; “que fofinha!”; “não pode dar papel; ela morre”; “me dá sua mão, bebê, não precisa ter medo” (...). (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.)

Com o passar do tempo, outras conexões vão sendo estabelecidas, como se pode observar no registro a seguir:

Gustavo encontra uma minhoca e se aproxima para nos mostrar. Está empolgado. “Dilma, eu achei uma minhocinha. Olha!”

Bella encontrou duas bem minhocas “grandes e gordas”. Rafinha também tem uma em sua mão. Ela a segura cuidadosamente. Dá alguns passos e abre bem as mãos que estão postas uma sobre a outra e parece examinar o bichinho. O observa por alguns instantes sem pronunciar nenhuma palavra.

Luiza e Rafael também exibem as minhocas que encontraram.

Sofia pede para Rafael colocar uma minhoca em sua mão. Mas, segundo o menino, daquela minhoca está “nascendo um filhote”, e por essa razão ele não aceitou o pedido da pequena. Gustavo, ao ouvi-la, não hesita. Aproximando-se de Sofia, ele assim comenta: “Essa é uma filhinha” ...

“Que fofinha, Gu, põe uma na minha mão” ... “Eu gosto de minhoca” (Sofia).

(Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p., com adaptações pelas autoras, para tornar a leitura mais fluida)

Percebem-se, nas situações vivenciadas pelas crianças, narrativas impregnadas de sentido e fortemente marcadas “pela fantasia e o devaneio” (Furlanetto; Passeggi; Biasoli, 2020, p. 74), características fundantes das interações das crianças. Na continuidade, tem-se o relato do vivido pela menina, que exemplifica essa proposição: “ela é bem grande, está subindo no meu braço. [...] Vem... que fofinha...”. E após esse momento de

“encontro entre seres distintos”, tem-se a seguinte fala: “Tinha uma minhoca dançando na minha mão” (Registro feito no relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.).

As primeiras interrogações e hipóteses das crianças do Mat. I a respeito das minhocas foram acolhidas pelas professoras. As crianças “grandes” tinham, além de curiosidade, a preocupação de que “os bebês” pudessem machucá-las. Então, elegeram um “guardião das minhocas” e, assim, garantiriam que ninguém as maltratasse. A intenção de assustar os pequenos já se apresentava no levantamento de hipóteses da turma do Infantil I: “quando as minhocas crescerem, elas irão virar cobras... aí sim, vamos assustar os bebês” (Marcela).

Foi possível perceber os períodos de desenvolvimento das crianças e as diferenças entre as atividades guias privilegiadas e suas crises durante as conversas e “trocas” de experiências entre as crianças. As que já tinham mais domínio de determinados papéis ajudavam e convidavam as outras crianças a tornarem esses papéis conscientes. A relação com as minhocas e com o minhocário possibilitou atividades essenciais para o seu desenvolvimento, passando de uma exploração aleatória para uma relação funcional.

Vamos fazer uma casa para as minhocas? Cava a terra, junta e faz uma fortaleza para as minhoquinhas

Para contribuir com essa atmosfera de crescente interesse pelo tema, foram planejadas algumas situações nas quais as crianças puderam explorar diferentes aspectos relacionados às minhocas (seu habitat, o que comem, o que poderia ser perigoso a elas), em pequenos grupos e na companhia de crianças maiores, do Infantil I.

Foram feitas pesquisas com o grupo de crianças, inicialmente em livros disponíveis no acervo da biblioteca do NEI-EPE. Os livros *Minhocas comem amendoins*, de André Telles e Élisia Géhin, editora Pequena Zahar, foi um dos favoritos da turma. Também *A minhoca Filomena*, de Márcia Glória Rodriguez Dominguez e Rebeca Simone, Editora do Brasil (2008), e *Diário de uma minhoca*, de Doreen

Cronin e Harry Bliss (2004). Fizemos leitura de textos informativos e de um jornal especializado em minhocultura. Também iniciamos um estudo sobre o minhocário, sua função e formas de manutenção (o que colocar para as minhocas, como cuidar do minhocário, o que fazer com o líquido produzido por ele) e sobre as cobras ,com o intuito de organizar as hipóteses das crianças.

Para ampliação do repertório musical sobre esse tema, apresentamos uma marchinha infantil, composta por Sandra Perez e Zé Tatit, e interpretada pelo grupo Palavra Cantada, chamada *Carnaval das minhocas*. A partir dessa música, foram propostas brincadeiras, danças e outras produções artísticas, com participação das famílias.

Uma das famílias, utilizando caixa de sapato e outros materiais recicláveis, além daqueles que enviamos nos kits, preparou um cenário bastante interessante que representava a parte interna da casa do casal de minhocas recém-casado.

Ainda inspiradas na história do casamento das minhocas, as crianças brincavam, usando fantasias e ou acessórios disponíveis em sala e ou selecionados na caixa de brinquedos da sala do Infantil I. Certo dia, pela manhã, o assunto casamento foi introduzido na roda de conversa por João, que havia participado de uma cerimônia.

– Eu sou o noivo!, diz João, que recentemente esteve na cerimônia de casamento do tio. Em roda, ele contou que foi o “noivinho”, teve festa e bolo. Luiza também comentou sobre o casamento da prima [ela foi a “daminha”]. Em um minuto, estavam todos falando das festas que participaram. Gustavo resgata o dia do seu aniversário, com o tema do Hulk. Diz ele: “Eu fiz dois aniversários [...]. Dois; olha... assim...”, e mostra com os dedos. (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.).

Além das atividades de linguagem oral e brincadeiras de papéis, tivemos diferentes momentos de atividades registros. Na continuidade dessas propostas, foram realizadas pesquisas na

internet pelas professoras; também foram exibidos trechos de um documentário sobre o cultivo de minhocas, cujas informações estimularam o imaginário e a curiosidade científica das crianças. No decurso, pudemos contar com a colaboração e presença do Rafael (Inf. I), ensinando a turma do Maternal I sobre minhocas e cobras de diferentes regiões, como a mamba-negra, uma espécie de cobra extremamente venenosa, nativa da região subsaariana da África, sendo possível rebater a hipótese de Marcela (Inf. I) de que as minhocas, quando crescessem, virariam cobras.

No trecho a seguir, destacamos uma cena em que Rafael interage com um grupo de crianças do Maternal I, e observamos uma disponibilidade das crianças para a troca de papéis, o que representa significativa aprendizagem, uma vez que a brincadeira de papéis, ou o jogo simbólico, possibilita à criança desenvolver novas capacidades e alterar seu lugar nas relações sociais.

[...] Você sabe qual é a cobra mais perigosa do mundo? É a mamba-negra. A mamba-negra é uma cobra mortal. Ela é da África...
– Quem quer ser o professor agora? Vou escolher um de cada vez.
[...] olha aonde mora a mamba-negra (diz ele, apontando, apontando para um mapa que ele mesmo desenhou e fixou na parede). [aqui é a] África do Sul; Sudeste da Ásia; Indonésia... essa é a Austrália; Canadá... e vai apontando com o dedo diferentes regiões no mapa. (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p., com adaptações pelas autoras, para tornar a leitura mais fluida)

E por falar em mapa, apresentamos um mapa feito pelas próprias crianças e utilizado por elas com a finalidade de encontrar uma minhoca que havia se perdido.

Tudo começou em um dia em que Manuela, do Berçário II C, visitou a turma do Maternal I. Gustavo (Mat. I) a levou para conhecer as minhocas, ambos ficaram envolvidos nessa atividade por algum tempo até que algo inesperado aconteceu: “[...] Dilma, a minhoca pulou. [...] Ela fugiu, olha, não tá aqui” (*sic*). Preocupado, ele tentou explicar o ocorrido, “que deixaram a minhoca cair e não a encontraram. João Vitor (Mat. I) se dispôs a ajudar o amigo a

procurá-la. Sem êxito. Instantes depois, todos estavam procurando a tal minhoca fujona. “Minhoca, cadê você? Minhoca... Cadê você?” (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.).

Na continuidade, o registro revela que uma das crianças se afastou do grupo e momentos depois, ao retornar, comunica, convicta, que “uma menina grande pegou”. A professora foi chamada para intervir nessa situação.

Sáímos, então, os três para “interrogar a menina grande”.

– Cadê a minhoca? – diz João Victor [...]. A menina diz que não sabe. Outras crianças se aproximam, querem entender o motivo de tanta agitação. [...] Tem início uma verdadeira “caçada à minhoca dos bebês”. (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.)

Enquanto isso, no Infantil I as crianças se organizavam para iniciar a aventura atrás da minhoca fujona. “Prô, me dá uma folha? [...] Vai pô, por favor. Eu preciso de uma folha”. A solicitação de Isabella (4 anos) à sua professora tinha um propósito: desenhar um mapa da escola. No mapa, a menina sinalizou o ponto exato do desaparecimento da minhoca e traçou uma rota por onde deveriam caminhar a fim de localizar a tal minhoca perdida.

Algumas crianças mais velhas se juntaram e realizaram buscas em diferentes espaços da escola; professores e funcionários foram indagados agora também por Isabella (Inf. I), que coordenava as buscas. O seu mapa indicava às equipes por onde deveriam seguir. A busca pela minhoca durou dias, foi pausada pelo final de semana, mas com o compromisso assumido pela professora, com as crianças, de que retomariam as buscas na semana seguinte bem cedo.

Nossa saga em busca da minhoca perdida afetou outras crianças na escola. Certa manhã, Matheus, aluno do 5º ano, me procurou para mostrar a minhoca que ele havia encontrado.

– Eu achei uma minhoca, mas ela é minha!

Cuidadosamente ele tira a tampa do suporte e me mostra. Penso que é uma centopeia. Outra professora pensa que é uma lacraia.

Duas colegas que acompanham o menino dizem que se trata de piolho-de-cobra.

– Temos que saber que bicho é esse, se é perigoso ou não.

O trio topa. Fazem buscas na internet sob minha supervisão. Elas anotam muitas coisas, como por exemplo: “piolho-de-cobra não tem veneno, gosta de grama” etc. (síntese da pesquisa feita pelas crianças do ensino fundamental). Pergunto se gostariam de, na manhã seguinte, apresentar o bicho para o grupo de crianças do Maternal.

– Prô, eles não são bebês? Como vão entender tudo isso?

– Entenderão porque são muito sabidos! (Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.)

Na continuidade do registro, é apresentado o desfecho desse caso: “Não chegamos a ‘apresentar o bicho’ para o grupo do Maternal I, pois um acidente tirou sua vida, deixando Matheus muito triste. “– Elas pisaram nele e jogaram no lixo. Se eu tivesse visto, teria feito o enterro dele” (Matheus, 5º ano; extraído do Relatório da Turma Mat. I – 2º semestre de 2017, s.p.; com adaptações para tornar a leitura mais fluida).

Para além dessa mobilização para encontrar a minhoca perdida, (ou seria fujona?), as crianças realizaram explorações junto ao minhocário e, nessas ocasiões, utilizavam lupas; régua para verificar e comparar os tamanhos das minhocas; evitavam utilizar palitos, gravetos ou outros materiais que pudessem feri-las. Essas explorações constituíram cenários de aprendizagens desenvolvendo.

Foi organizada uma sessão para assistirmos à animação brasileira *Minhocas* (2013), dirigida por Paolo Conti e Arthur Nunes. A obra foi projetada em tecido, assim, as crianças poderiam tocar as imagens ou assistir de modo invertido, brincando com a luz e sombra¹.

Foram confeccionados fantoches com meias; circuitos na sala e na sacada utilizando túnel de tecido; desenho com materiais riscantes e suportes diversos. Outra proposta foi a construção de

¹ Ver Silva (2021) para um relato mais detalhado dessa experiência.

uma minhoca, com estrutura de bambolês e tecido, que contou com desenhos e pinturas de crianças de turmas amigas (Berçário II e Infantil I). Essa produção coletiva foi utilizada na Mostra Cultural do NEI Paulistinha em 2017.

Este foi um momento em que as crianças puderam apresentar à comunidade escolar suas aprendizagens. Contaram um pouquinho dessa história. As crianças do Infantil I propuseram um “espaço de assustar”. Essa ideia foi materializada na construção, na sala do Maternal I, de um labirinto escuro, ambientado no contexto de “terror”, com caveiras e sonoplastia que remetia a gritos de medo. À meia luz, esse ambiente era propício para provocar sensações de medo, curiosidade e euforia nas crianças, e também nos adultos que as acompanhavam. Após passarem pelo labirinto, encontravam uma saída: um túnel pequeno posicionado na porta lateral que dava acesso à sacada. Ao sair, na sacada, tinham que, necessariamente, entrar na sala seguinte, onde havia uma instalação com projeção do filme sobre as minhocas. Vale ressaltar que, quando iniciamos as discussões sobre o tema da Mostra Cultural daquele ano, as crianças das turmas do Infantil I planejaram ações com o intuito de assustar as crianças do Maternal I.

O registro feito pela professora, à época, mostra que “não teve muita conversa; queriam construir/propor algo que os bebês tivessem medo. Cheguei a questionar e problematizar se era legal deixarmos os bebês com medo, e a resposta veio envolta de risadas... ‘só um pouquinho’ [...]. Na continuidade, a professora assim observa: ‘Quero só ver o que vocês vão propor. Os bebês são bem corajosos’. Todos os que estavam próximos concordaram e sorriram”. (Relatório da Turma Infantil I – 2º semestre de 2017, s.p.).

Entre as propostas apresentadas pelas crianças, estavam: a gravação de histórias de assustar – o grupo construiu uma história sobre monstros para as crianças do maternal I “para que elas ficassem com um pouquinho de medo, mas só um pouquinho”.

O que é possível aprender com essa experiência

Assim, o encontro entre crianças de agrupamentos etários distintos permitiu novas descobertas e trocas ricas em afeto, expressão de solidariedade, respeito e partilha de saberes, entre outras grandes competências que fazem parte do desenvolvimento humano (Silva, 2021). Foi possível notar aprendizagens muito significativas, por exemplo: capacidade de colocar-se no lugar do outro; importar-se e cuidar do outro; compreender papéis exercidos no grupo; assumir experimentar e trocar de papéis durante as brincadeiras e interações; complementar esforços umas das outras; dividir tarefas; conviver com as diferenças de maneira respeitosa e responsável; aprender a utilizar diferentes recursos para pesquisa; elaborar e testar hipóteses; aprender a parar e ouvir o outro etc.

Nas educadoras, essa experiência deixou marcas afetivas, o desejo de qualificar ainda mais suas práticas e a convicção acerca da potência que existe na interação entre crianças de idades diferentes, favorecendo aprendizagens promotoras de significativos avanços no desenvolvimento.

Nessa perspectiva, é importante compreender a criança como sujeito de uma educação desenvolvente. Nós, professoras, somos sujeitos que organizam a vida na escola infantil, para que as crianças experienciem diversificadas situações nas quais são sujeitos ativos da cultura em que estão inseridas. Temos o importante papel de “provocar” o desenvolvimento da personalidade e da inteligência infantil, por meio ações intencionais que possuam clareza metodológica e cientificidade no encontro potente com as muitas linguagens das crianças.

Assim, com Gramsci (2000, p. 42-43), finalizamos a escrita desta carta, destacando o importante papel da escola na construção e desenvolvimento da humanidade,

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de

difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo.

REFERÊNCIAS

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karia Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaio sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do cárceres**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 13 - 53.

SILVA, Dilma Antunes. “Professora, a minhoca fugiu!” Relato de prática na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6715/5448>. Acesso em: 14 maio 2022.



Memórias de uma professora que aprendeu a escutar

Adriana Santos Pinto

Votorantim, 31 de outubro de 2022.

Querida Pedagogia,

Há tempos queria te escrever e resgatar um pouco da nossa história, nestes 17 anos de caminhada pela educação.

Confesso que, inicialmente, não tínhamos muita intimidade e acabava repetindo o que todo mundo falava e fazia, sem muita reflexão, conhecimento e intimidade com as coisas que eu achava sobre você.

Sabia da sua importância, mas não sabia como me aproximar e tornar nossa amizade íntima, com a boniteza e a ética que você merecia.

Assim, aos poucos fui procurando me aproximar, ficar atenta às suas novas propostas e concepções e conhecer melhor outros conhecidos seus, que sabiam detalhes de como você é, ou deveria ser.

Lembro lá do começo, quando trabalhávamos com crianças do Ensino Fundamental, eu era muito inexperiente, mas com muita vontade de fazer a diferença e fazer diferente. E fui construindo minhas referências com minhas colegas de trabalho, compartilhando nossas dificuldades e constituindo nossos saberes no cotidiano da escola.

Conheci Paulo Freire e encontrei as referências para uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente e das exigências para ensinar, que a profissão requer.

Em 2012, nos encontramos com as crianças da Educação Infantil e tive que desconstruir e reconstruir quase tudo que sabia, os tempos e espaços exigiam e exigem outro olhar, exigem ouvir as crianças em todas as suas linguagens e narrativas. Exige de nós

saber escutar; exige a curiosidade, o respeito aos saberes das crianças, a pesquisa, a estética e a reflexão crítica sobre a prática, dentre outros saberes necessários à prática educativa, que Paulo Freire soube tão bem abordar.

A primeira vez que estive com crianças de dois anos, em uma turma de creche, me dei conta de que eu precisava saber muito mais do que eu sabia, principalmente sobre pedagogia(s) das infâncias.

Iniciei um processo de estudo, de busca, de pesquisa e de reconhecer-me como uma professora inacabada.

Ser professora de crianças pequenas é um processo de curiosidade e busca constante, um processo de estar atenta e disponível para ouvir as crianças.

Nesse percurso, lembro um dia de calor; eu estava com a turma da creche a caminho do tão esperado momento do parque, e uma das crianças de três anos veio correndo em minha direção e perguntou:

- Professora, posso tirar o tênis?
- Não – respondi rapidamente.
- Por que não? – perguntou a criança.

A pergunta “Por que não?” me causou um grande impacto. Refletindo sobre a minha resposta, cheguei à conclusão de que estava apenas reproduzindo uma cultura escolar, a cultura do não, baseada na visão adultocêntrica de professora; não porque não, não porque eu não quero.

Não estava de fato ouvindo, não estava disponível para o diálogo e nem respeitando a autonomia daquela criança.

Foi tudo muito rápido e, naquele momento, decidi que poderia ser diferente, tinha que ser uma professora de crianças, diferente.

Pedi desculpa.

- Sim, você pode tirar o tênis.

Lá se foi ela, toda alegre e saltitante, aproveitar o seu momento no parque, de pés no chão. Pode parecer algo simples ou comum, mas foi com esse acontecimento que uma criança de três anos me fez refletir, e com uma pergunta ensinou a professora sobre o que é ouvir e ter disponibilidade para o diálogo.

As teorias estão a nossa disposição, mas colocá-las em prática depende da nossa reflexão e abertura para fazer diferente; depende do nosso fazer pedagógico consciente e ético.

Claro que ainda enfrentamos desafios múltiplos; você, cara amiga Pedagogia, por vezes é usada com uma “roupa nova”, e se não conhecermos você teórica e profundamente, podemos acreditar em propostas milagrosas de programas privados, apostilas ou coisas desse tipo.

Temos como referência para educação infantil uma Base Nacional Comum, mas me pergunto: comum seria a roupa que serve para todo mundo? Talvez isso seja uma conversa para a próxima carta.

Sobre a roupa, Júlia Oliveira-Formozinho (2018, p. 19) vai nos contar sobre uma pedagogia anônima, assim chamada “pois não é possível identificar um autor como personagem individual para esta pedagogia burocrática”, materializada em decretos, normas, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma, e outros. Essa pedagogia anônima desconsidera a complexidade e a diversidade do processo educativo, bem como a agência das crianças, produzindo um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formozinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

Falando das suas roupas, Pedagogia, Bruna Ribeiro (2022), em seu livro *Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia ue escuta*, nos conta que as crianças anunciam e denunciam diariamente nas unidades de Educação Infantil de todo país que a “Pedagogia está nua”. Segundo a autora, falar que a Pedagogia está nua significa também falar que é necessário tecermos coletivamente uma nova roupagem, feita intencionalmente e que sirva para seus principais usuários: as crianças.

Para Bruna Ribeiro (2022), devemos tecer uma roupagem que leve em conta os direitos das crianças, sua ação social, suas formas de se relacionar, se expressar, suas vozes... Uma Pedagogia que, diferentemente da pedagogia anônima, não se pautar na transmissão, e sim na participação.

E, assim, querida amiga Pedagogia, seguimos juntas em busca de uma “roupa” que não seja burocrática ou anônima. Seguimos em busca de um fazer ético e estético, com e para as crianças, com uma curiosidade crítica que respeite seus modos de pensar, ser e estar no mundo; que respeite suas linguagens e seus direitos da infância, principalmente o de brincar.

Atualmente me encontro em um espaço onde posso praticar uma pedagogia da infância que respeita as crianças em toda sua potencialidade e seus direitos; compartilho, com minhas companheiras de trabalho, os saberes do cotidiano em um contexto de formação continuada, mas sei que isso não é comum a todas as instituições de Educação Infantil.

Assim, querida companheira, seguimos em busca de uma Pedagogia que se encante com as miudezas do cotidiano e respeite o direito das crianças; que saiba ouvir e ver a boniteza da infância; e, principalmente, que possa respeitar o direito ao brincar nas instituições de Educação Infantil, em todos os cantos deste país.

Para terminar, volto ao querido Paulo Freire (2018, p. 34), que nos deixa a reflexão de que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”.

Espero que nossa caminhada seja produtiva, e concludo com a certeza do meu inacabamento e também do encantamento de ser professora de crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FORMOSINHO, Júlia. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome (prefácio). In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 7-27.

FORMOZINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.



A formação docente em contexto de pandemia: sonhar caminhos possíveis no coletivo

Laís Vilela Gomes

Primavera, 2022.

Aos que ainda sonham.

Essa carta é escrita por uma mulher, mãe, professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica, moradora da periferia da zona leste de São Paulo e uma sonhadora. É importante (re)afirmar esse lugar. Enquanto escrevo essas palavras, permito-me reviver e reanimar sonhos que me habitam; busco escavar a memória (re)visitando os passos trilhados até aqui e que me constituem ser singular, na coletividade, e, assim, me (re)invento.

Iniciar essa carta falando de sonhos é uma escolha necessária em “tempos difíceis para os sonhadores”¹. Uma narrativa que revela incertezas e escolhas, por mim vivenciadas, junto a um coletivo de educadoras e educadores de uma EMEI no “fundão da ZL”, no bairro da Cidade Tiradentes, lugar de gente forte, trabalhadora; gente que não foge à luta. Escola em que pude viver diferentes momentos que marcaram desde a sua inauguração, em 2015, e na qual eu me (re)descobri educadora das infâncias, atuante no sindicato das crianças, como sabiamente me convocou uma amiga.

Uma narrativa que fala de muitos desafios, mas também de sonhos, parcerias e escolhas coletivas que fortaleceram a caminhada. Após aproximadamente 2 anos, 6 meses e 20 dias, em que a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia em relação ao Coronavírus (UNA-SUS, 2020), ainda

¹ Frase do filme francês *O fabuloso destino de Amélie Poulain* (2001), dirigido por Jean Pierre Jeunet.

sentimos, em nossos corpos e sociedade, vestígios do que, tão abruptamente, nos atravessou e devastou com perdas irreparáveis; afinal, as vidas perdidas nunca serão somente números, mas pessoas com nomes, famílias, histórias, sonhos e memórias que devem ser preservados.

Em meio a uma pandemia, nosso país enfrentava dores que exigiam de nós (re)existir, e, assim, fomos construindo caminhos permeados pelo afeto, silêncios, lágrimas, abraços mediados por telas, escuta de si no (re)encontro com outros. Fomos acolhendo nossas dores coletivamente no desejo de recriar outros mundos possíveis para nós e para nossas crianças, para além de protocolos e telas inóspitas. Afinal, as crianças estiveram sempre lá, apesar de, por vezes, serem as últimas vistas e acolhidas pelas políticas públicas, escutadas e vacinadas. Mas, elas sempre estiveram lá, mandando áudios dizendo da saudade que sentiam da escola; a nós cabia a escolha de não abandoná-las.

Ao revisitar as memórias do vivido, recordo-me agora, de um momento que muito me marcou em um dia no plantão de atendimento na escola, pois a equipe gestora e de apoio escolar também sempre esteve lá, no chão da escola, realizando atendimentos às famílias e comunidade. Um momento que jamais imaginei viver como professora, mas que precisei expressar por meio de um texto em uma rede social, em julho de 2020, e que me conectou a tantas outras educadoras e educadores espalhados pelo Brasil que também sentiam as dores da pandemia e sonhavam com outros mundos possíveis. Um texto que ecoava a dor que sentia pela saudade de viver a escola com toda a intensidade que só o cotidiano de um espaço educativo das infâncias tem, saudade dos abraços das crianças. Compartilho abaixo, tal narrativa:

Quantos protocolos cabem em um abraço?

Plantão na escola.

Entrega de cestas básicas.

Os responsáveis vêm retirar, contam como as crianças estão e da saudade que sentem da escola. Verificam os itens, mais uma linguagem fora do prazo de validade, anota o nome, orienta.

Desejos de bom dia, boa tarde e que isso logo acabe, pois mesmo tendo consciência que não é assim tão simples, a gente deseja.

Enquanto você conversa com esse familiar, sente um aconchego característico entrelaçando suas pernas. Ao mesmo tempo que é apertado, é leve, macio e acolhedor.

Você não teve nem tempo de pensar se esse abraço é ou não permitido.

Afinal, como é que faz isso?

Esse ato acontece num brevíssimo tempo, milésimo infinito de carinho.

E quando você vira enxerga aqueles olhinhos brilhantes, e um sorriso escondido atrás de uma máscara de personagem.

– Oi prô, eu “tava” com saudades.

Como ele cresceu!

Ano passado era um dos piticos da turma, muitas vezes se perdendo nas aglomerações cotidianas no chão da escola. O que “lhe falta” em tamanho, sobra em esperteza e carinho demonstrado todos os dias ao chegar com mais uma flor colhida pelo caminho, além de seu abraço caloroso envolvido em um cheirinho característico de banho recém-tomado para ir à escola.

O pai rapidamente fala: Menino, não pode abraçar!

Lembro bem desse pai, conhecido por todos por ter um apelido que relembra seu lugar de origem, suas raízes baianas.

No final do ano passado, me trouxe no horário de entrada uma flor, se não me engano, uma kalanchoe, que hoje está toda florida alaranjando meu pequeno oásis na sacada.

– Esse menino todo dia me pede pra te dar uma flor, professora. Daí ontem eu comprei com meu amigo lá na feira.

E lá estou eu, sendo abraçada.

Em meio à pandemia.

Da maneira mais sincera que há.

Aquele abraço cheio de saudade.

Rápido, mas intenso o suficiente para que eu não esqueça.

Ele se afasta rapidamente ao chamado do pai, eu retribuo fazendo um coração com as mãos, que ele logo imita. Também digo de toda saudade que sinto e que estou admirada como ele cresceu.

Era uma criança, de tantas outras que estão longe da escola, cheias de saudade.

*Que estão desejosas de interagir, brincar e abraçar.
Depois disso, eu chorei e agora transformo em palavras pra registrar o que
nunca imaginei viver enquanto professora de Educação Infantil.
E eu só fico me perguntando.
Que protocolo cabe nisso?
Como negar um abraço?
Quantos protocolos cabem em um abraço?
(Laís Vilela – 23/07/2020)*

Essa narrativa e tantas outras foram ecoando as minhas inquietações de professora, exercendo a função de coordenadora pedagógica em meio a uma pandemia. E os sonhos para escola, compartilhados na roda no início do ano letivo e gestados coletivamente, deram lugar às incertezas e muitas indagações: como ser professora de Educação Infantil em contexto pandêmico? Como coordenar um coletivo de educadores em meio a tantas dores? Como a formação de professores poderia acolher, fortalecer e (re)conhecer essa docência tão singular? Como não cair na armadilha cruel que propunha transformar a ação docente em atividades esvaziadas de sentido? Como abraçar crianças e suas famílias e seguir sonhando juntos, mesmo com tanto medo? Essas e tantas outras questões me atravessavam continuamente.

De uma hora para outra, tudo mudou, as escolas foram fechadas, o planejado foi interrompido e o conhecido já não existia. A casa tornou-se também escola e o trilhar a formação docente exigiu outros rumos, mas sem perder de vista o que dá sentido às escolhas cotidianas na docência na Educação Infantil. O exercício de (re)construir uma formação em meio a pandemia também vigorou na esperança, na luta e na (re)existência, por meio de um processo dialógico, reflexivo, esperançoso e comprometido, sendo cada vez mais necessária a convicção de que a mudança era, e é, possível; afinal, nas sábias palavras do mestre: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Freire, 1996, p. 76).

Tempos de pandemia. Tempos de silenciar. Tempos de pausar. Tempos de (re)encontrar. Navegar em um mar de

incertezas diárias, perdas, dores, medos e tantas perguntas sem respostas, mas com alguns caminhos a se escolher e, dentre eles, ser coletivo, fazer valer o “ninguém solta a mão de ninguém”. Nesse sentido, a formação docente, ocupou um lugar central no contexto pandêmico, em que, distanciados do chão das escolas, esses sujeitos educadores das infâncias, precisavam se (re)encontrar no exercício da docência, se (re)encontrar consigo mesmos e também com outros, buscando outras maneiras de manter-se em conexão.

Em meio a tantas perdas e dores, as desigualdades sociais eram ainda mais escancaradas e sentidas, especialmente pelas escolas em regiões periféricas, em que, diariamente, buscávamos transgredir os determinismos impostos aos que estão à margem. Em um tempo em que os direitos essenciais não foram garantidos a todos, mobilizar-se coletivamente na arrecadação de cestas básicas e outras doações em prol das crianças e suas famílias também foram ações realizadas por educadores e escolas de Educação Infantil, em especial nas regiões periféricas. Passo a passo, cada escola foi organizando suas maneiras de se fazer presente, de viver a escola mediados por telas, contatos telefônicos, mensagens de áudio, chamadas de vídeo, entre outras ações, que buscavam aproximar o espaço educativo das crianças e suas famílias, com muito respeito e afeto, princípios inegociáveis para quem defende a escola pública de qualidade para todos. E para que tudo isso fosse possível, o percurso formativo se fez ainda mais essencial. “Acolher” se fez palavra de ordem!

Reinventar os cotidianos, buscar sentidos e significados. Fio a fio, as tramas de uma formação estética, do sensível, em tempos de pandemia, foram entrelaçadas em uma composição diversa em encontros com a arte, a cultura e o convite da natureza que se revelava no observar os dias que passavam pela janela, ao contemplar o germinar de uma flor, o ecoar de uma canção que dizia sobre a saudade, a leitura de um poema que nos lembrava que a vida ainda insistia e (re)existia, todos os dias. A poesia ecoava para nos lembrar da coragem.

Os encontros formativos realizados em formato virtual eram momentos de acolher, escutar, abraçar e se fazer presente. Eram momentos de partilhar as dores, mas também as pequenas alegrias e singelezas que revigoravam os dias, (re)encontros com as essencialidades, refinar os olhares e contemplar as belezas que persistiam na docência em tempos pandêmicos. Eram também momentos de conflitos, discordâncias, em que retomar a dimensão crítico-reflexiva na prática docente era exercício constante, na compreensão de nossos inacabamentos, em que o olhar do outro melhora o meu. Uma experiência de consciência coletiva que orientava nossas escolhas, nos possibilitando sonhar outro mundo, outros afetos, outros sonhos (Krenak, 2020, p. 47).

Freire (1996), ao versar sobre os saberes necessários à prática educativa em *Pedagogia da Autonomia*, reitera que é necessário haver clareza do professor acerca de sua prática educativa, o que só é possível compreendendo a realidade e, a partir de então, intervir para transformá-la, ação que gera novos saberes em um movimento constante de ação-reflexão-ação. Não aprendemos a ser professores em tempos pandêmicos, não aprendemos os saberes necessários à prática educativa em contexto de isolamento social, mas sendo também aprendentes, fomos nos (re)constituindo educadores das infâncias, mesmo que distanciados fisicamente das crianças, das escolas.

Trilhar caminhos formativos que consideravam a integralidade das professoras e professores sem desconsiderar os atravessamentos do mundo e tudo que nele há era, acima de tudo, uma escolha ética e estética, unindo decência e boniteza (Freire, 1996).

Compartilhamos nossas histórias, memórias e experiências, estabelecendo parcerias com artistas e coletivos, compostos por poetas, músicos, autores e pesquisadores. Favorecemos um projeto de formação docente em que pulsava o reconhecimento de si como sujeito social, histórico e pensante, provocando a curiosidade, insatisfeita, indócil e epistemológica (Freire, 1996), e suscitando deslocamentos em si e o enriquecimento pessoal, artístico e cultural do grupo docente. Povoamos os sentidos de belezas, sem negar as

dores, mas acolhendo as singularidades de cada um e do todo. Certamente foi um dos grandes desafios da formação em tempos pandêmicos; mas, ao trilharmos os caminhos do sensível, fomos alargando nossos sentires e fazeres na Educação Infantil.

Arte e Cultura, duas escolhas necessárias na composição das tramas de uma formação estética docente. Em contexto pandêmico em que a morte era tão real, escolhemos (sobre)viver nos caminhos do sensível. O poema *Autotomia*, de Wyslawa Zymborska, foi compartilhado na roda, em um sarau virtual realizado durante a pandemia com educadoras e educadores da EMEI. Um poema tão palpável em momentos nos quais vida e morte nos circundavam a todo instante. Um poema para nos lembrar que, apesar de tudo, haverá sempre outro dia. Um poema para sentir.

Autotomia

*Em perigo, a holotúria se divide em duas:
com uma metade se entrega à voracidade do mundo,
com a outra foge.*

*Desintegra-se violentamente em ruína e salvação,
em multa e prêmio, no que foi e no que será.*

*No meio do corpo da holotúria se abre um abismo
com duas margens subitamente estranhas.*

*Em uma margem a morte, na outra a vida.
Aqui o desespero, lá o alento.*

*Se existe uma balança, os pratos não oscilam.
Se existe justiça, é esta.*

*Morrer só o necessário, sem exceder a medida.
Regenerar quanto for preciso da parte que restou.*

*Também nós, é verdade, sabemos nos dividir.
Mas somente em corpo e sussurro interrompido.*

Em corpo e poesia.

*De um lado a garganta,
do outro o riso, leve, logo sufocado.*

*Aqui o coração pesado, lá non omnis moriar,
três palavrinhas apenas como três penas em voo.*

*O abismo não nos divide.
O abismo nos circunda.*

*In memoriam Halina Poświatowska
(Trad. Regina Przybycien)*

Vivenciar processos formativos em meio a pandemia, através das janelas virtuais dos aplicativos de videochamadas, exigiu de cada um de nós paciência, respeito, acolhida permanente, comprometimento e parceria. Exigiu compreender as dores e abismos que nos cercavam dia após dia e que também atravessavam nossa constituição enquanto educadores das infâncias, que buscavam manter os vínculos com as crianças e suas famílias. E foi assim que as práticas foram se resignificando e sonhamos outras maneiras de exercer a docência na Educação Infantil.

Nos caminhos do sentir e refletir sobre a prática, muitas parcerias foram realizadas compondo a formação do grupo da EMEI. Encontros para além dos muros da escola, possibilitando caminhar virtualmente pelo território e dialogar sobre Educação antirracista na infância com educadores e pesquisadores da biblioteca comunitária Solano Trindade, a qual é atuante no bairro em que a escola está localizada, e realiza mediação de leitura com as crianças da EMEI, fortalecendo a literatura infantil antirracista.

Esse foi um encontro virtual com o grupo docente da escola, mas também de outras escolas vizinhas e de outras regiões de São Paulo e Brasil que foram convidadas a compor essa roda de conversa comprometida com uma educação de qualidade para todos. Além desse, outros encontros aconteceram com diferentes

pesquisadores, professores e artistas, para refletirmos acerca da organização dos tempos, espaços e materiais; da Arte no currículo e cotidiano das escolas de Educação Infantil; e da importância das histórias infantis para acolher as crianças, famílias e educadores no contexto pandêmico. Também ocorreu uma roda de conversa com artistas do Grupo Cultural de Maracatu Bloco de Pedra, por meio do qual a Cultura Popular pulsou dentro de cada um de nós com seus tambores, ganzás e alfaias.

A parceria realizada com a Coletiva Hipopótamo Rinoceronte, composta por artistas educadoras do PIÁ – Programa de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura –, foi um momento de intensa submersão, navegando nos mares da escuta e dos sonhos por meio de experiências radiofônicas que resultaram em um processo compartilhado, criativo e autoral: “Colheita de vozes”². Sonhos, temores, belezas e desejos compartilhados, conjuntamente refletidos e experienciados, que fortaleceram e nutriram a caminhada em direção a uma Educação mais poética, mais sensível, mais comprometida e mais livre, afinal, a construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva-social e coletiva (Gadotti, 2007).

Sonhar e construir a escola como espaço das relações, condição para a (re)existência, ou seja, existências conectadas e compartilhadas, de modo que só existo com outros, me constituo e me (re)faço na partilha, nos (re)encontros. Em tempos de pandemia, ficou evidente que não havia caminhos possíveis para ser escola distante de um projeto de formação de professores que tem como princípios o respeito, a acolhida, o diálogo, a escuta, a reflexão crítica sobre a prática, as parcerias com pesquisadores e artistas que evocam outros saberes, afetando nossos sentidos, nossa inteireza. Uma formação estética, ética, política e poética. Juntos!

Trata-se de ir além de estabelecer ou determinar maneiras de se viver a formação docente, ditando modelos ou regras, como

² *Colheita de vozes*, para conhecer mais e escutar: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=cft9InThPZ4&t=167s> e <https://www.youtube.com/watch?v=Y98m5gqXBdc&t=148s>

muito se vê nos dias atuais, principalmente com as redes sociais e inúmeras práticas que ensinam receitas que preveem exatamente os caminhos de sucesso na formação de professores sem considerar as singularidades de cada escola, de cada professora, cada pessoa. Precisamos viver a experiência estética que tensiona as escolhas que fazemos diariamente em nossas ações pedagógicas e de vida, acolhendo, provocando e (trans)formando, de tal forma que a ação educativa torna-se uma *experiência de sentido* (Richter, 2016, p. 92), pois, segundo a autora, “o importante é aprender a interrogar o tema, provocar a contradição e a discussão, tensionar ideias mais que defendê-las”.

Atravessar o período pandêmico, rememorar o vivido em meio às incertezas dos dias, e compreender que é preciso, continuamente, acolher e evocar reflexões que possibilitem aos educadores das infâncias analisarem e compreenderem suas escolhas em prol de uma Educação Infantil pública de qualidade para todos, a qual só é possível se juntos sonharmos. “Sair do plano ideal para a prática não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função do sonho, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança” (Gadotti, 2007, p. 67).

Encerro essa carta agradecida por recordar um momento tão singular que afetou a todos nós, em nossa essência. Sigo arrebatada pelos sonhos renovados e esperançosa pelo que virá, no desejo de que essas palavras encontrem leitoras e leitores sonhadores de uma sociedade mais justa, de uma Educação pública de qualidade e de uma formação de professores que permita (re)encontros.

Sigamos em conexão.

Afetuosamente,

Laís.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização de Rita Carelli. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.
- PRZYBYCIEN, Regina. A arte de Wisława Szymborska. In: SZYMBORSKA, Wisława. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RICHTER, S. R. S. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.99>. Acesso em: 29 out. 2022.
- UNA-SUS. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **UNA-SUS**, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-sal-de-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 28 out. 2022.



Curadoria: Natália Pazinazzo

Ana: mãos, voz e memória. Todos os dias

Natália Tazinazzo

Querida Ana Dias,

Seria bonito escrever uma carta como retribuição para quem me oferece imagens e palavras todos os dias em que chego à escola. Torço que você concorde comigo e também ache que este é um bom jeito de contar e partilhar, para quem quiser nos conhecer, como o seu pulso ainda nos sustenta por aqui, como seus passos ainda deixam marcas em nosso território.

Aprendi, durante a pandemia, que a gente também é aquilo que o território nos dá. E o chão que hoje eu piso diariamente tem marcado meu corpo de tantas formas... tem sido um percurso bonito e forte, sabe? Acho que disso você entende bem...

Cheguei à sua história quando mergulhei no trabalho da coordenação pedagógica aqui do nosso CEI. Desde minha entrada na educação, tenho pesquisado, sob diferentes perspectivas, a educação dos corpos e como transgredir as normatizações e enquadramentos que geralmente permeiam essa educação. Por isso, durante os quinze anos em que trabalhei como professora, na escola pública e na escola privada, procurei “cutucar” de alguma forma a relação dos bebês e das crianças com a cidade, com o território, com este chão que é chão de tantos jeitos, em tantos sentidos, em infinitas possibilidades e significados.

Isso porque entendo que há uma grande invisibilidade na configuração da cidade, em especial dos grandes centros urbanos. Você, que luta e lutou bravamente pela visibilidade de uma comunidade, das mulheres, das famílias, de um bairro feito de gente forte onde faltava de tudo, sabe o que é a desigualdade de quem se torna invisível e silenciado. Você foi e é movimento e presença em

uma cidade, através de muita luta, conquistas e resistência. Nos ensinou e nos ensina a caminhar num contexto adverso.

Na sociedade moderna e ocidental, com o avanço das lógicas produtivas, mercadológicas e neoliberais, o modelo fabril de adequação dos corpos foi refinando seus processos de segregação e dominação do outro. Os bebês, as crianças e os idosos, que estão às margens do mercado, se deparam, nos grandes centros urbanos, com uma cidade pensada na perspectiva do lucro e que se organiza a partir de interesses privados e da tal produtividade, que já nem sabemos mais a quem serve ao certo. Será que um dia já soubemos?

Bom, fato é que, de maneira geral, convive-se pouco com bebês e crianças bem pequenas. Tenho ouvido cada vez mais pessoas que me dizem “ter medo dos bebês”. Por mais que a gente tenha uma cidade de muitas belezas no âmbito da cultura, principalmente nas periferias, é sempre desafiador encontrar quem constrói experiências estéticas pensadas nessa “faixa etária”. Nas culturas ocidentais, a partir a lógica do mercado, as crianças têm vivenciado uma condição institucional cada vez mais cedo e de um modo diferente do que se vivia na época da conquista por creches, por exemplo. Houve um afastamento da “coisa pública”, da ideia de vida comunitária e uma distinção entre o “mundo infantil” e o “mundo adulto”, separando tempos, espaços, interações e condicionando a circulação das crianças aos adultos.

O confinamento em determinados lugares afastou bebês e crianças dos espaços de convívio, inserindo-as numa lógica privada de pertencimento, preparação e disciplinarização, o que Qvortrup (2011, p. 210) define como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, superioridade e marginalização”. Dias e Ferreira (2015, p. 121) reforçam:

O confinamento da infância em um espaço social condicionado e controlado por adultos produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças como um fato natural (...). Sujeito de direitos e desejos, mas sem voz que ressoe na sociedade, a criança continua sendo, na

atualidade, ator individual e coletivo, recluso ao âmbito privado e invisível na cena política e urbana.

As creches foram conquistas essenciais na vida das mães trabalhadoras e essa política pública seguiu avançando ao tornar-se parte do âmbito da educação. Ainda assim, é comum entender-se o bebê e a criança na sua incompletude, como alguém que ainda será. Temos procurado maneiras de romper com esta lógica, insistindo que bebês e crianças são sujeitos do conhecimento, na inteireza e na incompletude de qualquer ser humano. Sabe que aqui no CEI, neste ano de 2022, nosso tema de estudo se relaciona à decolonização de bebês e crianças? O processo de decolonização está historicamente relacionado à tríade raça, gênero e classe, permeada pelos padrões coloniais de dominação eurocentrada. Entretanto, nos encorajamos a problematizar mais uma categoria: a faixa etária. Chamo Carolina Maria de Jesus para esta conversa, uma potência que sempre nos traz muitas imagens:

Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco de macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

– Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que eu vi a minha palavra falhar. Eu disse:

– É que eu tinha fé no Kubstcheck.

– A senhora tinha fé e agora não tem mais?

– Não, meu filho. A democracia está perdendo seus adeptos... No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia. (...) Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido. (Jesus, 2014, p. 42).

Como também escrevi no meu doutorado, destaco em Carolina, essa mulher de admiração, sua visão política e corajosa em relação às crianças. Além de saber que criança tem voz de poeta e poeta tem voz de criança, o diálogo entre Carolina e seu filho

torna evidente sua escuta, o respeito pela pergunta, a visão de uma criança como sujeito político, de conhecimento, de experiência. Carolina sabe que o que dizemos para bebês e crianças, e na frente delas, não é qualquer coisa. Que devemos cuidar das travessias, das curiosidades e das promessas. Que o reconhecimento de uma criança como sujeito de saber é um ato político a favor da vida. A favor de muitas vidas, pois são múltiplas as formas de pensar e ser de bebês e crianças.

Tudo isso nos coloca a pensar: como cuidamos do início da vida?

Sei que você sempre se preocupou com isso e foi uma das responsáveis pela abertura de creches no nosso bairro. Aliás, temos sua luta nos dois CEIs (Centros de Educação Infantil) da nossa rua, de forma mais pessoal ou coletiva, justamente por isso. Lembro de ter anotado em meu caderno, no dia em que te conheci, sua seguinte frase:

– A gente não pode esquecer de nos perguntarmos: de quem é a escola? Para que estamos aqui?

Sua provocação está lá no projeto político pedagógico da nossa Unidade, para que possa chegar a mais pessoas e continuar nos cutucando cada vez que o abrimos. Na sala que ocupo hoje, deixo bem visível, no mural, as seguintes perguntas:

“Minhas escolhas estão numa perspectiva transformadora e desobediente?”

“Minhas ações contribuem para o rompimento ou para a perpetuação das desigualdades?”

Dentre tantas possibilidades de pensamento a partir das questões, uma que vem me deslocando há bastante tempo é o confinamento dos corpos, em especial dos bem pequenos. A luta que encontra sua história com a história desta cidade, deste bairro e desta escola foi às ruas e mostra a importância da ocupação do espaço público, da construção do bem comum. A escola é apenas um dos lugares que compõem a esfera pública; Paulo Freire já nos ensinava que a construção do bem comum só é possível numa perspectiva coletiva, de comunhão.

E claro, essa história que compartilho só é bonita, potente e forte, apesar de recente, porque também é assim: feita a muitas mãos. A muitas mãos de mulheres, educadoras, batalhadoras, encantadas. Eu morro de amor e de orgulho delas, que dão seu melhor, que vivem no exercício do esforço por uma educação de qualidade mesmo quando toda a sociedade diz o contrário, mesmo quando o sucateamento vira atrocidade e violência. Elas estão lá, diariamente, honrando o passado e o presente. Aliás, você precisa logo nos fazer uma visita e conhecer este coletivo de beleza, luta e trabalho.

Romper muros e construir pontes parece até algo clichê, né? Mas é o que estamos buscando viver desde o ano passado. De certa forma, para nós, é o que você sempre fez. A gente sabia, em especial depois da pandemia, que precisávamos estar mais perto. Mais perto das famílias, da nossa vizinhança, comunidade, pessoas que atuam nos equipamentos culturais. Para potencializar o diverso, valorizar nosso território e saberes, erguer bebês e crianças como sujeitos de direitos, nada melhor do que ocupar a rua e a praça com o que temos de melhor: a brincadeira como modo de vida.

“Quem espanta miséria é festa”, já dizia Beto Sem Braço. Na contrapartida dos males pandêmicos, buscamos trazer vida à praça ao lado da nossa escola. Aquela que você conhece bem e que deve lhe trazer inúmeras memórias. Começamos, com as duas turmas de crianças mais velhas, explorando o que a praça poderia brincar conosco: balanço, escorregador, passeio por árvores frutíferas, brincadeira na terra, caminhadas. Diante da potência e do encantamento vivido, as visitas tornaram-se mais frequentes, com rodas de histórias, rodas de música, além da continuidade das brincadeiras. Preciso lhe contar que as famílias foram trazendo devolutivas muito bonitas desses momentos.

Cada grupo, dentro do que contemplava seus interesses, necessidades e propostas, foi ampliando as vivências. Hoje, um grupo vai ao mercadinho comprar algum ingrediente para a culinária, enquanto outro vai ao sacolão comprar milho para assar na fogueira. Na nossa fogueira! Um grupo vai andar de motoca na calçada enquanto outro grupo vai entregar na vizinhança os

convites para nossas celebrações. Depende das demandas e ideias dos bebês e crianças... e você sabe, são muitas, né?

Há dias em que elas apenas pedem para ir ao portão ver o trator que está arrumando um buraco, e dias em que visitam a casa de uma professora, ou um equipamento cultural. Até o presente momento, nossa maior aventura foi utilizar o transporte coletivo para um passeio. E foi muito mais tranquilo do que imaginávamos. Todos os dias os bebês e as crianças nos lembram de suas infinitas potencialidades, ainda que o caos urbano queira nos fazer acreditar no contrário...

Como não poderia deixar de ser, Ana, essas ações ganharam corpo quando juntas, no coletivo. Rua e praça, que agora também são parte do corpo-escola, estão sendo palco e trilha de cortejos de maracatu, blocos de carnaval, festa popular, intervenções artísticas e o nosso querido Sarau na Praça. Essas celebrações, rituais de nos mantermos vivas e em alegria, têm nos possibilitado conhecer tanta gente maravilhosa... foi assim que eu conheci a Luciana, sua filha, numa dessas ações em parceria. É tanta admiração que parecem ser presença na minha vida há muito tempo. Você precisa ver cada encontro bonito que tem acontecido, quantas parcerias estão se formando, em especial com artistas e arte-educadores da nossa região!

Em nosso primeiro sarau, o Sr. Djalma, dono da mercearia em frente à praça e avô do Pedro, que esteve conosco no ano passado, disse que nunca havia visto a praça tão cheia de vida; que o que nós estávamos fazendo pela comunidade era muito precioso e necessário. Trouxemos essas palavras pra dentro e guardamos em nossa pele. Não posso deixar de dizer também que seu nome e sua presença estão em todos os lugares: entre as professoras que moram na região, entre as histórias contadas, na memória de quem está e de quem passou, pela fotografia gravada em azulejo que mostra como tudo começou.

Enquanto essas histórias correm pelas calçadas e lembranças, o que trouxemos para dentro, com você e com o trabalho que buscamos realizar?

Arriscaria dizer a desconstrução da formação política das educadoras; as mudanças na concepção de educação dos corpos, conhecimento do território; valorização das experiências estéticas, dos saberes e das necessidades de quem habita a escola com a gente. Fortalecimento das parcerias de trabalho e do fazer coletivo, reverberação da decolonialidade, erguedura da ancestralidade, vinculação e afeto com o território, ampliação das referências teóricas, diminuição dos medos, encorajamento para os riscos. O filósofo coreano Byung-Chul Han (2019) propõe que a salvação do belo está na vinculação. Sabendo disso ou não, acho que você sempre curou um pouco do mundo. É o que tentamos fazer, seguindo seu legado por aqui.

Ano que vem, o “nosso CEI” fará 40 anos. Os CEIs comemoram 20 anos de Secretaria de Educação e a gente busca, todos os dias, motivos para comemorar, para seguir em frente, para fazer melhor. A celebração também é sobre sua história, sobre a vida da mãe, mulher, militante Ana Maria do Carmo, viúva de Santos Dias (assassinado pela polícia militar enquanto distribuía panfletos em favor de uma greve em frente à fábrica de lâmpadas Sylvania, em Santo Amaro, em 30 de outubro de 1979, durante a ditadura) e que é uma pessoa de suma importância na luta e no movimento de moradores da Zona Sul de São Paulo, em especial das mulheres e mães, através do Clube das mães. Lutou pela dignidade através da moradia, saneamento básico, transporte público, assistência e educação. Nas palavras da própria filha, Luciana, ativa e corajosa nas lutas, fiel ao seu povo, munida de muita força interior, convicta na conquista da justiça, dignidade e liberdade: “Ana acreditava, e ainda acredita, na luta pelos direitos dos mais pobres, luta árdua que lhe custou a perda do homem que tanto amava, pai de seus dois filhos, Luciana e Santo Dias” (Dias; Azevedo; Benedicto, 2019, p. 23).

Se as celebrações de anos de vida são também para desejar bons votos, sei que falo por toda a equipe quando escrevo desejos e devaneios de valorização da escola pública, da diversidade de experiências vivenciadas pelos bebês e crianças, através de um

trabalho comum, com envolvimento e encantamento do nosso território. Que nossas ações possam reverberar ainda mais, ampliar, espalhar para novas articulações e que, assim, a sociedade conheça verdadeiramente quem são os bebês e as crianças da nossa cidade; que se aproxime e se envolva no processo de cuidar do início da vida.

Por fim, para honrar tudo que tenho aprendido com você, com seu jeito de ser e com a sua história até aqui, quero compartilhar e ressoar o que mais importa: o que tenho aprendido com os bebês e com as crianças nesse chão que você construiu.

Aprendi que chorar é uma expressão válida e potente como qualquer outra. Que são os corpos de bebês e crianças que inauguram os espaços poéticos no mundo. São corpos gestos, sensibilidades, expressões criadoras. Corpos que se lambuzam de vida, que mordem descobertas, espalham risco, riso, espanto. A experiência de escorrer que finca o movimento. Bebês que contrapõem, desobedecem, transgridem. Corpos que merecem toda nossa dedicação. Que diminuem distâncias. Chão e ancestralidade. Toda a cidade. Todos os dias nos levam até você. Agradecida pela sua vida seguir habitando aqui, seguir habitando em mim. Em nós.

REFERÊNCIAS

DIAS, Luciana; AZEVEDO, Jô; BENEDICTO, Nair. **Santo Dias: quando o passado se transforma em história**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 2019.

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais**, Recife, v. 17, n. 3, p.118-133, out./dez. 2015.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Campinas: Editora Vozes, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como fenômeno social. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

Posfácio

Sorocaba, São Paulo, Brasil, num dia de inverno (atipicamente muito, muito quente) de 2024

Queridas Thaise, Juliana, Tânia e Andreia – organizadoras da obra –; prezada equipe do projeto “Práticas Pedagógicas na Escola da Infância”, atuantes no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo; estimadas/os autoras/autores, e muito caras pessoas a quem essa obra chegar,

Ainda mais uma carta, ou palavras para um epílogo

*A presente obra, **Cartas de quem ousou educar: narrativas de práticas na escola da infância**, aborda com singeleza e leveza temas que nos são tão caros e urgentes: a educação das crianças, a relação com as famílias e a sociedade, a conversa com nossos pares: quem está chegando e quem já está na estrada faz algum tempo. Vivemos num mundo em que rápidas mensagens por WhatsApp ou breve recados em redes sociais tendem – ou nos induzem a pensar que tendem – a diminuir distâncias, reduzir a saudade e minimamente “dar e receber notícias”. Os assuntos não são aprofundados e os próprios memes ou os “emojis” encurtam nossas formas de narrar em palavras, tornando algo que é sentimento único, peculiar, numa figurinha universal que pode ser usada e interpretada em contextos vários, poupando remetentes e destinatários das armadilhas interpretativas dos vocábulos escritos.*

Mas há (e houve!) quem escreve cartas! Simone de Beauvoir foi uma grande missivista! Correspondeu-se com Jean Paul Sartre, amigos, amigas, intelectuais, políticos por muito tempo. Outros tempos? Pode ser. Em todo caso, a força das cartas conseguiu atravessar gerações e fronteiras, chegando até nós, que nem éramos interlocutores de suas mensagens, e podemos vislumbrar, com narrativas de uma testemunha da história de seu tempo, seus anseios, desafios, surpresas, devires. A filósofa, romancista e (auto)biógrafa pelas cartas nos convida a antever seu cotidiano, sem muitas preocupações com críticas ou conceitos. Sua correspondência com Nelson Algren, por exemplo, ultrapassa barreiras da linguagem e do

academicismo para dar lugar ao afeto, à entrega confiante, às emoções, às inseguranças, às expressões do dia a dia, enfim, à vontade de se comunicar e estar com o outro. E muitas outras pessoas trilharam esse caminho: Chefe Seattle, Mario de Andrade, Fernando Pessoa, Paulo Freire, Clarice Lispector. A respeito desta última, traçarei mais algumas linhas.

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, em 1920. Com dois meses já estava no Brasil, em Maceió, Alagoas. Em seguida, foi com a família morar em Recife, Pernambuco. Faleceu em 1977, com cinquenta e seis anos de idade. Escritora desde a infância. Autora de clássicos como a “Hora da Estrela” e “Felicidade Clandestina”, ampliou sua literatura com textos para crianças, como o “O mistério do Coelho Pensante” (1967), “Quase Verdade” (1978) e a “Vida íntima de Laura” (1999), dentre outros. E entre escrever, encantar e provocar diferentes públicos de leitura, ela compunha cartas com vários destinos: irmãs, amigas, amigos, amores. Clarice vivia em trânsito, em viagens... Escrevia para selecionadas pessoas, “suas queridas”, e para nós, urdindo sua generosa literatura.

No exercício das correspondências, foi se constituindo a escritora que até hoje nos é presente e intriga com sua produção. Às margens das epístolas, há os afazeres e escolhas diárias, e o que a interessa, ou seja, a vida, a história e as pessoas a sua volta. A escrita das cartas biografava o que lhe é importante de imediato e suficiente para fazer sentido ao outro. E a esse “outro” pressupõe-se a escuta e a e resposta. Esse movimento é um dos argumentos que favorecem o gênero carta como parceiro da área de Educação: porque há um chamado à conversa, ao diálogo, ao se interessar sinceramente pelo outro e sua história.

É curiosa a informação que, antes de se chamar Clarice, nossa autora teve outro nome, Haia, que em hebraico significa “vida”, de acordo com o Edgar Cézár Nolazco (2004). E é a respeito de vida em suas várias manifestações, e do direito à saúde, à Educação, ao afeto, que a presente coletânea vai nos convidando a refletir em cada uma de suas partes e capítulos, chamando a nossa atenção para as cartas pedagógicas: tipo de correspondência inspirado na vontade e desafios de educar, fomentando formação docente e projetos de ensino, pesquisa e extensão, como no caso desta obra. Tais cartas apontam, no universo da Educação, para maneiras de escutar e aprender a docência e a relação com crianças, adolescentes, pessoas adultas e colegas de profissão, de ofício.

Em Paulo Freire – e também em Madalena Freire – e tantos/as pensadores/as – temos sustentação teórica e prática do que pode gerar o movimento das cartas pedagógicas. Em “Cartas a Cristina”, por exemplo,

impulsionado pela sobrinha, Paulo Freire refaz seu percurso e revisita sua construção como educador, em fluxo de memória. Cristina escreve ao tio iniciando o diálogo epistolar, afirmando que gostaria de trocar correspondências em que ele pudesse escrever “cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você (Paulo Freire) foi se tornando o educador que está sendo” (Freire, 1994, p. 09). De certa forma, esse também é o chamado desta obra: que cada um conte a educadora/educador que está sendo.

É um registro plural, que inicia com a infância, com a escrita para as crianças, mas logo dá mão às suas professoras e educadoras, às famílias, gestoras e à diversidade que compõe o território da escola da infância, retornando assim às crianças. Vale a lembrança de que estes escritos foram realizados entre 2021 e 2022, tempo em que a pandemia levou gente, abriu valas, gerou luto, fechou portas e impôs distanciamento, no Brasil e no mundo. Foi preciso reaprender as formas de estar com as crianças, nas escolas e na sociedade. E reaprender nossas relações. E não podemos esquecer do fomento ao negacionismo, à política da discórdia, ao medo. Parece tão distante, mas é nosso muito recente passado, ainda reverberando em pensamentos e ações.

E dentre os vários manifestos de resistência e solidariedade, temos aqui mais um, na forma deste livro testemunho: que com os limites, possibilidades e ensaios de nossas existências, relembra e reforça que educar é um ato de ousadia. E ousar é tônica para compreender, estar, habitar, transformar esse mundo. Um mundo que continua a propagar injustiças, adoecer, a matar mulheres, crianças, pessoas pretas, indígenas, com necropolítica em vigência, fome, guerras, racismo. Um tempo e lugar com a Amazônia ardendo e com rios secos, e com o Rio Grande do Sul debaixo de águas, exemplificando a condição de catástrofe e urgência climática e planetária em que vivemos nesse século XXI, em sua terceira década.

Nossas atitudes e respostas face a essa realidade podem ser alentadas em alguns esteios. Podemos considerar como um desses sustentos a opção por radicalizar a experiência democrática, tal qual nos convoca a Profa. Nilma Lino Gomes (2019), entendendo que tal radicalização “implica uma tomada de posição que, a despeito de vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado, se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social.” (Gomes, 2019, p. 1019).

Um outro esteio é a ideia que infâncias e crianças nos apresentam constantemente: a invenção. Ousar educar admite a invenção, o novo, a experiência de “outros jeitos”; mesmo em cenários hostis, pouco favoráveis, persistimos em existir, assim como Joana, personagem de Clarice Lispector: “renascer sempre, cortar tudo o que aprendera, o que vira, e inaugurar-se num terreno novo onde todo pequeno ato tivesse significado, onde o ar fosse respirado como da primeira vez” (Lispector, 1980, p. 74). Inventar e reexperimentar é território das infâncias e das crianças, que nos convidam constantemente a com elas estar e participar desse movimento.

Só mais um esteio, aquele que nos permite pensar que ainda existe um mundo que conclama a ser possível, a adiar o seu fim, como escreve Ailton Krenak, nos ensinando que

Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferentes graduações são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. Tomara que esses encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida, para um compromisso com a vida, em qualquer lugar. (Krenak, 2020, p. 49-50).

Ao finalizar a leitura – que nos motiva em cartas a biografar e, em movimento democrático, está sendo entregue para proveito de qualquer pessoa que se interessar – fica essa impressão de que temos um encontro criativo em trânsito para animar práticas e ações, e dar coragem. Em outras palavras, temos elementos para educar/cuidar/existir.

*Afetuosamente,
Maria Walburga.*

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

NOLASCO, Edgar César. **Restos de ficção: a criação biográfico-literária de Clarice Lispector**. São Paulo: Annablume, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Adriana Santos Pinto é professora de crianças pequenas na rede Pública de Sorocaba, doutoranda em Educação pela UFSCar-Sorocaba, mestra em Educação pela UFSCar-Sorocaba, especializada em Arte-Educação – FEUSP, graduada em Teatro-Arte Educação pela – UNISO, licenciada em Pedagogia – UNINOVE. Membro do Grupo de Pesquisa a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI, e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, do Departamento de Ciências Humanas e Educação, ambos da UFSCar-Sorocaba.

Ana Cristina Baladelli Silva é professora de educação básica I – Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Sorocaba; possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1995) e licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2008). Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2010). Mestra em educação pela Universidade de Sorocaba (2016). Doutora em educação pela Universidade de Sorocaba (2021). Membro do Grupo de Estudos Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE) e do Grupo de Pesquisas a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI-UFSCAR. E-mail para contato: anacbaladelli@gmail.com Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9960324265070377>.

Ana Paula Santiago do Nascimento é mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop/Unifesp). Docente EBTT no NEI – Paulistinha e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Andréia Regina de Oliveira Camargo é Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2005), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2013) e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista

– UNESP/Rio Claro (2019). Realizou pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar *campus* Sorocaba (2022). Temporariamente afastada da função de Professora EBTT no Núcleo de Educação Infantil NEI – Paulistinha, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFES, para realizar Colaboração Técnica na UFSCar *campus* Sorocaba. É vice-líder do grupo de pesquisa CRIEI – Grupo de Pesquisas de Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância da UFSCar *campus* Sorocaba; líder do Acriançar – Grupo de pesquisa sobre e com bebês, crianças e infâncias da UNIFESP, e pesquisadora do Im@go: Laboratório da Imagem, Experiência e Cri@ção da UNESP de Rio Claro. Coordenadora local do Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar *campus* Sorocaba.

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento é pedagoga formada pela UFSJ, mestra em educação pela UFSCar Campus Sorocaba e especialista em História e cultura afro-brasileira pela Faculdade de Educação São Luís. Professora de Educação Infantil na rede municipal de Votorantim e professora de Ensino Fundamental I no município de Sorocaba. E-mail para contato: angelicapaoasantos@gmail.com.

Cybele de Paiva Barreiro Pinto é professora de Educação Básica na rede municipal de Votorantim; possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí e Pedagogia na Faculdade São Roque. E-mail para contato: cybele.paiva@gmail.com.

Daniella Maia Damaceno é pedagoga, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede pública da cidade de São Paulo, desde 2006. E-mail para contato: dmaidamaceno@yahoo.com.

Deborah Tortoreto Cuchi é graduada em Música Sacra pela Faculdade Teológica Batista de São Paulo (1990) e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1997); graduada em História

pelo Centro Universitário Sant'Anna (2014). Formada em piano pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (1984). Pós-Graduada em Educação Infantil (2007) e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (2020). Atualmente é pedagoga da Universidade Federal de São Paulo. E-mail para contato: cuchi.deborah@unifesp.br. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5101926137923742>.

Diana Cristina Vicente da Silva é professora do Ensino Básico do Núcleo de Educação Infantil – Paulistinha – UNIFESP e possui curso superior em Pedagogia.

Dilma Antunes Silva é mestra e doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente EBTT no NEI – Paulistinha. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop/Unifesp), e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Infância, da PUC-SP.

Ellen Michelle Barbosa de Moura é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira (PPGE/UnB). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF; pós-graduada em Psicopedagogia (2005) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, 2002). Integrante do Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM (UnB, 2018). E-mail para contato: ellenmou@gmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8820431912846646>.

Fabiana de Godoi Buzzini Moço é professora da Educação Infantil no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha – UNIFESP desde 2000; possui formação no Magistério, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Docência no nível superior na UNIFAI – São Paulo.

Fernanda Batista Santos é graduada em Musicoterapia pela FMU (2013) e em Música pela Faculdade Mozarteum São Paulo (2021). Pós-graduada em Arte de Contar Histórias pela FACON Casa Tombada (2018). E-mail para contato: shambelinha@gmail.br. Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5584013541157050>.

Fraulein Vidigal de Paula é psicóloga, docente e pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, líder do Grupo de Pesquisa – CNPq Processos de Cognição, Linguagem e Cultura, cofundadora do Centro de Estudos e Defesa da Infância CEDIn-USP; membro do Consórcio Periferia Livr@ USP, do Painel de Gêmeos e da Rede de Atenção à Pessoa Indígena do IPUSP. Realiza pesquisa, ensino, projetos sociais, supervisão de estágios, divulgação científica e publicações nas áreas de Psicologia Cognitiva, Neurociências, Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento Humano, Psicologia Escolar e da Educação, Alfabetização e Sustentabilidade. E-mail para contato: fraulein@usp.br. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2233787525899622>.

Geraldo Eustáquio Moreira é doutor em Educação Matemática (PUCSP), com Estágio Doutoral realizado na Universidade do Minho (UMINHO/PT) e fez pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade de Brasília – UnB, atuando na Faculdade de Educação e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Líder do grupo de pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática – DIEM. Tutor do Grupo PET Educação da UnB. E-mail para contato: geust2007@gmail.com. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911881624400864>.

Giane Aparecida Sales da Silva Mota é doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO) e fez pós-doutorado na UFSCar/Sorocaba, mestre em Estudos Literários pela UNESP, especialista em Linguística do Texto e Ensino (UNESP),

Especialista em Gestão Educacional, licenciada em Pedagogia e Letras. Foi professora universitária por mais de doze anos (Uniso e Esamc) nas áreas de linguagem e educação. Professora da Educação Básica do Município de Sorocaba-SP desde 2002, atuando na gestão pública, também como vice-diretora e diretora designada. Compôs a Equipe de Alfabetização do Centro de Referência em Educação, sendo idealizadora do Projeto Alfabetização e Letramento em Rede; atuou como diretora de Área de Gestão Pedagógica e Gestora de Desenvolvimento Educacional na Secretaria de Educação da Prefeitura de Sorocaba. Foi membro do Conselho Municipal de Educação (2013-2020) e presidente da Câmara de Educação Infantil. É formadora/orientadora em cursos/grupos de estudo sobre leitura e literatura infanto-juvenil pela Devir – Pesquisa, Formação e Assessoria Educacional. Compõe o Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar/Sorocaba, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE), bem como faz parte do CRIEI – Grupo de Pesquisas a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância, ambos da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. E-mail para contato: giane@ufscar.br.

Gillian Taveira Moraes Ichiana é pedagoga especialista em Educação Infantil e em Educação Bilíngue. Mestranda com bolsa Capes em Literatura e Crítica Literária, PUC- SP. Professora de Educação Infantil desde 2014, mãe da Alícia Aimi e Manuela Maki. Pesquisadora do grupo CRIEI – UFSCar *campus* Sorocaba. E-mail para contato: ichiamagillian@gmail.com. Rede social: [@gillian_olharsensivel](#).

Ítalo Butzke é arteiro e crianceiro; caminha em busca de experiências, experimentos e descobertas. Foi na Educação Infantil que os olhos, dedo do pé, orelha, língua, enfim, o corpo inteiro voltou a perceber o mundo com a mesma curiosidade de antes. Os dias voltaram a ter inúmeras descobertas. Na vida adulta, é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da

UFSCar – Sorocaba, mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena, especialista em Contação de História pela Casa Tombada e graduado em Educação Artística. É artista-educador no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha – UNIFESP, desde 2013. Membro do Grupo de pesquisa “Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da(s) Infância(s) – CRIEL, e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, do Departamento de Ciências Humanas e Educação, ambos da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba. Além disso, integra o Grupo de Pesquisa sobre e com Bebês, Crianças e Infâncias – Acriançar, do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha – Universidade Federal de São Paulo.

Joaquim Pintassilgo é professor doutor no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Supervisor de Pós-Doutorado de Poliana Bruno Zuin. E-mail para contato: japintassilgo@ie.ulisboa.pt.

Juliana Diamante Pito possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2023). É docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: juliana.pito@unifesp.br.

Lais Vilela é Pedagoga e coordenadora pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, mestranda no PPGE da Universidade Federal Fluminense na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos. E-mail para contato: laisvilela@id.uff.br.

Lucia Veiga Schermack é doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da USP. Mestre em Educação pela UFSCar. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.

Desenvolve pesquisas científicas na área de Cotidiano Escolar, Alfabetização, Política Educacional e Psicologia Escolar. Tem experiência na docência, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior. Atualmente é coordenadora e professora do curso de Pedagogia na Universidade Paulista. E-mail para contato: lucveiga@hotmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6167895870023831>.

Luís Fernando Soares Zuin é professor doutor na Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA-USP) e Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Informação da Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS-UFSCar). E-mail para contato: lfzuin@usp.br.

Marcelo Baptista de Freitas é doutor em Ciências na área de Física Médica, Professor Associado do Departamento de Biofísica da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo e Tutor do Programa de Educação Tutorial do MEC – PET Tecnologias em Saúde. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1833719485659524>.

Márcia Lúcia Anacleto de Souza é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP. Atua na Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com experiência de 15 anos na docência em Educação Infantil. Pesquisa as temáticas da educação e identidade étnico-racial, quilombos e educação, infância quilombola, relações étnico-raciais e antropologia, e educação. Integra o CRIEI – Grupo de Pesquisas a respeito das Crianças, Educação e Estudos da Infância, vinculado ao Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar (Sorocaba/SP).

Michelle Gonçalves do Nascimento Faria é professora de bebês e crianças da Rede Municipal de São Paulo, mestranda na linha de Pesquisa 1. Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão, do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Natália Tazinazzo é coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo, em um CEI. Pedagoga, especialista em Contação de Histórias, mestre em educação pela FEUSP e doutora em arte-educação pelo Instituto de Artes da UNESP. É também professora de licenciatura e idealizadora do projeto Brechas Cotidianas e Lá Fora. Email para contato: natitazinazzo@gmail.com.

Poliana Bruno Zuin é professora doutora na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar), docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSCar), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar). E-mail para contato: polianazuin@ufscar.br.

Raquel Santos Marques de Carvalho é doutora em Física, professora do Departamento de Biofísica da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo. E-mail para contato: marques.carvalho@unifesp.br. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0495150016585856>.

Regina Ramos Camerata é licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo, FFLCH e FEUSP. Fez também Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha há 30 anos na educação pública da cidade de São Paulo, nas redes estadual e municipal. Foi professora titular de Língua Portuguesa e Literatura. É Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo há 12 anos, atuando em Escolas de Educação Infantil, estudando, coordenando grupos de formação de educadores e educadoras, e se encantando com as infâncias e a cultura brincante. Iniciou na coordenação da EMEI Dra. Gina de Martino (PMSP) em 2019, onde tem atuado para a qualificação dos registros, a escuta atenta das crianças e a revitalização dos espaços e materialidades a elas oferecidos, pautando-se na gestão democrática e participativa.

Shirley Maria de Oliveira possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e especialização em “A Arte de contar histórias” pela Faculdade de Conchas (2015), em parceria com a Casa Tombada. Formada pelo Instituto Brincante no curso “A Arte do Brincante para Educadores”. Atuou por mais de 35 anos na Educação Infantil da cidade de São Paulo como professora, coordenadora pedagógica e serviços técnicos educacionais. Atualmente trabalha na formação dos coordenadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil de Santo Amaro. Email: xuoliveiras@gmail.com / shuoliveiras62@gmail.com

Tânia Maria Massaruto de Quintal é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestre em Educação e Pedagoga. Professora EBTT no NEI – Paulistinha da Universidade Federal de São Paulo, desenvolvendo atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão. E-mail para contato: tania.quintal@unifesp.br. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3529227201806946>.

Thaise Vieira de Araujo é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha – UNIFESP, desde 2016. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2010) e mestrado em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP (2015). É doutoranda em educação no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar de Sorocaba. E-mail para contato: araujo.thaise@unifesp.br.

Vanessa Ribeiro Leoncio é pedagoga, formada pela Faculdade de Pinhais – FAPI (2008), com Pós-graduação (*latu sensu*) em Educação Especial e Inclusão e Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, pela FACON (2015). Atua como professora de Educação Infantil no Núcleo de Educação Infantil – Escola

Paulistinha de Educação – UNIFESP, desde 2018. É integrante do Grupo de Estudos sobre e com Bebês, Crianças e Infâncias (ACRIANÇAR) do NEI – Paulistinha – UNIFESP.

Cartas de quem ousa educar

Narrativas de práticas na escola da infância

O presente livro é composto por cartas escritas por profissionais da educação que lutam cotidianamente para a construção de uma educação da infância democrática e de qualidade para bebês e crianças mundo afora. Busca inspiração na obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, do educador Paulo Freire que nos lembra que educar é um ato de ousadia, afirmando assim o papel de educadoras e educadores que ousam educar enquanto uma experiência revolucionária e transformadora.

