

A hand-drawn illustration of a bright yellow sun with orange rays and three blue, fluffy clouds. The sun has a face with three wavy lines for eyes. The clouds are drawn with thick blue outlines and some internal shading.

Tessituras do cotidiano de bebês e crianças em escolas da primeira infância

A hand-drawn illustration of a pink butterfly with black outlines and a red and blue insect with a blue eye and red body. The butterfly has four wings, and the insect has a round body and several legs.

Organizadoras

Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Nádia Conceição Lauriti



Pedro & João
editores

**TESSITURAS DO COTIDIANO DE
BEBÊS E CRIANÇAS EM ESCOLAS
DA PRIMEIRA INFÂNCIA**



Pedro & João
editores

**LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI
NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI
(ORGANIZADORAS)**

**TESSITURAS DO COTIDIANO DE
BEBÊS E CRIANÇAS EM ESCOLAS
DA PRIMEIRA 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.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Nádía Conceição Lauriti [Orgs.]

Tessituras do cotidiano de bebês e crianças em escolas da primeira infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 174p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0069-9 [Impresso - 2022]

978-65-265-0354-6 [Digital - 2023]

DOI: 10.51795/9786526503546

1. Cotidiano. 2. Bebês. 3. Escola. 4. Primeira infância. 5. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 OS BISCOITOS DE ACOLHIMENTO Fernanda Cristina Mota Vellado Passos Nádia Conceição Lauriti	13
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA Valquiria Bertuzzi Veronesi	23
CAPÍTULO 3 ABRINDO JANELAS: COMPARTILHANDO PRÁTICAS Luciana Ramalho Santana Mandu Ligia de Carvalho Abões Vercelli	33
CAPÍTULO 4 CAPTURANDO UMA CENA DO COTIDIANO: BRINCANDO COM OS INDICADORES DE QUALIDADE Carla Matie de Jesus Egi Nádia Conceição Lauriti	43
CAPÍTULO 5 CRIATIVIDADE ENTRE PAPEL, PAPELZINHO, PAPELÃO Lidiane dos Reis Santos Amorim Nádia Conceição Lauriti	53

CAPÍTULO 6	63
COMER, COMER... É O MELHOR PARA PODER CRESCER!	
Adriana Siqueira Russo	
CAPÍTULO 7	73
POR QUE NÃO UM JORNAL?	
Rafaele Paulazini Majela dos Santos Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
CAPÍTULO 8	87
QUEBRANDO PAREDES ENTRE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS	
Solange de Cássia do nascimento Uchôa Nádia Conceição Lauriti	
CAPÍTULO 9	97
APRENDER NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIREITO OU PRIVILÉGIO?	
Amanda Loureiro de Oliveira Ligia de Carvalho Abões Vercelli	
CAPÍTULO 10	109
SEMEANDO...	
Amanda Maria Franco Liberato Claudemir Cunha Lins	
CAPÍTULO 11	117
APRENDIZAGENS NO “ESPAÇO VERDE”	
Marcia Aparecida Guimarães Cardoso	
CAPÍTULO 12	127
O VENTO QUE A GENTE SENTE	
Iara Santos Mazzeto Nádia Conceição Lauriti	

CAPÍTULO 13	135
“CURIOSEAR” É PRECISO	
Priscila de Oliveira Leal Nádia Conceição Lauriti	
CAPÍTULO 14	143
O RESPEITO À INFÂNCIA	
Rosa Maria de Miranda Duarte	
CAPÍTULO 15	151
OS DETALHES (DES)PERCEBIDOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Tatiane Sesztak Leonardi	
CAPÍTULO 16	161
UM MORRINHO POSSÍVEL DE ESCUTAR	
Vanilda Pereira Nunes de Sousa Nádia Conceição Lauriti	
SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR	169

APRESENTAÇÃO

A presente obra é fruto de estudos do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), coordenado pela Professora Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Desde o início deste grupo, em 2015, os participantes publicaram várias obras¹, todas voltadas às

¹ VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta (org). **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta (org). **Gestão e docência**: formação continuada para educar crianças de 0 a 10 anos. v. 1, São Paulo: Porto de Ideias, 2016.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta (org). **Ensinar e aprender na educação de crianças**: formação e práticas docentes. v.2. São Paulo: Porto de Ideias, 2016.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; STANGHERLIM, Roberta (org). **Educação de crianças**: temas de pesquisa e intervenção em debate. v. 3. São Paulo: Porto de Ideias, 2016.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Práticas pedagógicas e a formação continuada na Educação Infantil I**. v. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Práticas pedagógicas e a formação continuada na Educação Infantil II**. v. 2. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Temas fundamentais na escola da infância**. v. 3. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

práticas pedagógicas e formação de professores desta primeira etapa da educação básica.

Na presente publicação, a intenção da professora Ligia e dos demais membros foi escrever sobre as tessituras do cotidiano de bebês e crianças, uma vez que ao estudarmos, nos encontramos ocorridos no ano de 2022, o livro *Os fios da infância: innovArte Educação Infantil*, autoria das irmãs Ângela Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca, publicado em 2018, pela Phorte Editora, nos levou a reflexões muito potentes e, conseqüentemente, buscamos compartilhar com os leitores e leitoras projetos e práticas exitosas do nosso cotidiano.

Desse modo, nasce a presente obra intitulada *As tessituras do cotidiano de bebês e crianças em escolas da primeira infância*. Os dezesseis ensaios nela contidos são os seguintes: Os biscoitos de acolhimento, de Fernanda Cristina Mota Vellado Passos e Nádia Conceição Lauriti; Educação infantil inclusiva: o acolhimento da criança com transtorno do espectro autista, de Valquiria Bertuzzi Veronesi; Abrindo janelas: compartilhando práticas, de Luciana Ramalho Santana Mandu e Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Capturando uma cena do cotidiano: brincando com os Indicadores de Qualidade, de Carla

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; ALCÂNTARA, Cristiano **Rogério Fazeres de professores e de gestores da escola da infância.**: reflexões sobre cenas do cotidiano. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; RUSSO, Adriana, S. **Limites e possibilidades de escuta na Educação Infantil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2021

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões, Nádia Conceição Lauriti. **Memórias de escolarização e de profissionalização:** das professoras que tive às profissionais que me tornei. Jundiaí: Paco Editorial, 2021

Matie de Jesus Egi e Nádía Conceição Lauriti; Criatividade entre papel, papelzinho, papelão, de Lidiane dos Reis Santos Amorim e Nádía Conceição Lauriti; Comer, comer... é o melhor para poder crescer!, de Adriana Siqueira Russo; Por que não um jornal? de Rafaele Paulazini Majela dos Santos e Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Quebrando paredes entre diferentes faixas etárias, de Solange de Cássia do Nascimento Uchôa e Nádía Conceição Lauriti; Aprender na escola da primeira infância: direito ou privilégio?, de Amanda Loureiro de Oliveira e Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Semeando..., de Amanda Maria Franco Liberato e Claudemir Cunha Lins; Aprendizagens no “espaço verde”, de Marcia Aparecida Guimarães Cardoso; O vento que a gente sente, de Iara Santos Mazzeto; “Curiosear” é preciso, de Priscila de Oliveira Leal e Nádía Conceição Lauriti; O respeito à infância, de Rosa Maria de Miranda Duarte; Os detalhes (des)percebidos no cotidiano da educação infantil, de Tatiane Sesztak Leonardi; Um morrinho possível de escutar, de Vanilda Pereira Nunes de Sousa.

Boa leitura!

Outubro de 2022.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Nádía Conceição Lauriti

CAPÍTULO 1

OS BISCOITOS DE ACOLHIMENTO

Fernanda Cristina Mota Vellado Passos

Nádia Conceição Lauriti

Ao receber o outro, tendo-se preparado para ele, é um ato de amor e ao mesmo tempo anuncia / denuncia o tipo de vínculo que quero construir. (Fátima Freire Dowbor)²

Na escola da primeira infância, a relação com as famílias é essencial; por isso, nada melhor do que estabelecer esse elo relacional de forma afetiva e com o envolvimento das crianças.

A cena aqui apresentada ocorreu em uma Escola de Educação Infantil que atende a crianças de quatro e cinco anos, no município de Diadema. Nessa escola, tem-se feito um grande investimento formativo nas pedagogias participativas, assim como na documentação pedagógica. Uma conquista em relação aos espaços da instituição foi a recente inauguração de uma cozinha experimental, para que fosse possível vivenciar experiências que aguçam todos os sentidos com as crianças.

² DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2008.

Figura 1 – Cozinha experimental



Fonte: Arquivo pessoal.

Pensando sobre a homologia dos processos educativos, inclusive sobre o papel do acolhimento na escola da primeira infância em um momento de reunião pedagógica, a coordenadora ofereceu um chá para as professoras, com o objetivo de que elas se sentissem acolhidas para seguir com a pauta do dia.

Figura 2 – Chá de acolhimento



Fonte: Arquivo pessoal.

Na ocasião, foram discutidas estratégias para aproximar as famílias da escola e, assim, aumentar a

frequência nas reuniões³. Para a surpresa da coordenadora pedagógica, boas estratégias de acolhimento tomaram o lugar dos julgamentos recorrentes e habituais acerca da ausência dos responsáveis por falta de interesse e envolvimento.

A estratégia levantada, inspirada no chá de acolhimento, foi a preparação de biscoitos com as crianças na cozinha experimental, para servir às famílias no dia do encontro. Dias antes da data agendada com as famílias, uma grande divulgação já havia começado. As crianças se encarregaram de tornar esse momento um evento de grande importância, antes mesmo de terem colocado a mão na massa para preparar os biscoitos. Em conversa com as crianças, a professora planejou coletivamente como seria o momento, conforme segue em seu registro:

Na sexta eu e as crianças fizemos biscoitinhos para servir no encontro. Esse dia merece um registro à parte, as crianças ficaram realmente empolgadas em preparar os biscoitos para suas famílias. Quando estávamos experimentando os biscoitos, uma criança, a Manuela, disse: “prô, podia ter um chazinho também, né?”. À tarde uma mãe me chamou no whatsapp para pedir a receita do biscoito porque a Rebeca queria fazer em casa. A mãe de Analice disse que sua filha contou que na reunião teria uma surpresinha. Sim, eles adoraram fazer biscoitinhos para serem servidos na reunião. Esse envolvimento das crianças na reunião com as famílias, foi bonito, foi um aprendizado para mim (Registro - Professora Suzi, 2022).

³ Na escola que foi o palco desta cena o termo reunião foi substituído por “encontro com as famílias”

Figura 3 – Preparação dos biscoitos de acolhimento



Fonte - Arquivo pessoal.

O envolvimento das crianças ocorreu tanto no planejamento, quanto na preparação dos biscoitos, na divulgação de todo processo, com participação engajada.

Em anos anteriores, a organização e preparação do encontro com as famílias – algo que, anteriormente, era chamado de “reunião de pais” – ficava a cargo apenas dos adultos, o que deixava as crianças alheias a esse momento.

O grande objetivo do encontro com as famílias era tanto dar visibilidade às produções das crianças, quanto ajudar os responsáveis a compreender, cada vez mais, a identidade e a concepção da Educação Infantil. Pelo registro da professora, torna-se possível perceber o cuidado e a intencionalidade do trabalho:

Acho que nunca me preparei tanto para uma reunião com as famílias. Queria que fosse um momento diferente, especial de conversa e troca com as famílias, uma oportunidade de tornar visível a aprendizagem das crianças, nosso cotidiano e nossas concepções. E foi exatamente o que aconteceu. Dias antes pensei em como poderia trazer para as famílias um pouco do que as crianças fazem aqui na escola. Pensei em fazer um vídeo, um painel com fotos, mas ainda não era isso... Uma coisa eu já sabia: queria que eles pudessem vivenciar o que seus filhos vivenciam todos os dias, porque aí está a nossa concepção e foi nesse momento que pensei nos contextos da nossa sala referência. Os contextos são montados todos os dias, mas as famílias não veem porque quando chegam para buscar as crianças tudo já foi desmontado. Então iria montá-los para as famílias, e mais do que ver eles iriam vivenciar. A partir daí pensei na documentação e o panfleto explicando um pouco sobre a organização da nossa sala referência e seus contextos fixos me pareceu muito apropriado (Registro - Professora Suzi, 2022).

Figura 4 - Folder entregue no encontro com as famílias (frente)



Contextos de aprendizagem

Turma Joaninha

"Nada sem alegria na escola da infância"
Loris Malaguzzi

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Folder entregue no encontro com as famílias (verso)

À sala referência

A sala referência pertence ao contexto mais amplo da escola. Um ambiente que deve ser planejado cuidadosamente de modo a oferecer às crianças diferentes possibilidades de interação, pesquisa e expressão a partir de diferentes linguagens. Se diferencia da "sala de aula" pois exprime, intencionalmente, a ideia de que as crianças possuem diferentes interesses e modos de aprender e construir suas descobertas. Portanto, é planejada de modo a oferecer às crianças diferentes propostas e que elas possam fazer escolhas sobre quais materiais desejam explorar e quais espaços desejam ocupar.

À seguir compartilho um pouco sobre como organizo a nossa sala referência.

Construtividade

Espaço de brincar, criar, construir, testar possibilidades, criar narrativas, comunicar ideias e hipóteses



Grafismo

Lugar de observar, criar, expressar-se, tornar visível pensamentos e hipóteses através do desenho e da pintura



Leitura

Espaço de ampliação do repertório cultural, de expressar sentimentos e emoções, de manusear os livros preferidos, e também lugar de encontros e conversas.



Jogo simbólico

Lugar de brincar, socializar, interpretar diferentes papéis e experimentar no brincar sentimentos e modos de habitar o mundo.



Fonte: Arquivo pessoal.

O dia do encontro foi especial, superando as expectativas tanto na quantidade de famílias presentes, quanto no envolvimento de todos. Por incrível que pareça, não se ouviu o famoso “Posso assinar a lista?”, o que legitima a importância das pedagogias participativas.

Figura 6 – Chá do encontro



Fonte: Arquivo pessoal.

Para que os familiares compreendam e valorizem as ações da escola, é necessário que conheçam e estejam envolvidos com as experiências vivenciadas pelas crianças. A comunicação e a visibilidade das aprendizagens constituem-se como importantes níveis da documentação pedagógica. Podemos, então, criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição da Educação Infantil, além de compartilhar com as famílias a proposição de que uma criança rica e potente é feita de “cem linguagens”.

Figura 7 – Contextos em que as famílias foram convidadas a brincar



Fonte: Arquivo pessoal.

Tão importante quanto visualizar o que as crianças vivenciam na escola é experienciar!

Quando as famílias chegaram na sala, disse que eles poderiam escolher onde gostariam de brincar. Me olharam meio sem entender direito e eu disse que gostaria que eles tivessem a oportunidade de vivenciar um pouco do que seus filhos vivenciam. Começaram a brincar meio tímidos, mas aos poucos foram se soltando. E eu não registrei isso!!! Fiquei envolvida e simplesmente esqueci, uma pena. Mas enquanto brincavam falavam o que as crianças comentam em casa e agora eles entendiam. Alice, a mãe de César (um dos meus arquitetos) disse que seu pai é engenheiro e que ele fala que na escola eles estão fazendo casas. Alguns citaram que as crianças falam da nossa cabana de leitura e pedem para fazer igual em casa. Aproveitei para falar sobre cada contexto e como a sala referência é organizada e o porquê dessa organização. Nesse momento entramos na discussão sobre o brincar na educação infantil e sua importância. Gilda, a mãe de Pedro, disse algo importante:

ela falou que sabe que quando pergunta o que ele fez na escola e a resposta é 'brinquei', ela sabe que esse brincar é diferente do de casa, que aqui ele está brincando e aprendendo. Ana Clara, mãe de Roberta, completou: "Vocês estudam para saber como ensinar brincando". Gilda disse que seu filho gosta de números e que ele ensinou para ela um jogo que aprendeu na escola, e que ele está aprendendo os números de um jeito divertido. Lena, mãe de Laura, disse que ela observou que sua filha já escreve o nome e até outras letras. A mãe de Matheus (que ingressou em nossa escola neste mês) disse que no terceiro dia aqui ele já entrou sozinho e na outra escola ele sempre se recusava a entrar. Mas foi o pai de João Miguel que disse algo que me deixou emocionada. Ele falou: - Essa escola está de parabéns! Eu tenho outros filhos e vejo no João o que não via nos outros. Desde que ele começou aqui eu percebi que ele gosta de ajudar, de fazer junto. Sempre fala "papai, deixa que eu te ajudo". Ele está mais carinhoso, gosta de estar junto, é um companheiro e foi aqui que ele aprendeu isso. Sim, eu fiquei com os olhos marejados (Registro - Professora Suzi, 2022).

Pelo registro da professora, é possível inferir uma relação de afeto, respeito e parceria sendo construída. Movimentos como esses são necessários para que não haja o lado das famílias *versus* lado da escola, mas uma sinergia para o desenvolvimento integral das crianças. Estas, por sua vez, são as maiores beneficiárias desse processo de aproximação afetiva. O encontro foi regado a relatos das famílias acerca dos relatos das crianças sobre o que vivenciam na escola:

Lembraram o quanto as crianças falam do barranco do parque. Eu expliquei como é nosso barranco e as

aprendizagens que eu vejo acontecer todos os dias ali e me desculpei pelas roupas sujas. Aqui eles me emocionaram outra vez quando disseram que querem mais é lavar roupa, mas saber que seu filho brincou e foi feliz, o barranco tá liberado.

Ah! O que eu posso querer mais?

Nossa conversa foi longa. Entre um chazinho e outro íamos falando sobre infância, aprendizagens significativas, o papel da educação infantil e nosso cotidiano na escola (Registro - Professora Suzi, 2022).

Considerar o fazer da Educação Infantil importante para o desenvolvimento das crianças é um grande passo para que nossas crianças vivam, verdadeiramente, a infância no espaço escolar.

Tal processo está sendo construído com todo o grupo. Cada professora vem desenvolvendo estratégias conforme se apropriam e enxergam sentido na participação efetiva das crianças e famílias no cotidiano escolar. Não se trata de um caminho linear; porém, quando alguns se sensibilizam, eles se dispõem a criar e a viver novas experiências. Os demais vão sendo tocados pelo que visualizam e pelas possibilidades vivenciadas, as quais apontam para a possibilidade de fazer diferente.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O ACOLHIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Valquiria Bertuzzi Veronesi

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo (Legião Urbana)

Ser uma escola inclusiva é muito mais do que promover a matrícula de crianças com deficiência. Considerar que cada ser é único, apresentando, portanto, especificidades, não é tão simples e recorrente na prática quanto se ouve nos discursos, ou quanto podemos encontrar em documentos legais. Na Educação Infantil, a gama de experiências oferecidas para as crianças deve contemplar suas necessidades, almejando que elas vivam a infância e desenvolvam suas potencialidades, abarcando todas as linguagens e dimensões para o desenvolvimento integral de cada criança.

Nessa fase, as crianças estão iniciando os primeiros contatos com o mundo externo, com um mundo diferente do ambiente familiar, com pessoas e espaços desconhecidos. Isso pode gerar sensações

desconfortáveis, tais como ansiedade, medo, insegurança, resistência etc.

De modo geral, a essência das crianças é a especificidade do tempo por elas vivenciado: aquele em que tudo é possível e não pode ser controlado (*Kairós*), diferentemente do tempo cronológico, que é previsto e, muitas vezes, rigorosamente controlado (*Chronos*). O respeito ao tempo das crianças é fundamental, especialmente com a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual merece atenção redobrada. A organização de tempos e espaços será conduzida pela criança, por meio de pistas que vão sendo sinalizadas por ela mesma, cuja leitura deverá ser realizada pela professora.

Na escola de Educação Infantil, não basta haver espaços com brinquedos coloridos e atrativos, ou ainda, lugares incríveis em meio à natureza, que proporcionem muitos desafios corporais, se há resistência, medo ou muita restrição em utilizá-los.

Quando uma criança com autismo chega à Educação Infantil em nossa escola, ela é recebida com muita alegria, pois está iniciando suas vivências desde o princípio. Dessa forma, podemos fazer muito por ela e junto com ela, durante seu processo de desenvolvimento.

Mesmo que a criança apresente inúmeros desafios à equipe escolar, tendo em vista seu comportamento característico, ela terá acesso a todas as experiências com um grupo que também está iniciando sua jornada estudantil. Assim, independentemente de sua condição, vivenciará experiências significativas de que todas as crianças precisam, envolvendo brincadeiras e interações, contemplando as dimensões cognitiva, corporal, emocional, afetiva e social. Nesse contexto, será possível

construir memórias sensoriais, que serão facilmente acessadas ao longo da vida.

A maioria das crianças aprende com seus pares e com adultos. Para uma criança autista, especificamente, não basta levá-la aos diferentes espaços da escola, junto com as outras crianças, com diferentes brinquedos e materiais. Não é suficiente para sua aprendizagem que ela apenas esteja nesses diferentes ambientes, com materiais diversos e com outras crianças. É necessária uma intervenção pontual do(a) professor(a), ou do adulto por ela responsável.

Além da tentativa de estabelecer algum vínculo, há a necessidade de mostrar a funcionalidade das coisas, ensinando-a a brincar e a usar os diferentes materiais. Essa criança precisa aprender a função social dos brinquedos e materiais. É fazendo junto, mostrando a ela, elogiando e comemorando cada vitória que ela vai se apropriando da função dos objetos/brinquedos. Portanto, mesmo que a criança não fixe o olhar, ou que não verbalize, é importante que ela vivencie as experiências, que seja estimulada, mostrando como se faz, evidenciando as reações a partir de suas ações.

A entrada da criança na escola é o primeiro desafio, visto ser este um espaço novo e com pessoas diferentes. No começo, pode haver resistência, manifesta por meio do choro, de gritos ou até de atos de joga-se ao chão. Por não verbalizar, é assim que a criança se expressa diante do desconhecido. Este pode provocar um sentimento de insegurança e de medo, sendo a resistência uma resposta imediata.

Os maiores desafios com Pietro eram em relação à comunicação (visto que ele não se comunicava verbalmente), à aceitação à mudança de espaços ou de

propostas e à realização de registros em folhas de papel (considerando que ele rasgava os papéis, jogava-os no chão ou no lixo).

Dessa forma, ressaltamos alguns requisitos necessários para o/a professora/o: sensibilidade; olhar muito atento; escuta apurada, para conhecer tanto essa criança, quanto as demais; e disponibilidade, para que as crianças a/o conheçam e se percebam nesse novo espaço. Vale destacar que esses conhecimentos devem acontecer em uma via de mão dupla.

Após conversar com a família, obtendo informações a respeito da criança e verificando, assim, seu perfil, o passo seguinte é observá-la e conhecê-la no ambiente escolar, visando a encontrar um canal de comunicação mediado por objetos/brinquedos de seu interesse. Ao receber (ou não) suas respostas, novas tentativas serão propostas. Ressaltamos que cada criança é única, com suas especificidades; é preciso compreender como acessá-la, como estabelecer conexões.

Para superarmos esse desafio, a estratégia é o acompanhamento familiar na rotina da escola, de forma gradativa, até quando for necessário. No caso de Pietro, o acompanhamento permeado por um sentimento de segurança veio de sua mãe. Ela mostrou-lhe que a escola é um espaço interessante, bom e seguro. Ela adentrava a escola com ele e permanecia nos ambientes, incentivando-o a manipular os materiais oferecidos, a manipular alguns brinquedos e a alimentar-se. Muitas crianças com TEA são seletivas e resistem aos momentos das refeições. Portanto, foi necessário acompanhá-lo na escola, inicialmente, saindo de cena aos poucos. Paulatinamente, ele passava menos tempo com a mãe e mais tempo com os colegas e a

professora. Nessa senda, a permanência na escola também foi aumentando de forma suave, significativa e prazerosa.

Outro ponto crucial é utilizar-se de elementos e/ou brinquedos que atraíam a atenção da criança, ou que a deixem mais tranquila. Pietro apresentava muita resistência à mudança de espaços. A massinha de modelar e um carrinho foram utilizados de acordo com duas estratégias: 1) ponto de partida, o ponto de contato “amigo”, contato seguro para lançar a criança a outros desafios, levando-a a outros espaços da escola; 2) ponto de equilíbrio, autorregulação, para acalmar a criança. Tais objetos eram utilizados em momentos em que Pietro apresentava alguma resistência em mudar de espaço, ou quando não desejava, de forma alguma, acompanhar as crianças nas experiências propostas, ou ainda no final do período, quando já estava cansado e desejava um momento de quietude.

Na primeira imagem, observa-se que foi necessário deixar que a criança levasse um carrinho para aceitar ir ao refeitório e alimentar-se. Na imagem 2, para que Pietro aceitasse ir à área externa, foi necessário que levasse o pote de massinha.

Imagem 1 - Refeitório



Imagem 2 - Parque de pneus



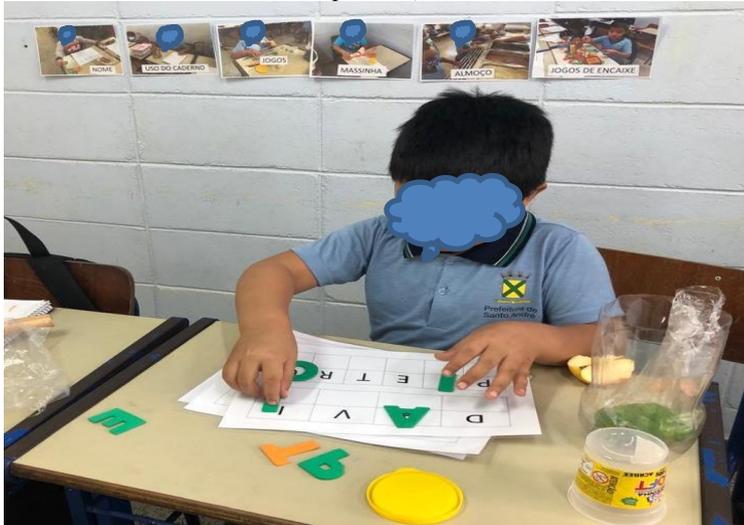
Fonte: Acervo da autora.

A comunicação é fundamental entre os seres humanos; quando há uma alguma intercorrência nesse quesito, a interação não se efetiva. Nossos instrumentos naturais são a fala e a escuta. Caso a fala não aconteça, há a necessidade de recorrer a outras formas de comunicação. Novas formas de escuta são essenciais para que a interação não se perca, para que não haja prejuízos à aprendizagem das crianças que ainda não verbalizam. O uso de imagens, objetos, gestos, expressões e sinais fazem parte da comunicação alternativa.

Para sanarmos a dificuldade que Pietro apresentava em relação às mudanças de espaço, e também pensando em incentivá-lo a uma maior interação nas vivências com a turma, foi elaborado um material com fotos dele mesmo realizando as propostas de que participara ao longo do dia na escola. Ele ficou muito empolgado ao receber essas imagens para organizar sua rotina. Esse processo foi significativo para ele, a princípio, as manuseou enquanto a professora nomeava as fotos com empolgação,

reforçando positivamente o quão era importante ele estar na escola aprendendo e experimentando coisas de que gosta, assim como outras, que está aprendendo a se interessar.

Imagem 3 - Organização de tempos e espaços ao fundo (na parede)



Fonte: Acervo da autora.

Na medida em que a criança aceita, ela realiza as propostas junto às demais. Em outros momentos, ela realiza propostas específicas para suas necessidades. A rotina vivenciada e previsível providencia apoio visual, ajudando Pietro a se organizar e a se orientar no tempo e no espaço escolar, aproximando-o, com isso, da compreensão da função de cada momento da rotina, tornando-os significativos.

Dessa forma, a organização da rotina com esse material tornou-se a primeira atividade após sua chegada.

A professora conversa com ele sobre as atividades do dia e pede que pendure na parede as imagens conforme a sequência que irá acontecer. A partir desse momento, notou-se uma mudança em seu comportamento. Pietro começou a mostrar-se mais seguro, mais organizado, exprimindo maior interesse para a realização de novas propostas. Exemplo disso é o pareamento e a escrita de seu nome, atividade outrora totalmente ignorada.

No começo, só os jogos de encaixe e de massinha atraíam seu interesse, fazendo-o permanecer na sala com os colegas. Os papéis que eram oferecidos iam para o lixo após serem amassados, e os lápis de cor, assim como o giz de cera, eram desprezados.

A criança com TEA percebe o mundo de forma diferente do que a criança neurotípica, apresentando maior sensibilidade auditiva e tátil, por exemplo. No entanto, ela pode ter essa percepção amenizada com diferentes experiências oferecidas seja na escola, seja nas terapias. Aos poucos, ela não se sente tão incomodada com os diferentes sons, ou com o contato com as diversas texturas.

No parque, a brincadeira com areia é apreciada por Pietro. A sensação desse elemento natural provoca bem-estar para os autistas que necessitam de estímulo tátil. Nesse sentido, tirar o tênis é fundamental; afinal, o canal de entrada desses estímulos, com um grande número de receptores e terminações nervosas, se dá por meio das palmas das mãos e das solas dos pés. Vivências que permitam que as crianças fiquem descalças são muito bem-vindas na Educação Infantil.

Imagem 4 - Percepção pela planta dos pés



Fonte: Acervo da autora.

Contudo, não é preciso ficar descalço o tempo todo, somente o necessário para que a criança possa apreciar e desfrutar de todos os estímulos provocados pelas sensações e texturas da areia, do piso emborrachado, da grama, das pedrinhas, das folhas secas, dos gravetos e de todos os outros elementos que estiverem por ali... Com ajuda do apoio visual, Pietro começou a apresentar menos resistência em calçar seu tênis no momento que sairia da área externa, adentrando a escola para o almoço, por exemplo.

Com a massinha, Pietro fica mais calmo, pode colocar nela toda sua emoção, amassando repetidas vezes, dando-lhe diferentes formas. Para ampliar suas possibilidades, além de diferentes materiais como moldes, forminhas, palitos e outros, uma base com um cenário ou contexto também se torna bastante interessante. Propostas que

fortaleçam músculos e nervos das mãos e dos dedos contribuem para que a criança possa segurar melhor os objetos, aumentando a capacidade de realizar traçados em papel. Com isso, aos poucos, aceita melhor os materiais gráficos que inicialmente rejeitava.

Se a criança com autismo apenas “passar” pela Educação Infantil, sem experimentar efetivamente diferentes texturas/materiais; sem participar de propostas de construção, de pesquisa, de criação, de brincadeiras; sem construir significados com suas experiências; sem aprender procedimentos e sem compreender a função dos objetos, ela será extremamente prejudicada, não tendo seus direitos assegurados. Uma criança que não é atendida de acordo com suas necessidades é negligenciada, tendo suas memórias e sua infância roubadas.

O autismo na Educação Infantil exige uma responsabilidade muito grande de todos os envolvidos, desafiando-nos ainda mais a pensar novas formas de ver, viver e sentir o mundo nessa etapa, juntamente aos pequenos. Para uma Educação Infantil Inclusiva, é fundamental que a prática escolar se confunda com uma rica e desafiadora aventura investigativa *sobre e com* as crianças, por meio de interações, diálogos e descobertas, criando e recriando práticas que enfocam suas potencialidades e que ampliam suas possibilidades.

CAPÍTULO 3

ABRINDO JANELAS: COMPARTILHANDO PRÁTICAS

Luciana Ramalho Santana Mandu
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Para um olhar amoroso à escola e à luz que passa por suas frestas, na recepção de cada pessoa à coletividade de todos os dias, entradas e saídas de muitas gentes, complexidade difícil de descrever sem sentir, abrimos portas e janelas para vivenciarmos no chão dela, formas de nomear as diversas maneiras de existir, coexistir e resistir aos seus desafios. (Fábio Monteiro)

É assim, entrando e saindo em cada escola, que são abertas portas e janelas à ¹supervisão escolar no município de São Paulo, permitindo a ela um olhar sobre o que acontece no chão da escola, sobre como as crianças são vistas, cuidadas e educadas, e sobre como as intencionalidades se concretizam nas diversas práticas desenvolvidas.

Ainda que possa ser visto por muitos como um fiscal administrativo, o supervisor é um educador que, mediante sua experiência, tem um olhar mais abrangente

¹ Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo

sobre a realidade escolar. Assim, enquanto supervisora escolar, procuro manter minha essência de educadora. Por isso, dialogar, escutar, intervir e promover reflexões fazem parte de toda minha ação supervisora.

Por essa razão, durante as visitas às escolas, sempre busco dialogar com a equipe gestora, em especial com a direção e a coordenação pedagógica, permitindo que elas relatem como tem ocorrido a prática com as crianças, as dificuldades e os avanços que percebem durante o trabalho. A partir dessa escuta, vou trazendo reflexões, sugestões e orientações.

Minha prática da escuta criou um movimento interessante: as equipes não aguardam mais as minhas visitas para compartilharem comigo o trabalho que estão desenvolvendo, sobretudo as boas práticas, aquelas que a deixam felizes ou o fruto de alguma sugestão dada por mim na ocasião de alguma visita – passaram a fazer isso constantemente, utilizando os aplicativos de mensagem do telefone celular.

Compartilham imagens, vídeos, textos, enfim uma multiplicidade de registros que me permitem enxergar, mesmo que a uma certa distância, o cotidiano que se realiza em cada escola, além de conhecer as práticas mais potentes delas. E assim, mais uma janela foi aberta, mais uma forma de acompanhamento me foi permitida.

Talvez, esse movimento tenha sido gerado devido ao vínculo de confiança formado entre nós por meio do diálogo, pois as equipes perceberam o quanto fico feliz e realizada quando vejo as crianças aprendendo, brincando, interagindo... ou seja, tendo o direito de viverem a infância garantido.

Abrindo janelas: compartilhando práticas

Desde o ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo garante, no calendário escolar, dois dias intitulados “*Jornada Pedagógica*” para as escolas de Educação Infantil, sendo 1 dia em cada semestre.

À supervisão escolar é dada a possibilidade de organizar e articular as escolas para que compartilhem práticas exitosas, de modo a criar uma rede de aprendizagem por meio de troca de experiências.

Assim, durante uma reunião com as coordenadoras pedagógicas das 8 escolas de Educação Infantil – sendo 7 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 1 Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) –, refletimos sobre os registros que elas compartilham e sobre como seria interessante que eles chegassem às outras escolas, para que todas pudessem conhecer um pouco da prática realizada em cada CEI.

Decidimos montar um material contendo registros de práticas de cada uma delas, para então exibi-lo às professoras no dia da Jornada Pedagógica e, com isso, promover reflexões a partir dele. A mim foi atribuída a responsabilidade de receber os registros e organizar o material.

Na responsabilidade de receber e organizar os materiais, pude notar a riqueza dos registros que as professoras realizam, assim como percebi o quanto a Educação Infantil tem avançado em práticas inclusivas. Dos recebidos, darei destaque a 5 deles, por considerar seu potencial na abertura de janelas que, por vezes, permaneceram fechadas na realidade de algumas escolas.

Tratam-se de práticas inclusivas, cenas do cotidiano que falam por si só, revelando como acolher a singularidade de cada criança e como promover um atendimento de qualidade partindo do princípio da equidade, isto é, dando a cada criança aquilo de que ela precisa de acordo com sua necessidade, de maneira singular.

Vamos abrir as janelas²?

Figura 1 – Lendo com as mãos

Ana é uma criança surda com 3 anos e 7 meses fazendo a pseudo leitura junto com seus colegas de turma, da identificação feita em Língua Portuguesa e em Alfabeto Manual na entrada da livraria do CEI.



Fonte: Acervo da autora.

² Todas as práticas são acompanhadas por imagens e escritas da coordenadora pedagógica, assim como das professoras, que narram as experiências realizadas com as crianças.

Figuras 2 e 3 – As paredes também comunicam
Os murais do CEI também possuem o Alfabeto Manual.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Folheando com os pés

Rafael, 3 anos e 10 meses, tem Artrogripose Congênita Múltipla³. Após fazer a escolha do livro de histórias que deseja ver, usa os pés para, com autonomia, folhear as páginas do livro.



Fonte: Acervo da autora.

³ Artrogripose Congênita Múltipla é uma malformação das articulações de bebês que estão deformadas, ou que não se desenvolveram corretamente. Há limitação de movimento e diminuição da força muscular. A cápsula articular se torna fibrosa e espessada, assim como os tendões; já os músculos se tornam atrofiados. Tudo isso dificulta o movimento. A principal causa da artrogripose é a falta de movimento do bebê dentro do útero, a qual danifica as articulações e atrofia os músculos, resultando na limitação dos movimentos. A falta de movimentação pode ser causada por algumas condições, como: anencefalia e redução das células nervosas da medula, perda de líquido amniótico, gestações de múltiplos, que faz com que haja menos espaço no útero, complicações da saúde da mãe e diferentes condições genéticas. (Fonte: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/artrogripose>).

Figura 5 – Vamos beber sozinho?

Autonomia para cuidar de si: Rafael leva o copo até a boca com auxílio das mãos e das pernas, prendendo o copo na boca com os dentes, fazendo o controle dos goles de água com o jogo de cabeça.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 6 - Cabo de guerra sentado



Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Sentindo com as mãos

Ricardo, 2 anos e 5 meses, tem baixa visão. Utiliza as mãos para melhor compreender os contornos e detalhes dos objetos, sentindo-se seguro quando encontra um adulto que descreva seus achados e os acontecimentos ao redor



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 - Curiosidade



As mãos curiosas de Ricardo tateiam a grama do parque, a fim de sentir o piso irregular por onde ele caminhava. Sentindo a temperatura e a textura, esfrega as mãos na grama e sente algo que consegue pegar e segurar. Agarra firme o achado entre seus dedos e explora seus contornos e comprimento enquanto a professora descreve para ele: – É uma folha, Ricardo!

Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Brincando de consertar

Gabriel, 2 anos e 11 meses, tem Nanismo. No parque, gosta de brincar com motos e velocípedes, empurrando e sendo empurrado. Também, gosta de brincar de consertar, sempre que algum deles "apresenta um problema".



Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 – O passarinho da turma?

Um dia, enquanto brincavam de descansar dentro do túnel do parque, alguns colegas da turma do Gabriel deram a ideia de fazer um ninho. Ainda em dúvida se seria de passarinho ou de galinha, a equipe saiu em busca de folhas pra montar o ninho dentro do túnel, e Gabriel ajudou. Quando já havia folhas suficientes no túnel, Gabriel entrou, sentou-se sobre as folhas e começou a observá-las, achando bem engraçado ficar por ali. Fez careta, deu risadas e aproveitou o ninho aconchegante que havia sido construído. Seria Gabriel o passarinho da turma?



Fonte: Acervo da autora.

Para além da riqueza do trabalho desenvolvido com os bebês e crianças, público alvo da educação especial, as imagens revelam a capacidade de observação das professoras, que conseguiram, em seus registros fotográficos, captar os momentos de vivências significativas para as crianças.

Enquanto educadora que sou, e exercendo minha função de supervisora escolar, anseio que todas as janelas e portas que me são abertas possam contribuir na articulação de distintos espaços educativos, construindo pontes para interligar e promover diferentes saberes, visando ao atendimento de qualidade a todas as crianças, com respeito à singularidade de cada uma.

CAPÍTULO 4

CAPTURANDO UMA CENA DO COTIDIANO: BRINCANDO COM OS INDICADORES DE QUALIDADE

Carla Matie de Jesus Egi
Nádia Conceição Lauriti

Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas. (José Saramago)

“Se essa vida fosse um filme, eu dava pause nessa cena”, já dizia a compositora. Em meio à correria do dia a dia, cenas que mereceriam ser pausadas escapam do nosso olhar corriqueiro e, por isso, viciado. Consequentemente, deixamos passar momentos significativos de aprendizagem e de construção de sentidos para os bebês e crianças. Na vida, as situações acontecem e seguem um fluxo de acontecimentos contínuos, em alguns momentos, não conseguimos capturar esses eventos, mas o privilégio que temos enquanto educadores é o de poder pausar o decurso de tempo, enquadrar uma cena do nosso cotidiano e ainda dar um *zoom* para enxergar, escutar e interpretar o que ela representa.

Como diz Saramago, o mundo está a todo momento nos apresentando respostas, sobretudo no que se refere ao mágico universo infantil. Entretanto, a lógica adultocêntrica, petrificada pela padronização e pela

burocracia, impede que se cheguem às perguntas necessárias para que as crianças participem das decisões sobre temas que lhes dizem respeito.

Experimentar papéis e reproduzir cenas do cotidiano vivido fazem parte das brincadeiras simbólicas dos bebês e das crianças. Representar o que observam, organizar o espaço, para reproduzirem o que veem, só exige imaginação, tempo e espaço para acontecer. É por essa razão que se torna tão caro para aqueles que atuam com as infâncias dar a devida importância a essa brincadeira, que tanto pode ocorrer individualmente, quanto também pode envolver um coletivo de crianças, cabendo a nós adultos, observar, respeitar e interpretar essas vivências tão significativas para as crianças.

A cena capturada para esta reflexão tematiza um pequeno recorte, representado na figura 1, de um processo de autoavaliação institucional que acontecia em uma instituição de Educação Infantil, com a participação de representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar. Trata-se de um processo amplo, cujo “*ethos*” necessita ser ressignificado para que também as crianças sejam incluídas. É necessário que se pense na construção de instrumentos e estratégias que deem conta da sua complexidade e que possa garantir a vez e a voz das crianças, tornando possível que elas vivenciem momentos dialógicos e participativos, que auxiliem na sua compreensão do mundo.

Figura 1 – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



Fonte: Acervo pessoal.

Assim, vamos à
cena!

Em um determinado dia, os adultos estavam reunidos em um Centro de Educação Infantil que atende a bebês e a crianças de até três anos, para um momento destinado à autoavaliação institucional participativa. Por ser um dia em que havia suspensão de atendimento às

Figura 2 - Momento I - Indicadores



Fonte: Acervo pessoal.

crianças, algumas famílias, que não tinham com quem as deixar, levaram seus bebês e crianças para esse evento.

A organização dessa ação previa um momento de acolhimento dos participantes no pátio, para a explicação da pauta, a organização de grupos para discussão e a avaliação das nove dimensões previstas no instrumento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, documento construído e utilizado pela Rede Municipal de São Paulo para o momento da Autoavaliação Institucional.

Nesse momento, os bebês e as crianças acompanhavam o seu familiar e permaneciam também onde ocorriam as discussões e a avaliação. Em um dado momento, faz-se uma parada para o café antes da próxima etapa, uma reunião plenária na qual são discutidos os dados para o preenchimento do quadro síntese do processo de autoavaliação institucional.

Figura 3 – Crianças brincando com os Indicadores



Fonte: Acervo pessoal.

É essa parada para o café, oferecido ao ar livre na área do parque, emoldura e capta uma cena inusitada em que três crianças brincavam. Algo nos chama a atenção! Ao nos aproximarmos para observarmos a brincadeira, percebemos que elas reproduzem o momento vivido na sala junto aos adultos, na discussão dos indicadores de qualidade. Uma das crianças assume o papel de organizadora e mantém-se em pé; as outras duas estão sentadas e, ao lado, carregam as peças de encaixe nas cores verde, amarelo e vermelho. A criança no papel da organizadora faz perguntas, e as que estão como participantes da avaliação levantam a peça na cor correspondente à avaliação: o verde para indicar concordo, o amarelo indicando concordo em partes e o vermelho para indicar discordância. A cada pergunta, revezavam-se os papéis, ora assumiam-se como participantes, ora como organizador.

Algumas perguntas utilizadas por elas foram: “Você gosta quando a professora diz para comer salada? Você gosta da hora do soninho? Você gosta que a professora pegue a sua mochila? Você gosta de pegar os livros? Você gosta dos brinquedos da caixa?”. Assim, vão criando outras tantas perguntas. As crianças sentadas, representantes da comunidade escolar, votam levantando a peça da cor com a qual avaliam o tema da pergunta e dão suas justificativas do porque avaliaram com determinada cor. À medida que vão revezando os papéis assumidos na brincadeira, criam um enredo que demonstra o entendimento da lógica do processo de autoavaliação. Entretanto, o que chama a atenção na cena é que não reproduzem as mesmas questões apresentadas no documento, mas a forma como perceberam que o

objetivo é avaliar o cotidiano, pois trazem para brincadeira o que vivenciaram pela observação dos indicadores.

Figura 4 – Significado das cores (IQEIP)



Fonte: Acervo pessoal.

Capturada e emoldurada a cena, é hora de utilizar o *zoom*.

Mais do que imitar os adultos e reproduzir situações, as crianças vivem um processo ativo em que buscam construir sentidos para as práticas culturais nas quais estão inseridas – nesse processo, coletivamente produzem as culturas infantis. Dessa maneira, partem das informações disponibilizadas, apropriam-se delas através das brincadeiras, dos desenhos, da fala e das demais linguagens, e criam assim novos e diferentes sentidos. Observam as respostas que estão diluídas no mundo e rapidamente disparam, extraordinariamente, suas perguntas.

Nessa perspectiva, os princípios e a matéria prima da Educação Infantil podem ser apontados como a escuta e o olhar, ambos atentos para as crianças. Para tais processos, é necessária não a imposição de um único modo de ver o mundo, mas sim o olhar e os ouvidos atentos para capturar a sua produção cultural. Sabemos que isso não é tarefa fácil, exigindo um permanente exercício das educadoras e educadores, pois ainda se perpetua o mito da explicação. Tal mito, segundo Rancière, pressupõe que a criança não seja capaz de compreender sem a explicação do adulto.

Na cena relatada, as crianças demonstram um poder de entendimento e interpretação da realidade, mas será que nós adultos consideramos sua participação e escutamos o que elas têm a nos dizer?

Ainda, é desafio incluir bebês e crianças no processo de autoavaliação institucional participativa, pelo equívoco de considerar que eles não entendem os indicadores e indicativos apresentados no instrumento. Todavia, será que é preciso utilizar o mesmo instrumento pensado pelo / para o adulto com bebês e crianças? Será que, nas suas cotidianidades, as crianças já não evidenciam a sua capacidade da avaliação do atendimento e do que estamos ofertando a elas?

A cena que motivou nossa reflexão evidencia a necessidade urgente de criação de um novo *ethos* para emoldurar a cultura avaliativa existente nas instituições de Educação Infantil (e, quiçá, em todas as da Educação Básica), reconhecendo que as crianças são capazes de emitir opiniões, de ter ideias e de fazer proposições úteis para resolver problemas.

Figura 5 – Crianças Indicam



Fonte: Acervo pessoal.

A participação infantil na avaliação dos indicadores de qualidade pode auxiliar na própria reconfiguração do conceito de qualidade na Educação Infantil.

É preciso intensificar a sensibilidade dos educadores e educadoras para que seja possível estabelecer situações comunicativas horizontais entre adultos e crianças, em que suas vozes sejam consideradas e valorizadas. Esse é um desafio a ser enfrentado pelas instituições, sobretudo por aquelas voltadas ao atendimento das crianças, já que essa vivência dialógica é premissa para uma prática educativa verdadeiramente participativa e, portanto, democrática.

Olhando ao redor as respostas espalhadas pelo mundo, seguimos à procura das perguntas certas...

Referências

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

CAPÍTULO 5

CRIATIVIDADE ENTRE PAPEL, PAPELZINHO, PAPELÃO

Lidiane dos Reis Santos Amorim
Nádia Conceição Lauriti

A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano. (Jean Piaget)

Potes, cones, tampas, canudos, retalhos, caixas, latas, papéis de todo tipo. Materiais de largo alcance abrem caminho para o mundo da fantasia, da imaginação e da criatividade. A criança apresenta uma imensa capacidade de criar e recriar. Ao se deparar com um cadarço, por exemplo, este pode se tornar uma cobra assustadora. O desejo da criança transforma o significado do objeto.

Utilizamos a linguagem para expressar nossos sentimentos e compreender o mundo à nossa volta. Se entendermos o brincar como forma de linguagem, compreenderemos que os momentos de brincadeira são essenciais para o bem-estar e crescimento da criança. Além disso, entenderemos que, quanto mais forma ela puder dar às suas vontades, tanto maior será o seu protagonismo.

Ao brincar, a criança desenvolve o domínio linguístico, a imaginação e a criatividade, criando objetos, personagens (que podem ser pessoas, animais ou coisas), cenários e diversas histórias. Por meio da brincadeira, a

criança constrói a relação com os seus pares e compreende os seus desejos. A brincadeira traz sensações agradáveis, que chegam ao cérebro de forma prazerosa, facilitando a consolidação do aprendizado.

O professor tem a responsabilidade de ofertar momentos com espaços e materiais diversos, que estimulem a criança a desenvolver a imaginação e criatividade, contribuindo para o seu crescimento no nível cognitivo, físico e social, auxiliando para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram.

Incentivar o hábito da leitura desde a Educação Infantil é essencial. O ato de aprender a ler abre caminhos para novas descobertas e possibilidades. A interação com os livros contribui para o desenvolvimento intelectual, psicomotor e cognitivo da criança, auxiliando o melhor desenvolvimento da fala e do rendimento escolar. Além disso, a interação com os livros incentiva a imaginação e favorece a aquisição da cultura.

Como despertar nas crianças o interesse pela leitura enquanto estímulo para brincadeiras interativas? A criança observa o adulto em tudo o que faz. Quando ela vê no adulto o interesse pelos livros, sente-se atraída para o mundo da leitura. Propor momentos na rotina que incluam atividades que incentivem a leitura de forma dinâmica despertam o interesse e a curiosidade da criança.

Brinquedos com funções específicas prendem a atenção da criança por um tempo limitado, pois logo as possibilidades de uso acabam e o interesse vai diminuindo. Já os materiais de largo alcance, por não terem uma regra de uso, possibilitam uma infinidade de brincadeiras, favorecendo os estímulos cognitivos e intensificando a exploração de novas habilidades.

A notícia boa é que esses materiais são facilmente encontrados e relativamente baratos; muitos estão à disposição na natureza ou mesmo em casa. Também, esses materiais contemplam todas as idades e são ótimas ferramentas para trabalhar a interação. Quando aliados à leitura, essa experiência torna-se ainda mais divertida. Esses aspectos podem ser observados frequentemente no maravilhoso mundo das crianças em um grupo do último ciclo da Educação Infantil.

Toda semana, a professora de uma turma de cinco anos proporciona às crianças um momento de escolha e manuseio de livros. Ela coloca vários livros enfileirados, de maneira que as crianças possam ver a capa. Em seguida, pede para que escolham um livro para levar para casa e ler com a família. Esse momento é muito esperado por elas.

Figura 1 - Despertando o encanto pela leitura



Fonte - Acervo pessoal.

O primeiro critério de escolha observado foi a capa do livro. As crianças escolhiam as capas coloridas, cheias de desenhos e letras brilhantes. Após essa escolha, cada

criança começa a explorar seu livro, analisando cada página. Observavam os detalhes da ilustração e tentavam adivinhar o assunto de que tratava o livro. Algumas até se arriscam na leitura das letrinhas que aparecem. Dependendo do que viam, trocavam de livro. Existem livros que são indicados pelo amigo, que já o levou para casa e gostou muito do que leu. Há também os alunos que falam logo que não gostaram, convencendo o colega a trocar de livro, para que não precise passar pela mesma experiência que ele.

Figura 2 - Interagindo para a escolha do livro mais atraente



Fonte - Acervo pessoal.

O livro fica todo o final de semana com a criança em sua casa. Junto, levam um diário de aventuras, no qual registram como foi o momento de leitura e de prática da imaginação junto aos seus familiares. No início da semana, ao retornarem para a escola, cada criança

compartilha sua experiência com a turma, que, também através da imaginação, viaja na história junto com o colega.

Um dos livros preferidos dessa turma é *O homem que amava caixas*. Esse livro tornou-se queridinho após uma leitura por deleite realizada pela professora. Ao finalizar a leitura, as crianças encontraram no parque uma grande quantidade de caixas de papelão, imediatamente começando a imaginar diversas brincadeiras.

Figura 3 - Papel, papelzinho, papelão



Fonte - Acervo pessoal.

Algumas logo se reuniram para brincar de pirata. Nesse momento, as caixas transformaram-se em barcos e o tatame azul em um mar que, naquele dia, devido a uma

intensa chuva, estava muito agitado! Cuidado! Estamos quase indo a pique! Segurem-se, pessoal!!!

Figura 4 - Navegando no tatame no parque



Fonte - Acervo pessoal.

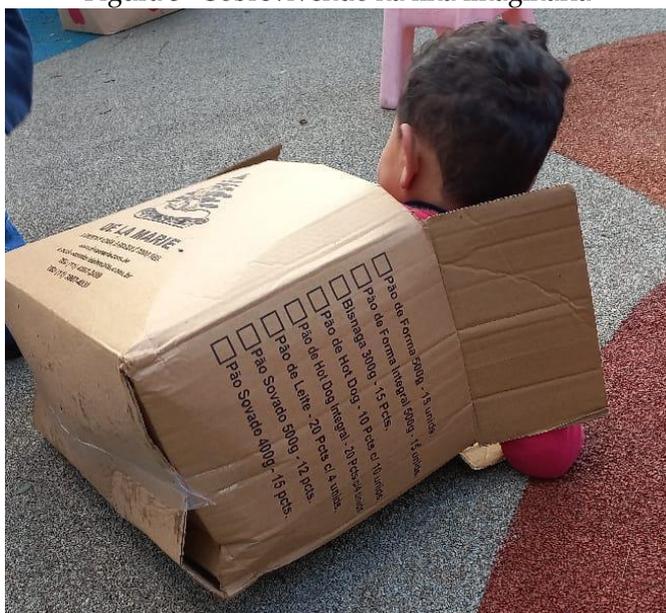
Após muito esforço, já cansados de tanto remar, o navio atracou numa ilha. Com muito medo, foram descendo do barco com o olhar atento a tudo o que estava ao redor. Poderiam existir lobos e leões famintos naquele lugar! Era necessário ter cuidado!

De repente, imersos no mundo fantasioso que criaram, as crianças encontraram um grupo de crianças perdidas, as quais haviam se desviado da trilha e não conseguiam retornar para suas famílias. Começaram, então, a se perguntar como poderiam se proteger, visto que a noite estava chegando e os animais mais ferozes

poderiam atacá-los! De longe, avistaram outras caixas, que rapidamente se transformaram numa cabana. Uau! Ficou incrível, não é mesmo?

Perdidas na ilha, as crianças começaram a procurar por elementos que poderiam ajudá-las a se protegerem do frio e dos animais selvagens que viviam por ali.

Figura 5 - Sobrevivendo na ilha imaginária



Fonte - Acervo pessoal.

Havia nesse espaço uma quantidade grande de caixas de papelão, as quais foram utilizadas para a construção de cabana, mesa, sofá, cama, berço para os bebês, panela, comida, pratos...quanta coisa foi feita em poucos minutos!

Figura 6 - As caixas de papelão estimulando a criatividade



Fonte - Acervo pessoal.

Depois de muita brincadeira, era preciso elaborar um plano de fuga! Precisaríamos voltar para casa. Mas como? Mais uma vez, as caixas deram espaço para a imaginação e vários botes surgiram. O céu estava lindo e a brisa soprava suavemente. Ao colocarem seus botes nas águas, o vento foi soprando, levando-os de volta para casa.

Figura 7 – Voltando para casa!



Fonte – Acervo pessoal

Quando se mistura sonho, brincadeira e imaginação em um único lugar, tem-se a combinação perfeita para o exercício da criatividade infantil. A criança sabe fazer essa junção dar certo; horas se passam e a única forma de parar a experiência é ouvindo a voz da professora avisando que acabou a aventura. Ufa! Graças a Deus, estamos de volta! Foi uma viagem incrível!!!

A criança tem o dom de olhar para ambientes comuns, dando-lhes vida. Enquanto um adulto, na maioria das vezes, usa uma simples caixa de papelão para guardar ou transportar coisas, uma criança consegue inventar diversos mundos possíveis.

Pergunte a um pássaro por que ele canta lindas melodias ao acordar, sem nem mesmo ter o seu café da manhã preparado em sua mesa. Seria o mesmo que perguntar a uma criança como ela consegue olhar para coisas tão simples e misturar diversão, imaginação e uma pitada de sonho. Provavelmente ficará sem essa resposta, porque ela tem algo que flui naturalmente, como as águas de um rio que, de alguma forma, vão escorrendo continuamente.

Fora da caixa, a realidade está posta. Dentro da caixa, o mundo já foi salvo, o navio não naufragou, os animais ferozes não atacaram, porque a luta com o monstro dos mares foi difícil, mas levou à vitória! A grande aventura terminou muito bem!

A criança consegue imaginar e viver intensamente aquilo que imaginou. Desligar-se do mundo de incertezas e entrar em outro lugar pode parecer algo simples, mas não é uma tarefa tão fácil para adultos. Precisamos sair de dentro de nossas caixas e explorar a imaginação, para além do que cabe em nossos pensamentos.

Essa dosagem de imaginação é perfeita para o desenvolvimento de uma criança; contudo, deixamos um convite aos adultos: também aproveitem a vida e saiam um pouco mais das suas caixas. Adentrem as caixas de papelão imaginárias de seus filhos, sobrinhos, netos, ou de toda e qualquer criança que os convidarem a entrar em um mundo que eles, como ninguém, sabem como criar.

CAPÍTULO 6

COMER, COMER... É O MELHOR PARA PODER CRESCER!

Adriana Siqueira Russo

Se você está planejando por um ano, semeie arroz; se estiver planejando por uma década, plante árvores; se estiver planejando por toda a vida, eduque as pessoas. (Provérbio chinês)

O presente texto nasceu de um projeto que realizei juntamente com outra professora de Educação Infantil, cujo agrupamento partilhava o mesmo período de refeições que o meu. À época, nossa jornada de trabalho como professoras se dava no chamado período intermediário, que compreende o período das 11h às 15h; ou seja, a turma da manhã entrava na escola às 7h e saía às 13h, enquanto as turmas do período da tarde, entravam às 13h e ali permaneciam até as 19h. Portanto, o período intermediário pertencia somente à jornada docente, e as professoras que tinham esse período atribuído acabavam ficando somente duas horas com cada turma (manhã e tarde).

Como o referido período compreendia o momento em que as crianças estavam almoçando, o projeto nasceu com o objetivo de abordar e discutir, junto a elas, os hábitos relacionados à alimentação, ampliando saberes e diversificar conhecimentos. Um dos objetivos era a oferta

de alimentos, com vistas à aquisição de hábitos alimentares saudáveis.

Durante as refeições, os adultos repetem inúmeras vezes às crianças que é preciso comer muitas frutas, verduras e legumes para crescer forte e saudável. Minha colega e eu percebemos que algumas delas comem por simples obediência, mas a grande maioria recusa esses alimentos, sem nunca os terem provado. Queríamos que o momento de apresentar os alimentos às crianças fosse como um mundo de descobertas, no qual cores, sabores e texturas se abrissem para os pequenos. Entendemos ser este um momento especial na vida deles, já que a introdução alimentar pode ser o início de uma vida saudável ou não, trazendo diversas consequências futuras.

No entanto, aliar a introdução alimentar à rotina das crianças nas escolas de Educação Infantil nem sempre é tarefa fácil. Por isso, sentimos a necessidade de estimulá-las de forma lúdica e atraente, resultando em uma maior aceitação de alimentos saudáveis por parte delas e, conseqüentemente, em um menor desperdício de comida.

Compreendendo que o momento da alimentação é tão educativo quanto qualquer outro partilhado dentro dos ambientes da escola de Educação Infantil, tentamos vivenciar com naturalidade, conversando e compartilhando a aquisição dos hábitos de alimentação saudável, assim como a relação consigo mesmo e com os outros à mesa.

Do campo à mesa

Ao perguntarmos para as crianças sobre a origem dos alimentos enquanto estávamos à mesa, notamos que

a grande maioria respondia que a comida vinha do mercado. Então, de forma lúdica, com diversão e entusiasmo, levamos as crianças a conhecerem as etapas de produção dos alimentos.

Aos poucos, entre conversas, leituras e brincadeiras íamos conhecendo o que são as sementes e as plantas, assim como os cuidados por elas demandado e o processo de colheita, para só depois chegar à mesa. Nos divertimos montando jogos e brincadeiras; neles, a temática era um elemento norteador. Além disso, envolvíamos as famílias nessas ações, que contribuía com materiais e histórias.

Figura 1 - Brincadeira do jogo da memória das frutas feito a partir dos desenhos as crianças



Fonte: Acervo das professoras.

Infelizmente, a escola não contava com uma área verde disponível em que pudéssemos fazer uma horta. Esse fato, entretanto, não foi um impeditivo para que

apresentássemos às crianças a terra e a semente. Com isso, motivamos, a criançada a plantar salsinha em um modesto vasinho que colocamos na janela da sala. Dessa forma, elas puderam observar a germinação e o crescimento do alimento. A ideia era poder colher o que foi plantado, utilizando-o na preparação das refeições.

Contudo, as vivências nos proporcionam experiências inéditas. Na natureza, nem tudo sai conforme planejamos e cabe aos mediadores realizar intervenções quanto àquilo que poderia ser uma decepção. Fazer do limão, uma limonada! Vamos explicar...

Lamentavelmente, a salsinha que havíamos plantado no vasinho e deixado na janela da sala não vingou. Conversamos, explicamos, orientamos, esperamos e criamos expectativas. Falamos às crianças sobre os processos. Valemo-nos, para isso, de termos científicos: fotossíntese, plantio, solo, germinação; todavia, nada disso fez com que a plantinha crescesse. Os pequenos brotinhos até apareceram, mas não resistiram às intempéries do ambiente.

Aquela foi uma experiência e tanto para as crianças, como também para nós, professoras. Tivemos de buscar uma explicação do porquê a nossa tão esperada plantinha não crescera. Pesquisamos juntos, crianças, pais e professoras. Entendemos que o solo em que havíamos colocado as sementes era muito pobre em nutrientes e que a planta também precisa de “comida”, substrato. Uma funcionária que trabalhava na limpeza da escola também nos alertou sobre a falta de sol no vasinho. Mesmo colocando-o próximo à janela, a iluminação não era suficiente. Então, juntos, professoras e crianças, registramos, conversamos, pesquisamos e não desanimamos.

Figura 2 – Vaso com a salsinha



Fonte: Acervo das professoras.

Pequenos cientistas, pequenos cozinheiros

Era nossa obrigação buscar novas possibilidades para que pudéssemos enfim ver nossa plantinha crescendo após tantas conversas, histórias e envolvimento de tantas pessoas. Somos professoras que desempenham um trabalho que valoriza e respeita as crianças e suas singularidades; ora, seus olhares atentos delas e as devolutivas que as famílias nos davam sobre o que as crianças contavam do nosso projeto levaram-nos a perceber o quão ricas são as oportunidades e possibilidades de ensinar Ciências, mesmo para crianças tão pequenas, sempre atendendo suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Foi em face a esse

contexto que partimos para a empreitada de realizar a plantação das sementes em um terrário.

Lá vamos nós, com mais termos e conceitos científicos: ciclo da água, ecossistemas, fungos, observação, registro... Estudamos que, se mudássemos o tipo de plantinha, talvez ela se adaptasse melhor; então, escolhemos a alface – e, dessa vez, sob olhares muito atentos e curiosos, não é que estava dando certo?

Figura 3 – O crescimento da alface



Fonte: Acervo das professoras.

A alegria foi tamanha quando chegou o dia da colheita! Todos queriam ajudar, inclusive os funcionários. Um deles até trouxe sal e limão para que pudéssemos temperar a preciosa salada. Nosso terrário não era muito grande, então, a porção destinada por pessoa foi pequena. Era essa uma oportunidade para aprendermos mais uma palavra: degustar.

Todos, sem exceção, quiseram degustar a salada plantada por eles. A degustação foi assunto por vários dias. Os que antes não comiam a salada servida na hora do almoço, agora já se aventuravam e diziam orgulhosos: “estou degustando!”. Outros, diziam: “não é tão gostosa quanto a salada que a gente fez!”.

Observando como as crianças estavam imersas e envolvidas, demos continuidade ao projeto. Agora, adentrando ao universo da cozinha, preocupadas em como realmente preparar o alimento. Mais uma vez, contamos com a colaboração das famílias e vivenciamos mais uma experiência enriquecedora, quando os pequeninos conheceram a cozinha, a higienização e o preparo dos alimentos que eram servidos na escola.

As funcionárias da cozinha se sentiram incluídas e valorizadas, pois também podiam ensinar um pouco do que faziam. Diziam que perceberam que as crianças estavam se alimentando mais e, melhor ainda, se divertindo. Além disso, elas nos ajudaram a colocar a mão na massa, quando fizemos nossa torta de legumes.

Figura 4 – Torta de legumes



Fonte: Acervo das professoras.

A degustação da torta também foi um sucesso no quesito aprovação das crianças. Além da observação,

aproveitamos para apresentar o gênero receitas. À época, muitos trouxeram livros de receitas que tinham em casa. Recordamos que um exemplar bem antigo chamou bastante a atenção da turma. Nele, havia uma receita que adaptamos e, a partir daí, introduzimos a temática das frutas e de seus benefícios.

A salada de frutas foi feita a partir da adaptação de uma receita contida em um livro trazido por uma criança contando com a colaboração de todos para higienização, preparo e distribuição.

Figura 5 – Salada de frutas



Fonte: Acervo das professoras.

Um mundo de possibilidades

Inúmeras vivências surgiram a partir desse projeto. Jogos, brincadeiras, receitas, degustações, registros... Chegamos até a fazer uma saída pedagógica para visitar o sacolão do bairro. Foi um dia emblemático, pois, como

a escola era nova na região, foi a primeira vez em que as crianças saíram. Nesse dia, compreendemos tanto o território em que a escola está inserida, quanto a maneira pela qual as crianças se sentem pertencentes a ele.

Figura 6 – Visita ao sacolão



Fonte: Acervo das professoras.

A insegurança em sair com as crianças fora do ambiente da escola foi, aos poucos, dando lugar à satisfação em vê-las felizes e eufóricas. Cada adulto conhecido que alguma criança encontrava na rua era um rosto a mais para sorrir e cumprimentar. O solícito dono do sacolão até ofereceu uma degustação de frutas da época, que algumas crianças aceitaram com muita alegria.

O projeto trouxe resultados significativos. As crianças passaram a aceitar mais todos os tipos de alimento, e a hora da refeição ficou muito mais harmônica. Foi uma experiência gratificante para todos os envolvidos e, assim como está na nossa lembrança, certamente ficou nas dos pequenos também.

CAPÍTULO 7

POR QUE NÃO UM JORNAL?

Rafaele Paulazini Majela dos Santos
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa. (Piorski, 2016, p. 55)

Não há como rememorar as nossas experiências sem conectá-las com algo que nos afeta, algo que nos lembra alguém especial ou um momento, uma conversa, algo que foi, de alguma forma, importante ou marcante. Entre tantos momentos de minha vida pessoal e profissional, destaco aqui o retorno presencial pós pandemia da COVID-19, no mês de fevereiro de 2021, momento que, entre tantos desafios, tive a tarefa de melhorar a comunicação entre a escola e as famílias, além da rotina diária de interação com e entre as crianças.

À época do retorno, minha turma, minigrupo II, contava 12 crianças que estavam completando 3 e 4 anos. Os porquês se faziam presentes em cada roda de história ou conversa. Como era uma turma bem curiosa, resolvi, junto a elas, construir um jornal. De início, o objetivo era compartilhar as falas dos pequenos, suas preferências e pesquisas no cotidiano da unidade escolar.

Assim, o primeiro momento foi a escolha do nome do jornal. Para isso, pensamos, em comunhão, sobre o que é um jornal e qual a sua função. Algumas crianças diziam que, em casa, assistiam ao jornal com os pais; foram surgindo sugestões de nomes e demoramos mais ou menos um mês para defini-lo. Antes de escolher o nome “Nossas Vozes”, outras sugestões surgiram, como: “O Globo”, “Professoras no ar”, “Jornal de Todo Mundo”. Tais falas que evidenciavam que essa turma já havia compreendido a função do jornal. Defini que, no jornal, seriam publicadas notícias sobre as experiências das crianças; portanto, poderiam contar o que elas estavam fazendo na escola, suas brincadeiras etc.

Observei que, durante o processo de construção de cada edição, aumentava a interação entre as crianças na escolha das imagens, assim como aumentava a participação e interesse das famílias na proposta. Tratava-se de uma maneira de promover experiências nas quais envolveram observações, investigações e exploração do que as crianças já conheciam e do que ainda iriam conhecer; era uma possibilidade de observar a si mesmas e seu entorno, participando das escolhas e buscando respostas às suas curiosidades, ampliando conhecimento e utilizando-o no cotidiano.

A primeira edição começou a ser elaborada no mês de agosto de 2021, a qual mostrava o espaço favorito das crianças, suas parcerias e falas. Esse processo durou por volta de duas semanas; na primeira semana, as crianças observaram as fotos tiradas do mês anterior, compiladas em um único vídeo, e as escolhiam. A partir da observação da expressão e reação delas ao ver suas fotos, na segunda semana, elas escolheram quais fariam parte do jornal.

O jornal foi também um instrumento debatido nas reuniões sobre os indicadores de qualidade, uma vez que apontava a necessidade em divulgar o trabalho realizado na unidade. Além disso, sua construção coletiva também fez parte dos bastidores durante a pandemia, pois, com o isolamento, eu e demais colegas da equipe docente fomos nos apropriando de novas ferramentas e aplicativos, como o *Canva*, utilizado para construir o *layout* do jornal.

Ao todo, foram 4 edições: a primeira, contando sobre as preferências das crianças, os espaços utilizados, suas brincadeiras e parcerias. Na segunda, relatamos os cuidados nos momentos de brincadeiras, bem como o cuidado que elas deveriam tomar para a prevenção da COVID-19.

Figura 1 – Jornal Nossas Vozes 1ª edição

AGOSTO DE 2021



Nossas Vozes



É o jornal mensal do Mini grupo II B



Brincadeiras são mais que atividades

VOZES DAS CRIANÇAS

"Quero ir no solário." - Enzo
"Vamos no parque?" - Yasmin
"Olha tem um vulcão!" - Wilmer

Nesta edição falaremos sobre:

BRINCADEIRAS E CONSTRUÇÕES



Brincando, construindo histórias e amizades

Depois de muitas mudanças de turmas, iniciamos o mês de agosto com a formação do MINIGRUPPO II B. E nesse momento as crianças estão se conhecendo, fazendo novos grupos e amizades.

Dentro dessas construções os conflitos são comuns e fazem parte do aprendizado das regras sociais,

Estamos observando as preferências das crianças e oferecendo propostas de brincadeiras que envolvam a imaginação e a interação com diferentes materialidades e elementos, dentro das possibilidades que temos na escola pública.

Nesse contexto, estamos construindo juntamente com as crianças uma rotina que contemple suas necessidades e vontades.

Assim, quando o Enzo pede: "Vamos no solário?" ou a Yasmin "Vamos no parque?" - Incluímos esses momentos na rotina, porque revelam a preferência das crianças, ou mesmo na fala do Wilmer ao brincar com folhas em um dos nossos espaços com terra e árvore, espaço na entrada da unidade - "olha é um vulcão", que revela o conhecimento que as crianças já trazem com elas



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 - Jornal Nossas Vozes – 2ª edição

Nossas Vozes

É o jornal mensal do Mini grupo II B



Brincar com as primícias do mundo material, a lama e o visgo, como o barro e as colas, é um decifrar (pele a pele) dos primeiros fatos da alma. Gandhy Piorski

Rotina e cuidados

"Esqueci de lavar as mãos"
"Máscara no narizinho"
"Quero passar álcool gel"

Nesta edição falaremos sobre:

EXPERIÊNCIAS NO
CEI

Alimentação aí vamos nós!

Acompanhamos todas as crianças no momento das refeições, algumas delas são bem seletivas e a conversa em casa sobre a importância de se alimentar tem ajudado bastante, na turma observamos crianças com restrições alimentares, ou que só comem com auxílio e outras que já estão prontas para ter mais autonomia.

Nessa fase de transição do que a criança consegue ou não realizar sozinha, também é muito importante a parceria com as famílias que vão incentivando as crianças a experimentarem legumes, saladas e frutas, entre outros alimentos adequados para sua nutrição e saúde.



Vai-e-vem e as brindeiras tradicionais, movimentos e diversão, interação com os colegas: Tudo de bom!



Fonte: Acervo da autora.

Na terceira edição, discorremos sobre as estrelas e o céu, temática surgida a partir da leitura do livro *O Pinguinauta*, o que também gerou a motivação para a construção de um foguete com sucata.

Figura 3 - Jornal Nossas vozes 3º edição que foi selecionada pela DRE Freguesia

Construção do foguete

Todos os meses estamos realizando construções com as crianças, que envolvam materiais reciclados, buscando aguçar a criatividade das crianças. E desta vez construímos o foguete!

As crianças pintaram o foguete e brincaram, imaginando diferentes viagens para a Lua e outras galáxias.

Algumas crianças gostam de brincar dentro do foguete sem outros brinquedos, outras escolhem livros, como Amanda Raphaella e Yasmin, que contam histórias umas para as outras enquanto imaginavam que o foguete estava decolando. Enzo do lado de fora do foguete junto com b Khalyl contavam: "1,2,3, decolar!"



Em alguns momentos, crianças de outras turmas paravam na porta para ver o foguete, então conversamos sobre deixar o foguete em outro espaço fora da sala para dividir com todas as crianças da escola Ação que faremos ainda esse mês.

Nessa brincadeira e construção do foguete foi preciso muita paciência e colaboração e esse processo de espera, construção e cooperação foi um grande aprendizado.



Somos a natureza

Já que estávamos falando de espaço e natureza, propomos brincadeiras que envolveram a imaginação e o contato com a natureza nos espaços externos que temos na unidade, como no espaço do bosque, no qual temos árvores, terra, folhas, galhos, etc.

A Catarina brincou com bolas de argila e colher de pau, imaginando que estava fazendo comida enquanto Raphaella, Victor, Maria Cecília e Amanda brincavam juntos com água, colher de pau e painéis.

Em outro dia brincando no bosque, o Marlon pediu para ir com o Anthony no espaço das motocas e argumentou: "Queremos ver a natureza, natureza cachorro e gato."

O Victor também fica bem atento nos espaços externos, sempre encontra flores e passarinhos, insetos, sempre convidando os outros para ver: "Olha uma flor!"

Wilmer gosta de brincar com lama e sempre que vamos ao parque ele pede: "Posso pegar água?", assim como Khalyl, Laleska e Yasmin.

Assim as crianças imaginaram, brincaram e aprenderam umas com as outras e nós com elas.



No mesmo momento observamos em conversa que nós também fazemos parte da natureza. Conversa que iremos explorar mais com novas histórias e brincadeiras.

Referências:

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A pesquisa como prática educativa: Construir novos modos de ensinar na escola IN: BORGES, Roberta Rocha. Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir? / Roberta Rocha Borges, coordenação. -- 1. ed. -- Campinas, SP : 148 Educação, 2017

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED 2019

Fonte: Acervo da autora.

Na quarta e última edição, relatamos como ocorreram as reuniões com as famílias e um pouco sobre os insetos que encontramos pelos jardins da escola.

Nesse mesmo ano, a Diretoria de Ensino da Freguesia Brasilândia lançou um desafio aos professores da Rede Municipal de São Paulo (RMSP), a saber: apresentar projetos a serem divulgados em diferentes redes sociais, como forma de compartilhar a prática docente em momento de Jornada Pedagógica. Para nossa satisfação, o jornal das crianças foi selecionado e divulgado no perfil do *Instagram* Divisão Pedagógica (DIPED) Freguesia.

Em 2022, pedi remoção para a Diretoria Regional de Ensino (DRE) Pirituba e, como esse projeto foi marcante,

apresentei para meus novos colegas, os quais se animaram com a ideia. Atualmente, é editado um jornal trimestral dos berçários com o objetivo de aproximar as famílias dos bebês na Unidade Educacional.

Na primeira edição do jornal dos Berçários nessa nova escola, apontei os momentos de descobertas dos bebês e das explorações de espaços; os momentos de adaptação, movimentos e sensações.

Na segunda edição, mais recente, relatei aspectos relativos ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais consolidados da Unidade, que abarcam todas as turmas atendidas.

Figura 4 - Jornal dos Berçários

2ª EDIÇÃO 2022

Jornal dos Berçários

É o jornal trimestral dos berçários
Centro Educacional Infantil (CEI) Benedito Bueno



As brincadeiras são históricas, fazem parte da nossa cultura e no CEI elas são pensadas e planejadas pelas professoras e professor.

Nesta edição falaremos sobre:

**PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO (PPP),
QUE DOCUMENTO É
ESSE?**

Projeto Alimentação

Nesse ano iniciamos também o Projeto Alimentação, que por ser um projeto apenas dos berçários e iniciado nesse ano, ainda não consta no PPP da unidade, entretanto está dentro das propostas de desenvolvimento amplo dos bebês.

A ideia inicial é que os bebês possam observar e ter contato com os alimentos em seu estado natural, sem cortes ou preparo, por isso apresentamos em alguns momentos frutas cruas, para que pudessem manusear, cheirar e até mesmo comer. Possam ter momentos que envolvam histórias que falem sobre alimentos e alimentação, músicas, histórias e brincadeiras que envolvam esse universo.



Projeto Alimentação

A alimentação é um aprendizado para os bebês, momento em que os bebês irão mudar o local de alimentação, aos poucos irão sentar no cadeirão, depois passarão para as mesas e cadeiras, também acontece o aprendizado em comer com mais autonomia, já pegando em copos e talheres, sim, os bebês conseguem! Entre outros aprendizados que irão ocorrer enquanto se alimentam, brincam e interagem com os outros bebês.

Esses projetos também se misturam, na medida em que podemos contar histórias que envolvam alimentação, podemos usar as diversas linguagens que os bebês conhecem ou constroem para apresentar ou brincar com essas temáticas, com muita imaginação e diversão.

Ficamos por aqui, até a próxima edição!



Referências:

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Projeto Político Pedagógico: CEI Benedito Bueno. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação de Pirituba/Jaraguá. São Paulo, 2022.

Edição e escrita:

Profa Rafaele

Curadoria de fotos:

Profas Débora, Eliana, Fernanda, Juliana, Josiane, Mariana, Rose, Tânia, Valéria

Prof. Ronaldo

Fonte: Acervo da autora.

O jornal construído com as crianças foi enviado em formato impresso para as famílias. Assim, o “Jornal dos Berçários”, além de impresso, também seria divulgado na rede social da Unidade Escolar.

Os jornais construídos primeiramente junto às crianças e, depois, junto ao corpo docente, publicou notícias sobre os momentos significativos de aprendizado e de descobertas dos bebês.

CAPÍTULO 8

QUEBRANDO PAREDES ENTRE DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

Solange de Cássia do Nascimento Uchôa
Nádia Conceição Lauriti

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos. (Paulo Freire)

O mundo e tudo o que o compõe é algo fascinante para uma criança. É da relação com as pessoas, com as coisas e com os fatos que nele acontecem que a criança vai construir sua visão de mundo, sua cidadania, sentindo-se participante deste universo.

Provida de muita imaginação e curiosidade, está sempre atenta a tudo o que acontece ao seu redor, ansiosamente em busca de novidades. Seus olhinhos brilham a cada descoberta, e a indagação usada constantemente por ela – “Por quê?” – é quase infinita. Por trás de uma resposta ao primeiro “porquê”, vem outro, e mais outro; assim irá suceder enquanto ela não se considerar satisfeita com seus questionamentos.

A criança está sempre pronta para absorver as experiências vivenciadas em seu cotidiano. Se tiver a

oportunidade de receber bons estímulos, aprende e apreende uma imensidão de diferentes assuntos. Assim sendo, o cuidado com aquilo que lhe é ofertado é de suma importância. A criança ainda não tem discernimento para selecionar aquilo que lhe é bom, daquilo que lhe é nocivo. Cabe aos adultos de sua convivência (escola e família) fazerem essa mediação, para que sua bagagem seja, ao mesmo tempo, grande e leve, para facilitar sua caminhada.

Isso não quer dizer que se deva mostrar um mundo colorido, lindo e perfeito à criança, mas sim mostrá-lo com muito cuidado, respeitando a faixa etária; um mundo real com todas as suas riquezas, assim como com suas fraquezas.

Na relação da criança com o meio, não é apenas a criança que aprende, mas os adultos também têm muito a aprender, com a oportunidade de também repensar sobre sua formação. Os questionamentos da criança, muitas vezes, levam o adulto a refletir sobre si, sobre sua relação com a criança e até mesmo sobre sua relação com o mundo. Somente um adulto seguro de seu papel como um ser social é capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma criança.

Durante o isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, muitas pessoas sofreram pela falta do convívio social. Com a criança não foi diferente. Durante esses dois anos, ela foi privada de interagir com pessoas que não aquelas que moravam junto com ela. Mesmo em casa com os pais, algumas não tinham um convívio social muito efetivo; além disso, alguns pais passaram a trabalhar de forma remota, não podendo dar a devida atenção à criança.

Tudo foi muito novo, com muitas adequações e aprendizados. Foi nesse período que as famílias e as

crianças perceberam a importância da escola e do convívio social que ela oferece. Desse modo acabaram, por sentir falta da rotina dentro do ambiente escolar. Quanta falta os coleguinhas de turma fizeram às crianças!

Mesmo sem o fim dos problemas causados pela COVID-19, pois ainda havia casos de contaminação pelo coronavírus, o isolamento social foi sendo liberado. Aos poucos, as pessoas voltaram às suas rotinas; outras tiveram de mudar suas rotinas, tendo em vista não só a perda de empregos, mas principalmente a perda de pessoas queridas, vítimas do vírus. Na retomada, as crianças voltam à escola de forma presencial; naquele momento, para algumas delas, a escola tornou-se o lugar de maior convívio social fora de casa.

Uma Unidade Escolar normalmente está instalada em um espaço com muitas pessoas de diferentes perfis, histórias, habilidades e faixas etárias. Por questões organizacionais, esse espaço é dividido em outros espaços, cada um com sua função própria, seguindo um cronograma para sua utilização, a fim de que todos possam usufruir destes da melhor forma possível. A escola tem como prioridade a criança, por isso, tudo o que há e o que ocorre nela é pensado visando ao bem-estar dos pequenos. Dessa forma, cada grupo é alocado de acordo com sua faixa etária.

Pensando nos espaços da escola, nas pessoas que dão vida a ela, perguntamos: por que não inserir nessa organização alguns momentos para que as crianças de diferentes faixas etárias possam interagir e trocar experiências? Por que não propor a realização de uma proposta pedagógica que possa ser realizada em conjunto? É importante que essas crianças se encontrem não apenas na

hora de entrada e saída, ou quando se esbarram pelos corredores. É preciso dar a oportunidade de novas vivências, pensando na escola como um todo, pensando na criança como pertencente ao espaço escolar, e não simplesmente de um único professor. Oferecer àquele a chance de perceber que, mesmo sendo uma criança um pouco mais velha, pode contribuir com suas experiências aos mais novos. E aos mais novos, que, para ser amigo, não precisam ter a mesma idade. Também, quando precisam de ajuda, nem sempre precisam dos adultos, pois podem também receber ajuda de outras crianças.

É preciso criar tempo e espaço para refletir sobre uma forma de iniciar essa interação entre as diferentes faixas etárias. Muitas experiências podem ser exitosas. Para um começo, pode-se usar como disparador uma história infantil, pois histórias são sempre muito bem vindas às crianças.

A criança, um ser lúdico, adepto à fantasia, na imaginação habitam heróis, bandidos, polícias, mocinhas, príncipes, princesas, bruxas, fadas, piratas, navios, espaçonaves, seres extraterrestres, monstros, dragões, dinossauros e tudo mais que couber no seu “Baú da imaginação”. Para dar vida a tudo isso, o contato com histórias infantis desde muito cedo contribui para que se estimule a imaginação. Além disso, estaremos dando destaque à criatividade, ao desenvolvimento cognitivo, ao desenvolvimento social, à comunicação, à oralidade e ao enriquecimento de repertório.

Se pensarmos em demais benefícios, mesmo a alfabetização não sendo uma preocupação da criança entre quatro e cinco de idade, o aumento de repertório por meio do contato com histórias infantis pode vir a

contribuir no processo de alfabetização, quando migrar para o Ensino Fundamental.

Entre os anos de 2020 e 2021, no “Baú da Imaginação” dessas crianças, até então não existia o assustador monstro “Coronavírus”, que trancou todos em suas casas, proibindo todos de se encontrarem, pois, as pessoas que tiveram contato com ele ficaram doentes, em grande parte; outras não conseguiram escapar de seu ataque fatal.

No ano de 2021, uma professora de Educação Infantil de uma turma com dezesseis crianças de cinco e seis anos de idade, de uma Escola da Rede Municipal de Santo André, preocupada em interagir diariamente com suas crianças durante o isolamento social decorrente da pandemia causada pela COVID-19, passou a encaminhar diariamente, via *Whatsapp*, uma história infantil narrada por ela através de leitura de livros. A professora continuou com boa parte da turma em 2022, quando puderam voltar presencialmente para a escola, assim como as histórias infantis continuaram marcando presença em sua rotina, com leitura deleite diária feita por ela. Na sala de aula, há uma caixa com vários livros infantis, e as crianças têm a oportunidade de manuseá-los sempre que quiserem.

Um dia, após terminar de ler a história *Os três porquinhos*, percebendo o interesse da turma, a professora perguntou se alguém gostaria de “ler” para os colegas. Um deles perguntou: “Ler professora? A gente nem sabe ler!” ... Ao que ela respondeu: “Como vocês já conhecem a história, vocês são capazes de contá-la a seus colegas, seguindo a sequência das imagens no livro. Isso chama-se ler sem saber ler”, finalizou a professora.

Acharam muito divertido poder contar uma história de um livro a seus colegas, e várias crianças quiseram

participar daquele momento. Enquanto uma criança lia, as outras permaneciam atentas, ouvindo a “leitura” feita pelo colega, conforme figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2 – Crianças “lendo” Os Três Porquinhos para os colegas



Fonte: Acervo pessoal.

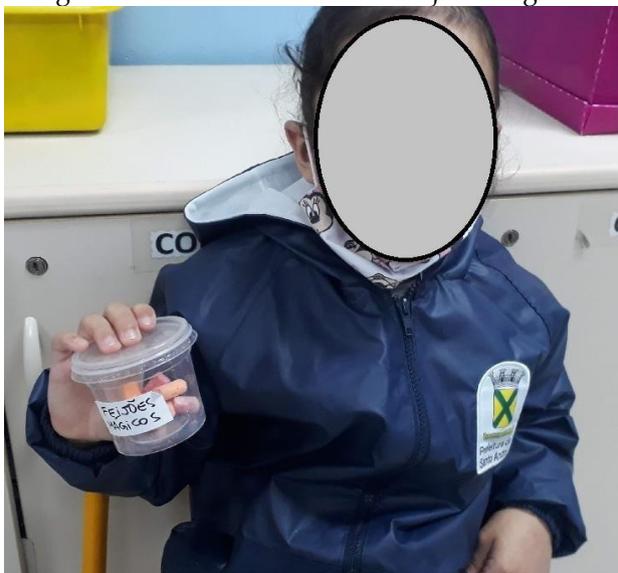
Retomando o debate sobre a importância da interação entre crianças de faixas etárias diferentes, bem como da importância da história infantil para o desenvolvimento da criança, essa professora consultou uma colega da turma do 5º ano para verificar a possibilidade de fazerem uma parceria em uma reescrita de uma história infantil, tendo as crianças desta professora como escribas das crianças da Educação Infantil.

Fora combinado um dia e um horário em suas rotinas em que fosse possível para as duas turmas. Dentre as histórias preferidas, uma delas é *João e o pé de feijão*. Inclusive, há um menino na sala cujo nome é João, muito querido por todos. Às vezes, os coleguinhos chamam-no carinhosamente de “João e o pé feijão”. A organização estava feita! Bastava cada professora explicar aos pequenos sobre a atividade.

Agora... mãos à obra! A professora da turma da Educação Infantil leu e releu algumas vezes a história; na última vez, foi pedindo às crianças que a ajudassem a continuar narrando. Para que se apropriassem mais ainda do enredo, aproveitando o perfil comunicativo de suas crianças, sugeriu: “Que tal fazermos uma apresentação da história somente entre nós, aqui na sala mesmo?” Como não poderia ser diferente, em se tratando dessa turma, houve grande empolgação, as crianças gostaram muito da ideia. Assim fizeram, com objetos que tinham em mãos.

No primeiro dia, o giz de lousa virou feijão (Fig. 3); já no segundo, conseguiram feijão com uma professora, pecinhas de montar viraram moedas de ouro (Fig. 4) e uma girafa de pelúcia virou a vaquinha (fig. 5). Assim, a sala de aula virou um palco. Em alguns trechos, a professora cumpria o papel de narradora, em outros; as crianças faziam as falas, com alguma ajuda da professora. Terminada a apresentação, feita várias vezes para que todos pudessem participar, uma menina perguntou à professora: “A gente pode fazer de novo amanhã? Foi muito legal!”. Vários coleguinhas concordaram com a ideia. No dia seguinte, ocorreu, então, o segundo dia de espetáculo.

Figura 3 – Giz de lousa como “Feijões Mágicos”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 4 – “Feijões Mágicos” e pecinhas de montar como moedas de ouro



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 – A girafa de pelúcia sendo a vaquinha da família



Fonte: Acervo pessoal.

Enfim, chegou o dia da reescrita! As crianças das duas turmas estavam ansiosas. As da Educação Infantil estavam preocupadas em ter de contar a história para as crianças do 5º ano; estas, por sua vez, estavam preocupadas em dar conta de escrever tudo o que os menores relatariam.

Quando as crianças do quinto ano chegaram no horário combinado, a professora disse a eles que se tratava de um momento muito importante da vida escolar, pois estavam contribuindo para a escrita da primeira história das crianças da Educação Infantil. Alguns fizeram um olhar de espanto, gostaram do comentário e perceberam a importância deles naquele momento.

Para iniciar a atividade, a professora orientou as crianças do 5º ano que escolhessem um colega da Educação Infantil para formarem uma dupla. Ela achou melhor não interferir naquele momento. Disse, também,

que escrevessem do jeito que as crianças relatassem, e que se preocupassem apenas com a estrutura de uma produção de texto. Os maiores foram se dirigindo aos menores, a professora foi organizando-os na sala, enquanto outros endereçaram-se ao pátio e logo estavam interagindo, conversando, cada um cumprindo seu papel. A insegurança e o medo do desconhecido, percebidos no início da atividade, não mais existia: estavam concentrados e conectados, conforme figuras 6 e 7.

Figuras 6 e 7 – O dia da reescrita – Duplas compostas por uma criança da Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal

Terminada a atividade, a professora agradeceu às crianças do 5º ano, as quais voltaram à sala de aula. Perguntou a elas o que tinham achado daquele momento. A maioria disse que gostou muito e que tinha sido fácil. A professora disse que também tinha gostado muito, porque as histórias contadas por elas ficaram muito boas. Finalizou dizendo que estava muito orgulhosa deles.

Esse foi o primeiro momento de interação, de troca entre crianças de diferentes faixas etárias naquela Unidade Escolar... E que venham outros momentos, entre outras turmas e com outras experiências!

CAPÍTULO 9

APRENDER NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIREITO OU PRIVILÉGIO?

Amanda Loureiro de Oliveira
Ligia de Carvalho Abões Vercelli

A escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza, conviver com os animais e plantas e mexer na água e na terra. (Froebel, 1837 *apud* Horn, 2021, p. 29)

São quase 20 anos dedicados à educação e, nesse trilhar, muitas organizações, contextos e organismos foram sendo entrelaçados, de modo a buscar o bem comum, em especial, de modo a defender o direito de toda criança a viver e aprender em um ambiente favorável e saudável.

Minhas memórias de criança revelam experiências educativas ligadas à arte, cultura e pesquisa. Agora, como professora, entendo que os profissionais que me educaram utilizavam-se de correntes pedagógicas que, apenas depois, fui apreciar em minha graduação. Autores como Jean Piaget, Constance Kamii, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Donald Winnicott, todos em busca constante de uma educação integral, com ênfase nas práticas expressivas e culturais bem, como no cuidado de si, do outro e da vida do planeta.

Nesse percurso, fica marcada a minha paixão pelo trabalho com crianças. Passo, então, a observar cuidadosamente os seus interesses e prazeres, de modo a atendê-las em sua completude. Coloco-me especialmente atenta ao direito à alegria, a compartilharem saberes, bem como a interagir com os seus pares e professores.

Vale lembrar que iniciei minha carreira como professora do ensino público em um espaço que atendia à primeiríssima infância, uma creche. O grupo que acolhi era composto por crianças de dois anos de idade.

Penso que foi provocativo ter de exercer o trabalho com crianças tão pequenas. Foram muitos os desafios a superar e, nesse local, encontrar formas de atingir e desenvolver as crianças, já com foco na interação social e na descentralização da figura do adulto.

Para tudo ocorrer de maneira prazerosa e respeitosa, foi preciso muito estudo, de forma a entender como a criança pode ser ativa, potente e criativa diante de algumas necessidades. Nessa faixa etária, o cuidar ainda é essencial; sendo assim, executá-lo sempre foi coisa séria. Diariamente, busquei atender às especificidades de cada corpo e de cada criança, em conjunto com as minhas parceiras de grupo.

Geralmente, nas creches há outros educadores auxiliares que apoiam o professor no cotidiano. Junto a mim, outras educadoras apoiavam o trabalho, e desde sempre foi preciso alinhar concepções a favor da infância, reflexões, planejamentos, subgrupos, novas formas de educar que não somente as convencionais.

Os limites foram importantes, pois me fizeram refletir diariamente sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças, bem como repensar os espaços

educacionais que as atendem e quais propostas seriam as mais impactantes na vida dos meninos e meninas.

No decorrer dos anos, sempre foi evidente que, ao brincarem uns com as outras, as crianças construía cultura e eram atores sociais; portanto, era com eles e para eles que meus planejamentos e ações deveriam acontecerem.

Fui criando rituais, com o propósito de atingir os interesses dos pequenos, buscando, de maneira lúdica e fantasiosa, as ideias, curiosidades e construções das hipóteses criadas pelas crianças. Para tanto, observava que espaços escolarizados, com mesas, cadeiras, lápis e papel, fugiam aos interesses e prazeres das crianças. Sendo assim, passei a organizar situações inusitadas, divertidas, curiosas, na busca por experiências exitosas nos espaços que atendem às infâncias, a começar pela sala referência.

Como o próprio nome já reforça esse espaço passou a ser local de encontro, acolhimento, organização dos pertences, materiais, objetos de higiene, além de ser o local para o momento do sono, quando existia a necessidade do descanso. Entretanto, foi deixando de ser um local para permanência. Nos dias em que se passava maior tempo nesse espaço, observava corpos agitados e os conflitos constantes.

Nesse caminhar, noto que as crianças apreciam explorar as áreas do lado de fora da sala referência, os pátios, a natureza, a água das poças e também das torneiras, em contato com a areia, a terra, o vento, as flores, a quadra...

Observo que os momentos vividos no “lado de fora” trazem alegria, propiciando muitas interações e

aprendizagens. Sendo assim, priorizo esses momentos, o contato com a natureza, a brincadeira ao ar livre.

Ao revisitar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, é possível observar que tais orientações propõem a brincadeira e as experiências na natureza como eixos curriculares fundamentais nas culturas infantis. As Diretrizes definem que a criança “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [...]” (BRASIL,2009, p.12).

Os momentos de brincadeira também passaram a ser planejados e propostos em outros locais que não somente a sala referência. Com o passar dos anos, fui constatando as preferências das crianças, tais como: explorar insetos, elementos da natureza e materiais não estruturados como potes, tampas, palitos, além de exploração de materiais como tinta, cola, melecas, a fim de construir seus saberes junto com seus pares. Porém, quando passei a organizar tais momentos na área externa, percebi as crianças mais tranquilas, assim como aprendizagens pareceram ser mais prazerosas.

Uma simples capa de pano amarrada a vara feita de jornal e/ou gravetos transformam nosso dia em uma aventura para além de prazerosa, conforme imagem 1.

Imagem 1 - Aventura com os pequenos: capa e varinha mágica



Fonte: Acervo da autora.

Na figura 1, vemos um dos grupos de creche da qual fui professora, com idades entre dois e três anos. As crianças diariamente traziam o interesse em brincar de super-heróis e, diante da fantasia, conversamos que seria possível confeccionar as roupas dos personagens. Planejamos o momento e o fato se deu; em um dado dia, organizamos a confecção dos objetos para depois iniciarmos a brincadeira.

Após grande euforia, percorremos as áreas externas da creche e foi notório o quanto se divertiram, criaram, correram, exploraram os espaços, se equilibraram, compartilharam experiências, construíram enredos, trocaram entre si ideias e criações, aprendendo muito. Ao final do dia, os pequenos solicitaram levar os materiais

para suas casas, a fim de dar continuidade à brincadeira, relatando aos familiares como aconteceu na creche.

Durante todos esses anos sendo professora de crianças da primeira infância, observo que muitos documentos oficiais referentes aos bebês e às crianças vão sendo elaborados e reescritos na tentativa de reforçar seu direito a um desenvolvimento saudável.

Na escuta dos desejos das crianças e em busca do desenvolvimento saudável, vou alimentando minhas ações com novas alternativas para o trabalho para além da sala referencial, pois percebo o maior prazer e desejo das crianças em estarem no espaço externo, explorando elementos artísticos, criando e apreciando apresentações, sejam elas realizadas por elas próprias, ou por nós educadores. O contexto vai ganhando cores, diversão, curiosidade e aprendizagens, enfatizando também as danças, cantigas, a construção de cenários e as fantasias.

Ateliês exploratórios vêm sendo planejados e construídos em espaços amplos e livres. A cada instalação, é visível o prazer dos pequenos pelos momentos e experiências, conforme retratam as imagens abaixo:

Imagens 2 e 3 - Ateliês exploratórios: instalações em espaços amplos e livres



Fonte: Acervo da autora.

Procuro também, junto às minhas parceiras de trabalho, planejar momentos de apresentações de teatros, dando ênfase nas diversas culturas das crianças. É visível o quanto o trabalho com as linguagens da arte, da música, do desenho, dos trabalhos manuais, da escultura e das dramatizações são eixos importantes e necessários nos espaços que atentem às infâncias.

Abaixo, as figuras 4 e 5 representam recortes de alguns momentos de dramatizações realizadas nesses espaços, de modo a garantir cultura, alegria, lazer e prazer. É notório o quanto os alunos ficam hipnotizados nos momentos das apresentações realizadas, planejadas quais, embora tenham sido planejadas, contam também com o improviso de materiais e cenários.

Figuras 4 e 5 - Professores que encantam com criatividade e encantarias



Fotos: Amanda Loureiro de Oliveira.

Junto de minhas convicções, estudos e constatações, vou também dividindo e compartilhando experiências com as educadoras que me auxiliam no trabalho, bem como com outras colegas. Diariamente, reflito sobre as experiências significativas e potentes junto aos meninos e meninas dos grupos que atendo.

A cada ano que passa, busco realizar propostas e planejamentos coletivamente. As ações previstas junto a outras educadoras possibilitam concretizar aquilo que verdadeiramente sempre almejei: promover o desenvolvimento saudável, o direito à brincadeira, à infância e à aprendizagem da/natureza, entendendo que esses direitos por si só irão proporcionar aprendizagens estéticas, psicomotoras, cognitivas, sensoriais e emocionais.

Os momentos de leituras de histórias, por exemplo, muitas vezes são planejados na área externa. Levo nosso tapete mágico e o a magia por si só acontece. No momento de brincadeira no parque, também é possível se dar o deleite de sentar na grama e apreciar uma boa história, sentar em roda e conversar sobre as curiosidades do texto.

Percebo que, ao mudar as formas, estratégias e espaços, as crianças ficam curiosas e atentas ao que de novo irá acontecer. Mesmo com as crianças maiores, o evento possibilita conversa respeitosa, com prazer e troca entre os pares.

As imagens 6 e 7 retratam dois contextos interessantes e ricos; um, de um grupo em que fui professora na creche; outro, de um grupo de crianças maiores da escola de Educação Infantil. Em ambos, os momentos priorizam o deleite do momento da história para além da sala referencial, oportunizando às crianças contato com a natureza, banho de sol, exploração da área externa, apreciação de temperatura, cheiros e cores. Isso não ocorreria se fosse feito da maneira permanente e homogênea, como ocorre em algumas escolas de Educação Infantil.

Imagens 6 e 7 - Leitura com e na natureza: banho de sol na área externa



Fonte: Acervo da autora.

O que gostaria de reforçar nesta narrativa é que, desde o início de minha carreira, observo que os bebês e as crianças têm predileções por frequentar espaços para além da sala referencial, bem como por explorar ambientes naturais, tendo a oportunidade de explorar seu próprio

corpo, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de manipulação.

Não posso continuar pensando as crianças pequenas segundo a lógica equivocada de que somente dentro da sala referência é possível educar uma cabeça criativa e/ou revolucionária, bem como corpos desenvolvidos. É preciso desmistificar a ideia de que infância saudável é sinônimo de um corpo inerte dócil. Pelo contrário, aprender com o outro, explorar e se conectar com e na natureza, brincar, rolar, correr, pular, admirar a vida e, em especial, entender que todos os diferentes corpos são capazes e potentes.

Nesses vinte anos sendo professora das infâncias, observo que, ao viverem momentos de encantamento e alegria com a natureza, as crianças conseguem criar vínculo afetivo, passando a notar que somos inseparáveis dela e que precisamos protegê-la.

Pensando nessas predileções, meu trabalho vem sendo construído e reconstruído ao reinventar espaços, organizar o movimento do brincar livre e com a natureza, bem como priorizando a fusão da experiência da criança com seus pares, tendo a mesma a liberdade de estar junto às árvores, explorando a natureza e o que a escola tem a oferecer ao transitar nesse espaço, como retratam as imagens 8 e 9. Mesmo em um espaço com pouca natureza, é possível explorar muito.

Imagens 8 e 9 - Felicidade na companhia dos colegas e da natureza



Fonte: Acervo da autora.

Diante do exposto, é possível e necessário ampliar as possibilidades das crianças para além das suas casas, escolas e comunidades. O aprisionamento das crianças, seja pelo medo das grandes cidades, seja pelas concepções atrasadas de escolas e sociedade, tem cobrado um preço muito grande a seus corpos, quando tudo nelas tem dito o contrário. Observo sempre que as crianças precisam se mover, interagir e encontrar a natureza, transformando o planeta em brinquedo, ao passo em que são por eles amparadas.

Sendo assim, entendi que, ao garantir condições do brincar livre, com e na natureza, muitos projetos e ações serão possíveis no trabalho com crianças pequenas. Compreendo que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe às salas referências; o lado de fora não é lugar do *laisse faire*. Pelo contrário, ao habitar esses locais, é possível construir espaços acolhedores, de pertencimento a todos.

Os pátios e espaços externos da escola têm sido local de encantamento e de inúmeras aprendizagens. Têm também sido local de acolhimento das brincadeiras, das criações e das pesquisas. Continuo defendendo que estar nos lados de fora, áreas externas, amplia e alarga as possibilidades por meio de experiências vividas pelas crianças. A consolidação de meu trabalho continua acontecendo num espaço respeitoso de relações entre crianças, adultos, famílias e natureza, pois acredito que assim as crianças aprendem, investigam e experimentam. Em um local organizado, pensado e planejado com o jeito próprio de viver a infância, todos os direitos da criança são garantidos, não somente se configurando como privilégio de poucos.

CAPÍTULO 10

SEMEANDO...

Amanda Maria Franco Liberato
Claudemir Cunha Lins

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Paulo Freire).

A Educação Infantil visa a contemplar a formação integral dos bebês e crianças, uma função que abarca a completude da vida, sem propor a fragmentação das propostas pedagógicas, como infelizmente costumamos presenciar no Ensino Fundamental. Portanto, na primeira etapa da educação básica, nada ocorre de forma segmentada, uma vez que o mundo não possui compartimentos de saberes; pelo contrário, simplesmente flui, independentemente das divisões que nós geralmente criamos a fim de categorizá-lo. Dentro dessa perspectiva holística, apresentamos a implementação do Projeto Horta no Centro de Educação Infantil Jardim Nazaré.

Vale ressaltar que o Projeto HORTA se caracteriza como uma atividade continuada, pois, ao fim de cada ciclo (plantio - cultivo - colheita), inicia-se uma nova proposta junto aos bebês e crianças, a qual não possui duração cronológica homogênea preestabelecida, pois

respeita-se o tempo de desenvolvimento de cada vegetal plantado. Dessa forma, é possível presenciar as diferenças no desenvolvimento dos diversos vegetais, evidenciando a diversidade na maturação e no tempo de colheita.

A elaboração dessa proposta pedagógica foi resultado da constante busca por práticas de alimentação saudável, aliadas à preocupação com o desenvolvimento sustentável, uma vez que os professores identificaram um grande número de bebês e crianças que rejeitavam todo e qualquer tipo de verduras ou legumes nos momentos das refeições, acarretando um enorme desperdício de alimentos.

Dentro desse panorama, surgiu a seguinte hipótese: essas crianças não devem possuir o hábito de uma alimentação saudável em seus lares. Isso motivou, como ação imediata, a implantação da horta, excelente estratégia para abordar essa temática.

O grupo de professores se reuniu no horário do Projeto Especial de Ação (PEA) para discutir as etapas da implantação do projeto na Unidade e como cada agrupamento realizaria suas ações. O projeto visava contemplar todas as turmas (crianças de 1 a 3 anos), portanto, cada proposta necessitava ser muito bem estruturada, a fim de abarcar cada faixa etária, respeitando suas particularidades.

Prezamos sempre pelo coletivo. Assim, destacamos a importância de todos os servidores estarem envolvidos no projeto, de forma a ajudar na construção e organização desse espaço, potencializando o sentimento de pertencimento para que, de fato, o coletivo viesse a se sentir responsável pela ação.

Após esse momento de discussão, cada agrupamento iniciou suas propostas. Enquanto isso, a gestão escolar se responsabilizou em criar o espaço para a realização do plantio; dessa forma, foram elaborados seis canteiros. Quando há uma mobilização coletiva e todos participam com afinco, a ação se torna significativa e ninguém se sobrecarrega.

Preparação do solo

O projeto mobilizou toda a Unidade Educacional, por isso, muitos foram os protagonistas para que tal empreitada obtivesse sucesso. Primeiramente, houve a necessidade do preparo do solo para que a horta pudesse ser implementada. Para tanto, nos organizamos, a fim de que todos que possuíssem alguma *expertise* no tema auxiliassem.

Figuras 1 e 2 – Construindo os canteiros



Fonte: Acervo dos autores.

Vários foram os colaboradores que aceitaram o desafio, inicialmente realizando trabalho braçal, pois era preciso tornar o solo fértil com as condições mínimas para que o projeto saísse do papel e ocorresse de forma prática. Nesse contexto, contamos também com as mãos dos bebês

e crianças na participação de todo o processo relativo à implantação de uma horta.

Plantio com bebês e crianças

Os professores, juntamente com os bebês e as crianças, selecionaram o que plantariam nos canteiros. Então, pensaram nas possibilidades de alimentos que poderiam apresentar a eles e, por meio de imagens, selecionaram alguns. Os gestores da Unidade disponibilizaram as sementes e construíram uma linha do tempo para que as turmas se organizassem, desde a observação das condições do solo e do plantio das sementes, até a rega, o controle das ervas daninhas, o acompanhamento da evolução dos vegetais e a tão esperada colheita.

Cada agrupamento se organizou na realização do plantio da semente escolhida. O Berçário II escolheu o tomate. As professoras inicialmente explicaram o processo, começando pela apresentação das sementes; em seguida, ensinaram como fariam a sementeira. Todos ficaram responsáveis pelos cuidados da sementeira e as crianças esperaram ansiosamente por sua germinação, para que pudessem realizar o plantio no canteiro.

A sementeira foi construída com as professoras do período da tarde; para isso, utilizaram copos descartáveis e terra adubada, adequada para o plantio. Todos os dias faziam irrigação, com ajuda das crianças, sempre orientando-as durante a atividade, pois, às vezes, elas se empolgavam brincando com a água.

Figuras 3 e 4 – Plantio das sementes



Fonte: Acervo dos autores.

Num primeiro momento, os agrupamentos iniciaram o plantio dos seguintes alimentos: coentro, alface, tomate, cenoura, abobrinha e beterraba. Todos faziam/fazem parte do cardápio já oferecido na Unidade para bebês e crianças, tornando a experiência mais significativa. Assim, conheceram as etapas da produção desses vegetais que estavam em seus pratos diariamente, porém com pouca aceitação até então. Ao conhecer e participar desse processo, o interesse pela ingestão desses alimentos pôde acontecer de forma mais intensa, uma vez que tal atividade tornou lúdico o momento da alimentação.

Manutenção

O projeto também mobilizou a empresa DENJUD Refeições Coletivas, responsável pela alimentação dos bebês e crianças. A gestão escolar conversou com a nutricionista técnica encarregada pela Unidade, a fim de

realizar uma parceria. Dessa forma, as manipuladoras dos alimentos se responsabilizaram em separar as cascas das frutas e cascas de ovos, para auxiliar no processo de adubagem dos canteiros.

Como o intuito era desenvolver hábitos de alimentação saudável, não foi utilizado nenhum tipo de agrotóxico, o que sempre era enfatizado nos momentos de roda de conversa, reforçando a importância de estar atento à procedência dos alimentos que ingerimos.

Cada agrupamento possuía, em sua linha do tempo, o momento em que bebês e crianças visitavam a horta, incentivando-os a participarem de todas as etapas do processo de cultivo. Os professores destacaram que, durante a realização do projeto, perceberam o interesse das crianças pela terra, pelas plantas de um modo geral e por regá-las.

Os bebês e as crianças assumiram papel de protagonistas nos cuidados com a horta, auxiliando os adultos em diferentes momentos.

Colheita

Após alguns meses de cuidados constantes, bebês e crianças puderam acompanhar cada etapa da germinação e desenvolvimento das sementes. Assim, realizaram a tão esperada colheita. Os olhares encantados eram visíveis nos rostos dos pequenos, pois seus esforços foram recompensados na degustação do que eles mesmos haviam plantado.

O momento da refeição foi marcado por muita felicidade, pois todos queriam experimentar o que colheram na horta. As professoras do agrupamento dos

maiores propuseram o autosserviço para a escolha da salada, assim, cada criança pode escolher a quantidade e os itens que desejassem.

Dessa forma, percebemos o quão significativo foi trazer para dentro dos muros da escola o mundo que nos cerca, muitas vezes ignorado em nossas práticas pedagógicas. Todavia, se entendemos que a educação é transformadora, devemos exercitar sempre uma escuta sensível, principalmente estando atentos à voz daqueles que ainda não verbalizam.

Figuras 5 e 6 – A colheita dos tomates



Fonte: Acervo dos autores.

Enfim...

Atualmente, as pessoas estão acostumadas a comprar seus alimentos em feiras e mercados, uma vez que em poucas famílias há a preocupação em cultivar alimentos orgânicos, seja pela correria da vida diária, seja pela falta de espaço para o plantio. Dessa forma, alguns bebês e crianças só terão oportunidade de plantar e colher no próprio espaço educacional.

O projeto HORTA contribuiu para o aprendizado prático, despertando o interesse de bebês e crianças com base em suas experiências, compreendendo a importância dos nutrientes nos alimentos para uma alimentação

adequada, balanceada e nutritiva, promovendo uma melhor qualidade de vida.

A horta, em nosso CEI, se configurou como uma fonte geradora de alimentos saudáveis, uma espécie de laboratório vivo. Um recorte, que possibilitou explicar aos pequenos como a grande maioria dos alimentos chega às nossas mesas. De forma lúdica, bebês e crianças entraram em contato com a natureza e com a biodiversidade, compreendendo a importância do tempo no desenvolvimento da vida, relacionando as condições climáticas que interferem no crescimento das plantas, e também apreciando e degustando sabores diferentes do que estavam acostumados.

Certamente, a construção de significados contextualizados garantiu a ampliação do interesse de bebês e crianças em alimentar-se, pois, ao fazerem parte do processo da produção do alimento, estabeleceram uma conexão com a terra, tornando o momento da refeição muito mais significativo, visto que os vegetais presentes em seus pratos possuíam uma história que foi escrita com a autoria.

Como vimos, o projeto mostrou-se extremamente eficaz em despertar o interesse de bebês e crianças em experimentar sabores tão presentes em seu cotidiano, mas que ainda não faziam parte do seu acervo degustativo. Obviamente, não foi possível a todos que inicialmente possuíam algum tipo de rejeição alimentar prontamente mudassem seus hábitos, mas demos um primeiro passo, certamente o primeiro de muitos outros.

CAPÍTULO 11

APRENDIZAGENS NO “ESPAÇO VERDE”

Marcia Aparecida Guimarães Cardoso

Costuma-se dizer que a infância é um tempo sem tempo, mas, ainda assim, pouco a pouco, devemos introduzir algumas referências temporais básicas. (Bardanca; Bardanca, 2018, p. 122)

Na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) na qual atuo, existe um ambiente denominado Espaço Verde, com chão de terra batida marrom pálido. Quando chove, vira um lamaçal e, em época de calor, a terra fica seca. Entretanto é um dos espaços que possibilita aguçar a observação, a escuta, a interação e a curiosidade infantil.

O espaço é composto principalmente por duas árvores: uma, com folhas brancas; outra, com folhas rosas, popularmente conhecidas como pata-de-vaca¹, assim denominada em função de suas folhas possuírem o aspecto de uma pisada bovina. São árvores brasileiras nativas da Mata Atlântica, apresentando raízes profundas com um porte médio. As flores das árvores são grandes, umas com cores rosa e lilás, outras com flores brancas, semelhantes a orquídeas. As flores surgem no inverno e duram até a primavera. Seu tronco é tortuoso e ramifica

¹ Nome científico *Bauhinia forficata*

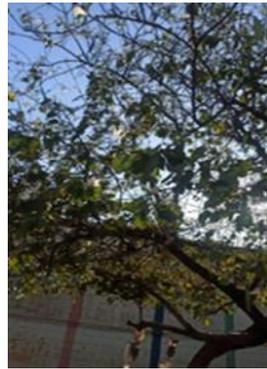
embaixo, trazendo boa sombra, o que a torna adequada para arborização de pequenos espaços verdes. Elas atraem muitos agentes polinizadores, mas, para percebê-los, faz-se necessário parar por um instante, como na brincadeira de estátua, observando-os para, no silêncio, os escutar.

Figura 1- Árvore de flores rosas



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2 - Árvore de flores brancas



Fonte: arquivo pessoal.

Durante as propostas pedagógicas, convido as crianças a conhecerem o pequeno Espaço Verde, pois é prioritariamente nesse ambiente que, por meio do brincar, elas observam a natureza e seus fenômenos, criando brincadeiras e brinquedos, interpretando diversos papéis sociais, imaginando, interagindo; enfim, encantando-se com os sons dos pássaros, com o voo das borboletas, com o zumbido das abelhas, com o rolar dos tatus-bola, com o rastejar das lagartas, com o balançar das folhas e com o desabrochar das flores.

Quando a criança tem contato diariamente com elementos da natureza, ela passa a observar os detalhes

naturais dos espaços por onde caminha, percebendo quais fenômenos naturais ocorrem ali. Assim, é estimulada a ter um olhar mais sensível e cuidadoso em relação a esses elementos. Torna-se, também, capaz de fazer uma pausa para ouvir atentamente as interações que ocorrem no local, transformando-o para melhor.

Ao convidar as crianças a observarem e a interagirem naturalmente no Espaço Verde, tenho a intenção de criar vivências infantis de exploração do ambiente, nas quais, por meio da observação, elas são estimuladas a fazerem perguntas, a levantarem e a testarem suas hipóteses, de forma que consigam argumentar sobre tudo aquilo que estão observando. Portanto, a partir dessas vivências com a natureza, passam a descobrir muitas coisas e a produzir novos conhecimentos científicos. Assim, fazem conexões entre esses conhecimentos e o mundo ao seu redor, processo denominado Alfabetização Científica na Educação Infantil².

Ao brincarem nesse espaço e, ao mesmo tempo, participarem de sua manutenção e cuidado, as crianças são estimuladas a se conectar com a natureza, contribuindo para atitudes mais sustentáveis e promovendo o seu desenvolvimento físico, emocional e social.

Em um dia de sol, propus às crianças que fôssemos ao Espaço Verde, para, em primeiro lugar, explorar o ambiente e, em seguida, iniciarem suas brincadeiras e interações. Convidei-as para observar o espaço de modo silencioso enquanto caminhavam por ele, percebendo as interações que aconteciam naquele ambiente.

² Para saber mais: Cardoso, Marcia. A. G. Alfabetização Científica na Educação Infantil. São Paulo: Dialética, 2022.

As crianças ficaram um bom tempo observado, escutando e apreciando os diversos seres que apareciam naquele local. Observaram no Espaço Verde as várias interações que ocorriam, principalmente entre os agentes polinizadores que frequentavam aquele lugar em busca de alimentos provenientes dos elementos naturais ali existentes. Passaram a notar as abelhas, os pássaros e as borboletas que voavam pelo ambiente. Em suas observações, perceberam as diferentes nuances de cores espalhadas que, por muitas vezes, antes desse fazer pedagógico, não tinham visibilidade aos olhos infantis. À medida que esses agentes polinizadores foram sendo percebidos pelas crianças, elas os reconheciam.

Em um dado momento, uma criança disse: “Olha. Professora, um bicho preto voando”. Quando olhei, percebi que era uma abelha sem ferrão, que voava perto das flores rosas da árvore, provavelmente uma Mamangava³, pois tem o corpo e os pelos pretos. Pude perceber junto com a criança que não havia só uma, mas três espécies de abelhas sem ferrão que frequentavam aquele lugar.

Esse movimento de caminhar, observar e escutar a natureza, quando compartilhado com as crianças, possibilita um aprendizado coletivo em que tanto crianças quanto professora apuram seus olhares, suas escutas e descobrem coisas novas, o que considero muito educativo.

Uma outra criança, olhando para cima, viu um beija-flor no alto da árvore que voava silenciosamente entre as flores. Pediu aos colegas que diminuíssem o barulho e os

³ Nome científico *Xylocopa*

convidou a contemplarem esse pássaro desconhecido. Por um momento, as crianças ficaram paradas, de forma análoga à brincadeira de estátua, para observarem aquele ser alado que voava rapidamente “igual ao Sonic”, como elas mesmas disseram. O Sonic é um personagem de animação infantil semelhante a um porco espinho que corre muito rápido em suas aventuras; as crianças gostam de imitá-lo nas suas brincadeiras cotidianas. Algumas me convidaram a encostar no muro da Emei para observarmos o voo das borboletas amarelas, azuis e mescladas que voavam ao redor das árvores. Uma delas falou: “Olha esta borboleta, professora, está voando pertinho da gente”. O mais interessante do convite era ficarmos juntas encostadas no muro e ao mesmo tempo perceber o brilho nos olhos das crianças que atentamente acompanhavam o voo daquela borboleta.

Figura 3 – Observações



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 4 – Borboleta



Fonte: arquivo pessoal.

Houve uma criança que me chamou a atenção quando percebeu uma abelha pequenina que voava nas flores mais baixas de um pé de boldo. Ela reparou que as patinhas traseiras eram amarelinhas (carregadas de pólen) e disse: “Profe, aquele bichinho voando ali, tem patas amarelas, olha!” Imediatamente, os olhos voltaram-

se para aquele ser alado. Ao pesquisarmos, verificamos que se tratava da espécie de nome popular “enrola-cabelo⁴”. Facilmente podemos identificá-la, pois apresenta em seu corpo a coloração negra e brilhante, em asas e abdômen da mesma cor; aliás, essas observações com as crianças me fizeram realizar um curso sobre meliponicultura⁵.

As observações continuaram e um pequeno grupo de crianças, ao manipularem a terra, encontraram alguns bichinhos conhecidos popularmente por tatuzinhos de jardim⁶. Trata-se de um bichinho que tem um comportamento muito peculiar, pois, quando as crianças os pegam nas mãos, eles se fecham todinhos e viram uma bolinha. O grupo me chamou para perguntar o nome desse ser vivo e, quando descobriram, uma criança exclamou: “Parece uma bolinha mesmo!”

Três crianças foram para perto de um vaso feito de pneus, elaborado pela turma do ano passado junto com uma professora, no qual há uma planta com folhas “pontudas”, como as crianças as denominam. Lá, encontraram uma lagarta com cabeça vermelha e corpo branco, conhecida popularmente como *guava skipper*⁷. A princípio, todos nós achávamos que a lagarta estava

⁴ Nome científico *Tubuna*

⁵ A meliponicultura compreende a criação racional de abelhas sem ferrão como agentes polinizadoras de enorme potencial para a conservação da biodiversidade e é uma atividade promotora de sustentabilidade.

Para outras informações acesse <https://meliponicultura.org/site/quemsomos/>

⁶ Nome científico *Armadillidium vulgare*

⁷ Nome científico *Phocides polybius phanias*

fazendo um casulo por conta de seu aspecto peculiar, mas ao observarmos de perto percebemos que se tratava da fisiologia da lagarta.

As crianças, por iniciativa própria, foram em busca de gramas para colocar perto do ser vivo. Uma delas disse: “Ela precisa comer, vou colocar a comida perto dela”. Assim o fez e em cima do pneu ao lado da lagarta, cuidadosamente colocou o alimento. Essa ação evidenciou quais eram os seus conhecimentos prévios sobre a alimentação da lagarta. Esse ser vivo tão peculiar merecia uma pesquisa, e encontramos a sua espécie e nome em um *site* específico⁸ sobre lagartas.

Figura 5 – Tatuzinho



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 - Lagarta



Fonte: arquivo pessoal.

Outro grupo, ao caminhar pelo espaço, observou folhas secas, algumas murchas e outras verdes, além das flores e pétalas caídas pelo chão de terra batida, compondo, aos meus olhos, um tapete colorido que se estendia para um pequeno corredor de concreto do lado de fora daquele espaço. Uma criança achou a maior folha que existia naquele local, exibindo-a com empolgação aos colegas. Em seguida, outras crianças começaram a

⁸ Para mais pesquisas: <https://davesgarden.com/guides/bf/showimage/2556/>

procurar folhas como se estivessem em um campeonato, observando ainda os elementos naturais.

Em um dado momento, uma criança trouxe algumas das folhas encontradas e me mostrou, dizendo: “Olha professora, quando eu juntei estas partes, formei uma enorme borboleta”. Esse comentário despertou nos outros colegas o mesmo interesse de fazer composições entre os elementos naturais encontrados pelo chão. Assim, eles passaram a recolher tudo que encontravam no Espaço Verde, tais como: pedras, galhos, folhas e flores para compor suas brincadeiras.

Em seguida, passaram a colhê-las e a utilizá-las em suas brincadeiras de comidinhas infantis, regadas por uma mistura da terra com água que culminava em um barro bem manuseável. À medida que as crianças iam recolhendo os materiais, criavam muitas coisas e as nomeavam como: “sanduiche de pedras”, “jardim de folhas secas”, “quadros de flores”, “perfumes de flores”, “comidas floridas”, “borboletas de folhas”, “bolos de lama”, “terra com vela de gravetos”, dentre outras criações.

A partir desses movimentos, observei que algumas crianças utilizavam o olfato para sentir o aroma de cada elemento recolhido, comparando tamanhos, formatos, texturas e cores dos objetos, percebendo seus detalhes específicos. Esse momento de observação e contentamento no Espaço Verde durou o tempo que as crianças acharam necessário, suficiente para suas observações.

Respeitar o tempo da criança é importante, e ensiná-la a partir de observações, interações e cuidados com os elementos naturais que são vivenciados diariamente na Educação Infantil pode proporcionar o desenvolvimento

de diversas habilidades, tais como o respeito a todos os seres vivos, o companheirismo, apurar o seu olhar para a delicadeza das coisas, fazer diversas interações, perceber os mínimos detalhes os elementos naturais, passar a esperar, ter paciência e ouvir o silêncio, entendendo que na natureza tudo acontece ao seu tempo.

Assim como no processo de metamorfose da borboleta, o qual consiste em sua transformação e ocorre em quatro fases – a do ovo, da larva, da pupa e o estágio adulto, em um período que dura de alguns dias até um mês –, é preciso esperar esse tempo para observar a beleza das borboletas voando de flor em flor, encantando-se com esse espetáculo da natureza. A curiosidade e o prazer proporcionados às crianças com a observação combinam-se em uma aprendizagem duradoura.

CAPÍTULO 12

O VENTO QUE A GENTE SENTE

Iara Santos Mazzeto
Nádia Conceição Lauriti

A criança
é feita de cem...
... Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
(Loris Malaguzzi)

A experiência que pretendo compartilhar nestas páginas é resultado de pelo menos cinco anos de muito trabalho, estudo e determinação. O que relatarei chegou até mim como um presente, demonstrando que a identidade docente se constrói mediante desafios. Mas, antes que vocês questionem sobre o que estou falando, explico a causa de minha alegria.

A investigação que ora compartilho, aconteceu na rede municipal em que sou formadora. Ela evidencia percursos formativos traçados a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Com a implementação da BNCC, iniciamos, em 2018, uma trilha formativa que tinha grandes pretensões. Nosso objetivo era colaborar para a construção de escolas que

promovessem a pedagogia participativa, que respeitassem a diversidade e as experiências como propulsoras da aprendizagem, o direito de brincar e acima de tudo, considerando as crianças como sujeitos com o direito de desenvolver-se ativamente.

Compartilho a proposta desenvolvida pela professora Viviane Sousa, que, à época, estava com uma turma de crianças de três a quatro anos. O pontapé inicial foi dado pelas crianças, a quem a professora chamou de “pequenos seres dotados de curiosidade e imaginação”. Era um dia de vento forte, e algo chamou a atenção das crianças: as luminárias penduradas no corredor, que balançavam, como que dançando ao ritmo imposto. Ruan achou que elas sairiam voando; Elisa disse que pareciam dançar.

Figura 1 - Luminárias dançarinas



Fonte: Acervo da professora.

A atenção de Antônio voltou-se para as cortinas, que fluavam como fantasmas; sua constatação contagiou todos os colegas. O clima fantasmagórico se completou ao

bater da porta. O que estaria causando todo esse alvoroço? Perceptivos que são, responderam de prontidão: “é o vento forte!”. Assim, o vento passou a ser objeto de curiosidade.

Figura 2 – Cortinas flutuantes.



Fonte: Acervo da professora.

“Vento que nos toca” foi a primeira experiência proposta pela professora Viviane. As crianças foram para um espaço aberto e experimentaram uma atividade de percepção em que, com seus olhos fechados, se concentraram para perceber o vento que tocava seus corpos. As explicações para o que sentiram incluíram desde a sensação de frio, até cócegas.

Para dar continuidade às investigações, foi apresentado à turma o sino dos ventos. Durante a exploração do objeto, Luiza comentou que seu tilintar era música. Juntos, a turma confeccionou seu próprio sino, com acessórios coloridos, guizos e tudo o que tinha direito.

Figuras 3 e 4 – Confeção do sino dos ventos



Fonte: Acervo da professora.

Figura 5 – Sino dos ventos construído pela turma



Fonte: Acervo da professora.

Entusiasmada, Giovana contou que também sabia fazer vento; então, começou a soprar, ação repetida por todos do grupo. Assim, ao longo da semana, as crianças investigaram, brincaram e conversaram sobre “o vento que fazemos” e suas funcionalidades, tais como o sopro para esfriar comidas, ou soprar papéis. É interessante

ressaltar que o brincar não depende da oferta de lugares especiais ou de objetos chamados de brinquedos. Muito mais crucial deve ser a preocupação e atenção dos adultos em ouvir e acolher as falas das crianças.

Figuras 6 e 7 – Vento que a gente faz



Fonte: Acervo da professora.

No dia seguinte, Heloisa brincava com um carrinho, dizendo que ele possuía asas e que voava com o vento, como um avião. Surgiu, assim, a ideia de confeccionar aviões de papel, que foram decorados pelos pequenos. Estes até se arriscaram a tentar a dobradura, tarefa nada fácil para crianças pequenas, embora tenha sido encarada por eles com muito empenho.

Na semana seguinte, foi apresentada à turma uma série de imagens que, de alguma forma, representavam o vento, seja carregando folhas secas, seja desarrumando um penteado, agitando as ondas do mar ou as roupas de uma moça.

Na sequência, depois da apreciação, as crianças foram estimuladas a utilizar pétalas de flores, sementes e folhas de árvores para criar seu próprio quadro. Com papel adesivo no chão da sala representando a tela, as crianças sopraram tais materiais sobre o papel adesivo, dando forma ao quadro. Essa atividade muito divertida

garantiu aos pequenos o sentimento de orgulho por sua produção coletiva.

Figuras 8 e 9 - Produzindo nossas obras



Fonte: Acervo da professora.

O projeto abordou ainda a leitura do livro *O avental que o vento leva*, o uso do ventilador – objeto que “faz vento, espanta o calor e ainda serve para brincar”, como disse Ruan. O trabalho com o clássico *Os três porquinhos* fez o secador de cabelo se transformar no lobo voraz, proporcionando uma divertida brincadeira com balões.

Figuras 10 e 11 - O lobo soprador e os divertidos balões



Fonte: Acervo da professora.

Em uma das atividades finais da investigação, as crianças se depararam com quadros que retratavam

pipas. Provocados a refletir sobre o que faz a pipa voar, disseram que era o vento. Essa foi uma excelente oportunidade para finalizar o projeto de exploração do vento, levando a turma até um campo de futebol para soltar pipas.

O desenrolar do projeto evidenciou que, quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar, tanto mais prazerosas serão as experiências, seja para as crianças, seja para os adultos. Posso acrescentar, ainda, significativa, pois a professora Viviane relatou que a investigação sobre o vento, mesmo após sua conclusão, fez com que as crianças continuassem enxergando os sinais do vento no dia a dia. De fato, essa é uma experiência que vale a pena espalhar aos quatro ventos.

CAPÍTULO 13

“CURIOSEAR” É PRECISO

Priscila de Oliveira Leal
Nádia Conceição Lauriti

Sem imaginação, nossa capacidade de brincar, de olhar, de sentir, fica limitada e perde a capacidade de alçar vôo. Só vemos o que é possível ver; o interessante é poder ver o que não dá para ser visto. (Dowbor, 2021, p. 22)

No cotidiano da creche, observa-se que a beleza também se evidencia através das emoções expressas nos trabalhos, os quais se materializam em desenhos, esculturas e exposições fixados nos painéis das paredes.

No entanto, raramente exploramos e mostramos a riqueza do cotidiano que nos surpreende a cada amanhecer, trazendo sua magnitude através de diferentes estações que carregam suas delicadezas: o outono, marcado pelas cores alaranjadas do entardecer e suas folhas caídas pelas ruas; a primavera, com flores perfumando os caminhos; o inverno, com a beleza das gotículas e o sol que aquece o frio doce e quente; o verão? Ah, o verão... Quantas experiências vividas com os amigos e familiares, as frases ditas com emoção que só esses encontros proporcionam, bem como todas as

possibilidades que só a natureza é capaz de proporcionar às pessoas.

As infâncias são singulares. Pensando em suas particularidades, professora Sol proporciona às crianças diversas oportunidades para descobrir novos caminhos, construir saberes e trilhar sua própria jornada, especialmente na creche, que é o berço da infância. Nela, meninos e meninas estão descobrindo o mundo através dos sabores, das primeiras palavras, dos primeiros passos, dos ritmos e dos laços afetivos.

De acordo com experiências vivenciadas pelas crianças, observa-se que existem formas singulares de expressar-se e desenvolver-se. Nessa caminhada do desenvolvimento, o olhar do adulto torna-se imprescindível para contemplar as necessidades individuais, respeitando os tempos e os espaços de descobertas.

Para conseguirmos apreciar a boniteza das ações singelas presentes no cotidiano, é preciso desnudar o velho olhar, muitas vezes acostumado com o trivial e, por isso, insensível para o inusitado. É preciso encharcar-se de ousadia nas ações que inovam e encantam. O caminho do fazer cotidiano precisa, a partir da nova experiência, ser redirecionado, fundamentado e calçado de cores diversas trazidas pela vivência rica das crianças, nascendo, assim uma nova visão que instantaneamente se dá conta de que a infância nos pede pausa, tempo e devaneio, todos articulados pelo exercício permanente de olhar e escuta sensível, indo muito além do que é puramente audível.

É comum, entretanto, nas instituições de Educação Infantil, depararmos com práticas docentes que

reforçam a produção de atividades sistematizadas. Uma peça de teatro, uma vez apreciada com os tons e toques que só o teatro é capaz de aguçar, de repente vira desenho, uma vivência única que só os sentidos dão conta; ou então vira produção coletiva.

Nós, professores, em nossa prática docente, repetimos de certa forma o que aprendemos. Um desses padrões de repetição revela-se na necessidade de buscar produção objetiva, exteriorizável e com determinada finalidade para tudo que fazemos, certos de que estamos desenvolvendo o melhor. Fazendo isso, entretanto, desvirtuamos o real objetivo artístico, poético e naturalístico da contemplação cotidiana, como sentir o aroma do ambiente, o toque leve da brisa no rosto, ouvir a doce melodia do canto dos pássaros, admirar o céu colorido, encontrar bichinhos no jardim, sentir o toque dos pés na terra molhada; enfim, descobrir novas brincadeiras de forma autônoma e criativa, interagindo com novas propostas de ensinar e aprender que vêm vagarosamente despontando na prática docente.

Motivada em proporcionar às crianças tempo e espaço para desenvolver-se de forma natural e espontânea, a professora Sol busca encontrar formas para que as crianças estejam em contato com a natureza, admirando a beleza do cenário vivo que as rodeiam. Assim, as crianças vão experienciando e construindo conceitos importantes que dialogam com a curiosidade latente.

É recorrente encontrar a professora Sol partindo em busca de novas descobertas com suas crianças, deixando-as livres sobre um espaço natural, com gravetos, galhos e terra avermelhada. As crianças apreciam muito esse espaço, levam consigo baldes, pás, colheres e olhar

curioso. Nesse lugar, não tão grande e em meio as possibilidades presentes, as crianças ficam livres para escolherem o que fazer. Algumas recolhem galhos no chão; outras, abraçam o tronco da única árvore que corajosamente ainda resiste – corajosa e desbravadora, a criança, além de abraçar a árvore com suas pernas e pés pequenos, ainda se arrisca na tentativa de escalá-la. Professora Sol com o olhar atento observa suas tentativas, aproxima-se para ajudá-la, a criança alegre-se com sua chegada e, encorajada, vence suas inseguranças e medos.

Rapidamente, Sol se afasta e começa caminhar pelo espaço. As crianças, curiosas em saber onde Sol chegaria, começam a segui-la. Algumas descobrem um pequeno montinho de terra solta no chão, curiosas elas abaixam-se e observam um pequeno buraco sobre o montinho e com olhares espantados, perguntam para Sol o que é aquele buraco. *“Isso é um formigueiro, onde as formigas moram”*, explica a professora. Após alguns instantes observando como as formigas entram e saem do formigueiro, as crianças iniciam um diálogo: *“Oi, formiga, quer brincar comigo na escola?”*. Outra criança percebe que elas são muitas, e sua casa parece ser feita de farinha; logo, comenta: *“sai pra lá formiga, me deixa brincar de farinha”*.

Essa cena nos possibilita observar que as crianças pequenas necessitam de uma pedagogia sustentada nas relações e nas práticas que proporcionam experiências cotidianas através da interação com o outro e com o meio em que se vive.

Desbravando caminhos com professora Sol



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Descoberta do formigueiro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A infância constitui-se a primeira fase da vida, momento em que tudo começa. Nessa fase, a criança se expressa de forma genuína, estabelecendo importantes relações com o meio, os espaços, as pessoas, os gestos, os sons, os cheiros, os estímulos, os objetos e o clima. Todos esses, inclusive, são fatores que interferem diretamente em seu desenvolvimento. É necessário zelar pelos processos pedagógicos, proporcionando ações que estimulem vivências, oportunizando o protagonismo das crianças em cada descoberta.

Por meio das observações da professora Sol, é possível considerar o quanto é importante desenvolver um olhar atento e observador, pois a professora, através de gestos afetivos, encoraja as crianças a irem além, respeitando suas escolhas num ambiente investigativo.

Observa-se que, em tempos de agendas infantis lotadas e cotidianos hiperconectados, possibilitar que o corpo se movimente na rica experiência de admirar, experimentar e criar utilizando os elementos da natureza cotidiana torna-se desafio. É necessário exercício constante, libertando-se das preocupações e da obrigatoriedade da produção sistematizada, nas quais há pouco espaço para o protagonismo da criança.

Explorando os movimentos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na cena acima, podemos observar duas crianças descobrindo a potencialidade dos seus movimentos ao subir o morro presente na creche. A professora novamente encoraja as crianças pequenas que ainda estão explorando seus movimentos de marcha, de corrida, de pular, de subir, de abaixar-se e equilibrar-se.

Ao proporcionar experiências inovadoras cujo protagonismo é da criança, a rotina cotidiana na creche pode e deve possibilitar a criação de novas formas de interagir com o meio. Buscar estratégias para que as crianças possam desafiar-se tornam os momentos vividos no espaço escolar ricos em aprendizagem, facilitando o desenvolvimento integral, assim cumprindo, de fato, a função a que se destina.

Vale ressaltar que o registro desse modelo de atividade difere dos meios convencionais, pois muitas vezes, ou quase sempre, as explorações e experimentos não são possíveis de serem registradas no papel. Como registrar as emoções? Como registrar a experiência de aprender a subir um morro? Como registrar a descoberta da textura da casa das formigas?

A magia das texturas e dos toques



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No reparo minucioso de cada ação, de cada detalhe, de cada emoção trazida, vemos que as crianças espalham poesia, criam vida, protagonizam enredos, questionam experiências pouco tangíveis, são espontâneas e genuínas. A infância é um estado poético do desenvolvimento, pois revela-se num estágio de vida potente, real, vivo e pulsante. Cabe a nós, que somos convidados a participar desta importante etapa, caminhar rumo a uma escola que respeite o tempo da infância sonhadora e criadora. É necessário ocuparmos um espaço que acredite, valorize e reconhece a potência das crianças, dando-lhes tempo para viverem sua infância e descobrirem a beleza do cotidiano, em toda sua perfeição divina de existir.

As crianças precisam aprender a curiosear sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre a natureza, tendo garantido o seu direito de perguntar/interagir. As perguntas infantis acolhem a natural curiosidade que, com intervenções potenciadoras, possibilitam um desenvolvimento harmonioso e integral.

Referências

- BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

CAPÍTULO 14

O RESPEITO À INFÂNCIA

Rosa Maria de Miranda Duarte

TRÊS COISAS...

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de
terminar...

Portanto devemos: Fazer da interrupção, um caminho
novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

(Fernando Pessoa)

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de transformar e produzir cultura, tem sido alvo de diversas pesquisas e discussões entre os profissionais que atuam na área da educação infantil. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço da gestão democrática, tal como determina a legislação, deve oferecer oportunidades para que a criança, de fato, exercite o seu papel de cidadã, participando das decisões que afetam o seu cotidiano. Assim, é preciso garantir situações nas quais ela possa compreender e exercitar esse direito.

Além disso, momentos que incentivem a participação, que oportunizem ouvir a voz da criança, que permitam que ela faça suas escolhas, devem ser privilegiados, pois possibilitam aos profissionais da educação compreender melhor a maneira de pensar da criança, assim como suas necessidades e preferências; ou seja, dão visibilidade às culturas infantis.

Figura 1 – Assembleia



Fonte: Acervo da autora.

No ano de 2022, meus colegas de trabalho e eu iniciamos algumas discussões com o objetivo de modificar o parque, de modo a oferecer um novo espaço brincante para nossas crianças, com mais árvores, a fim de possibilitar maior contato com a terra, e com

brinquedos diferentes dos parques tradicionais que conhecemos. Pensando nessa proposta, começamos a pesquisar outros tipos de parque que viessem ao encontro de nossos objetivos.

Durante nossas pesquisas, deparamo-nos com a proposta dos parques naturalizados, espaços planejados com elementos da natureza, com inúmeras possibilidades de interação, exploração e criação que incentivam o brincar livre, algo tão importante para nossas crianças.

Reunimos diversas fotos com propostas de parques naturalizados e, durante os nossos horários de estudo, decidimos realizar uma assembleia com as crianças, contando com dois representantes de cada sala, os quais iriam trazer as contribuições do seu grupo. Os representantes da assembleia foram escolhidos por meio de votação em sala. As professoras, durante a roda de conversa, apresentaram as fotos dos brinquedos dos parques pesquisados, explicando que o projeto do novo parque seria definido durante uma assembleia com a coordenadora. Essa assembleia contaria com a participação dos dois representantes de cada sala. Foi explicada a função dos representantes na assembleia, como também houve o levantamento das crianças que gostariam de participar. A votação foi realizada por meio do voto aberto e, assim, foram definidos os representantes que levariam as propostas e preferências do seu agrupamento.

Foram realizadas duas assembleias, uma no período da manhã e outra no período da tarde. A assembleia, em cada um dos períodos, reuniu 8 crianças de 4 e 5 anos, uma professora e eu, enquanto coordenadora pedagógica. No dia da assembleia, cada sala enviou seus

representantes, os quais apresentaram as ideias, propostas e preferências do agrupamento à coordenadora e à professora.

Figura 2 – Escorregador no barranco



Fonte: Acervo da autora.

Eu, munida das fotos selecionadas, as quais foram apresentadas pelas professoras em sala de aula, para iniciar as conversas sobre o novo parque, solicitei aos representantes que relatassem as preferências do seu agrupamento. Foram escolhidos o escorregador no barranco, o brinquedo de equilíbrio de bambu e o brinquedo de equilíbrio com os troncos de árvore, o balanço com as ervas aromáticas e o redário. Alguns

também citaram brinquedos que não constavam nas fotos, como o pula-pula e a piscina de bolinha. Percebemos que eram ideias que eles tiveram naquele momento, e não discutidas no grupo.

Figura 3 – Brinquedo de equilíbrio



Fonte: Acervo da autora

A assembleia é um espaço em que as crianças aprendem a desenvolver uma atitude respeitosa com os colegas. Aprendem que há um momento em que podem falar do que gostam ou não, aprendem a ouvir o outro, aprendem a desenvolver um olhar crítico sobre as situações apresentadas e a refletir coletivamente. Sendo assim, a assembleia é um espaço em que as crianças, de fato, são protagonistas e sujeitos de direitos.

Após ouvir as falas das crianças, organizamos uma ata com o registro das falas e com as fotos dos brinquedos preferidos. Esse documento foi enviado para a empresa responsável pela reforma do nosso parque. A reforma demorou a ser finalizada. Nesse interim, percebemos que

havia uma ansiedade das crianças em ver o novo parque. Perguntavam para as professoras quando estaria pronto.

Uma tarde, uma criança me parou no corredor e disse que precisaríamos fazer uma nova reunião, pois aquela não havia dado certo, pois o parque ainda não estava pronto. Após esse episódio, houve uma conversa nos horários coletivos sobre como poderíamos dar uma devolutiva às crianças sobre o andamento do projeto do parque. Explicamos que havia um projeto em andamento para construção do novo parque, porém se tratava de um processo demorado, visto que inúmeras etapas tinham de ser cumpridas até a sua conclusão; entretanto, após o recesso, com certeza teríamos nosso novo espaço conforme planejamos.

Figura 4 – Balanço com as ervas aromáticas



Fonte: Acervo da autora.

Em julho de 2022 o novo parque foi finalizado. A alegria das crianças foi imensa, com os brinquedos

escolhidos. Elas ficaram encantadas, exploraram todos os espaços principalmente o escorregador, o barranco de terra, o canteiro de plantas e ervas. Quando sentiram o cheiro da hortelã, falaram: “Parece bala de hortelã”.

Ouvir as crianças leva a gestão a tomar decisões que atendem as suas necessidades, evitando uma visão adultocêntrica das questões que envolvem a organização das escolas. Por que não as ouvir nos assuntos que interferem em seu cotidiano na escola de educação infantil? A criança não é o cidadão do futuro, ela o é no presente; assim, deve participar de maneira democrática das decisões que envolvem os seus interesses. Os valores democráticos, como o direito de participar das decisões, o respeito aos diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto, a capacidade de ouvir o outro e dialogar de maneira respeitosa, devem ser aprendidos desde a infância. Somente assim poderemos garantir a formação de cidadãos que participem de maneira assertiva e efetiva das decisões que afetam a sua vida hoje e no futuro.

CAPÍTULO 15

OS DETALHES (DES)PERCEBIDOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Sesztak Leonardi

A educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. (FREIRE, 1989, p. 18)

Em uma cidade complexa como a de São Paulo, com muitas pessoas atarefadas, com o trânsito, o caos e a busca incessante contra o tempo, me pergunto: que tempo é este contra o qual lutamos? E a qualidade que vivemos esse tempo, importa?

Refletindo sobre isso, percebi também que essa “pressa” do mundo não acontece somente na vida das pessoas adultas, mas também reflete diretamente na realidade das crianças dentro das escolas de educação infantil, pois, desde que acordam, a agitação e a correria do dia a dia se instalam: escovar os dentes, trocar-se, comer e sair correndo para não perder o horário da escola.

Nesse cenário, como educadora, me questiono: como acalmar as crianças dessa pressa do mundo? Como proporcionar um ambiente para que elas possam, além de brincar, perceber o que a natureza nos oferece? Diante destes questionamentos, realizei diferentes propostas para a turma do minigrupo II, com crianças entre 03 e 04 anos de idade.

Contato com a natureza

É preciso uma desaceleração do mundo, principalmente quando os sujeitos principais são as crianças! O tempo das crianças é diferente do tempo dos adultos. Embora elas estejam voltadas às brincadeiras (ou, pelo menos, deveriam estar), existe nas escolas uma rotina com horários a serem respeitados. Mesmo assim, a questão principal é constante: como utilizar os horários das brincadeiras das crianças com qualidade, de modo que percebam os detalhes?

Foi então que, durante um tempo de observação das crianças, percebi o interesse delas pelos elementos da natureza. Mesmo com pouca área verde no contexto escolar em que atuo, propus às crianças que se atentassem aos detalhes que a natureza pode nos oferecer, uma vez que estar ao ar livre pode contribuir para as aprendizagens delas, mas, principalmente, para acalmá-las e distraí-las da pressa do mundo.

Roda de história

Durante a roda na sala, conversei com as crianças sobre o que mais gostavam de fazer no parque. Meu intuito com essa conversa foi compreender se elas conseguiam observar os elementos nele contidos, ou se somente percebiam os brinquedos do parque. Eu queria dar outro significado para aquele espaço, para além dos brinquedos existentes. Queria proporcionar momentos de atenção às crianças, para que pudessem enxergar os detalhes da natureza.

Contei para elas a história *Um jardim assim, que eu quero pra mim...*, de Patricia Cunha e Luana Cardim, publicada no ano de 2022, com o intuito de contextualizar toda a nossa conversa. A história é encantadora, mostra às crianças as miudezas que podemos encontrar pela natureza, os insetos e os pequenos animais que vivem no jardim. As crianças ficaram animadas e uma delas disse já ter encontrado uma minhoca no parque. Fiquei surpresa, pois não sabia desse ocorrido. Foi então que propus a elas que caminhássemos pelo parque e procurássemos pelos insetos e bichinhos pequenos que podiam morar ali. Para minha surpresa durante a caminhada, encontramos uma minhoca!

Figura 1 – a casa da minhoca



Fonte: Acervo da autora.

As crianças ficaram tão interessadas e entusiasmadas quando a encontramos, que foi difícil fotografar. Naquele momento, a atração deixou de ser os brinquedos ou qualquer outra coisa: os olhos estavam voltados apenas para os movimentos da minhoca. Uma criança exclamou: *“Prô, é igual a minhoca do livro!”*.

Nesse momento, percebi o quão importante foi conseguir contextualizar a história e encontrar essa minhoca! Conversamos mais um pouco sobre esse animal e, então, continuamos a busca por outros bichinhos...

No dia seguinte, continuamos nossa conversa sobre a minhoca que encontramos no parque. As crianças pediram para que eu contasse novamente a história, pois queriam ver a minhoca do livro. Elegi uma das crianças (como de costume) para que recontasse aos amigos a história.

Figura 2 e 3 - Momento da história, exercendo o protagonismo infantil



Fonte: Acervo da autora.

Quando encontram novamente a minhoca na história, a alegria tomou conta das crianças! Disseram:

- *Olha prô, é igual a minhoca que vive no parque!*
- *É, aquela minhoca lá, a marronzinha!*

- *Essa minhoca está sorrindo!*

Neste momento, busquei ampliar o repertório das crianças sobre as minhocas e conversamos mais sobre o quanto elas são fundamentais para o meio ambiente, pois, ao cavarem buracos, elas renovam os nutrientes do solo, os quais, por sua vez, são muito importantes para as plantas.

Em seguida, propus para que dessem um nome para a minhoca do parque. Uma delas sugeriu:

- *Pode ser Senhor Minhoco. Porque a minhoca era menino.*

Todos aceitaram, desenhei em seus dedos indicadores, o rostinho do Senhor Minhoco e começamos a cantar a música da minhoca.

Figura 4 – Desenho da minhoca nos dedos das crianças



Fonte: Acervo da autora.

Música da minhoca

Minhoca, minhoca
Me dá uma beijoca
Não dou, não dou
Então eu vou roubar
Minhoco, minhoco
Você é mesmo louco
Beijou do lado errado
A boca é do outro lado

O desejo de contemplar os detalhes da natureza não parou por aí. Continuei a apresentar propostas para que as crianças pudessem conhecer outros elementos que existiam no parque.

Olhar atento

Ao redor da escola, há muitas construções de casas e a área externa é pequena; entretanto, é possível observar o céu e ver os pássaros, mesmo que poucos voem por ali. Na sala, conversei com as crianças sobre os pássaros, o céu, as estrelas, o sol e a lua. Levei-as à área externa, para que pudessem contemplar tudo isso. Propus, então, que fizéssemos um binóculo com as mãos, com o objetivo de ver mais de perto, caso os pássaros aparecessem.

Figura 5 e 6 - Contemplando os pássaros



Fonte: Acervo da autora.

Mesmo com pouco espaço ao ar livre, pudemos contemplar os detalhes que ali aconteciam diariamente, os quais nunca paramos para olhar. Quando viram os pássaros voando, as crianças começaram a acenar para eles; depois, comentavam sobre o que tinham visto.

Sempre que possível, realizávamos a busca pelos insetos e por outros elementos da natureza. As crianças brincavam e ficavam mais calmas. Como educadora, modifiquei meu olhar sobre o parque: não se trata de um espaço no qual há apenas brinquedos, mas nele existem diversas outras possibilidades de brincadeiras.

Notei que essas propostas trouxeram outro significado para o parque, pois as crianças brincam *com* a natureza e não somente *na* natureza. Respeitam as árvores e, quando brincam na terra, o intuito maior é não machucar as minhocas. Elas aprendem constantemente, portanto, a interagir com a natureza e com seus elementos, contribuindo com suas aprendizagens e, principalmente, levando-as a ter menos pressa. É preciso despertar o olhar

sensível das crianças e dos professores, para que percebamos os detalhes que existem ao nosso redor.

Figura 8, 9 e 10 – Momentos de interação com os elementos da natureza



Fonte: Acervo da autora.

Nesse contexto, ressalto que as vivências promovidas no ambiente escolar são fundamentais para as aprendizagens das crianças. Por isso, os professores devem propor um ambiente prazeroso, rico em experimentações, que possa efetivamente contribuir para o amplo desenvolvimento das crianças e de seu reconhecimento como parte integrante da sociedade.

É necessário compreender que o processo de descoberta das crianças envolve um planejamento pedagógico com propostas que ampliem sua imaginação

e criatividade. Tais propostas precisam estar baseadas diretamente em seus interesses.

Este projeto é um convite para que os educadores possam investir em uma infância com mais liberdade, com brincadeiras ao ar livre, a fim de resgatar um cotidiano simples e natural, sem pressa, com mais leveza e aprendizado.

CAPÍTULO 16

UM MORRINHO POSSÍVEL DE ESCUTAR

Vanilda Pereira Nunes de Sousa
Nádia Conceição Lauriti

O desafio do educador que está de corpo vivo e aberto para o mundo é justamente o de manter sua criança interna viva, para poder continuar a aprender a olhar o mundo, as coisas, as pessoas, os animais, como as crianças. (Fátima Freire Downbor)

Escutar! Muito se tem falado sobre a grandeza de quem pratica a escuta. Conforme aponta o verbete do Dicionário Antônio Houaiss, “Escutar é tornar-se ou estar atento para ouvir”. Todavia, como ouvir com atenção quando tantos sons se aglomeram ao mesmo tempo?

O ato de escutar não está em ouvir, somente. Escutar é singular, é subjetivo. É aproximar-se dos diferentes olhares, é renunciar às observações superficiais para abrir-se às necessidades do outro, com o corpo e a mente descobertos e vazios, sendo possível absorver a generosidade desse ato. Nesse sentido, é preciso estar atento para não deixar escapar nenhuma cena possível de escutar, até mesmo em silêncio. Assim, vamos caminhando no exercício desse ato, que perpassa a audição, percorre a ação e se encontra no olhar compartilhado.

Um educador que não deixa a sua criança interior morrer consegue enxergar e entrar em contato com a criança interior daquele a quem educa. Tal cena pôde ser contemplada na subida de um morrinho de tamanho considerável que, num só fôlego, as crianças sobem sem se cansar. Logo atrás, porém, vem exaurida a professora, já quase sem fôlego, mas instigada em sua necessidade de escutar as vozes que tanto queriam falar. A cada passo, um respirar e também um incentivo: *“Vamos professora, você consegue... Estamos quase chegando...É muito divertido... Hoje vou subir mais alto do que você”*.

Figura 1 – Crianças subindo o morrinho



Fonte: Acervo pessoal.

Mas como subir mais alto um morrinho que já é íngreme? No fim do morro, avista-se o tão desejado destino: um emaranhado de galhos que, para alegria das crianças, se transformou na parte mais mágica da escola. Em todos os nomes, na verdade o nome que você quiser dar, mas em primeiro lugar sempre visto como a “casa da

bruxa”. A bruxa, mesmo nunca aparecendo, deixa seus mistérios e fantasias; é uma personagem tão desejada, que alguns até avistam suas roupas espalhadas nos galhos secando depois de serem lavadas.

Inspirada no desejo de escutar, a professora respira fundo e vai subindo com a mão na cintura, para não perder os passos. Dialogando com as crianças, aponta a intencionalidade em suas ações: *“Me esperem, também quero ver a Bruxa...Será que hoje a veremos...? Queria a vassoura dela pra subir voando...”*

Figura 2 – A visão do morrinho



Fonte: Acervo pessoal.

Para um adulto que não exercita a escuta sensível, pode haver incômodo com esse emaranhado de galhos secos. Talvez fosse algo imperceptível para os olhos que veem, mas não enxergam, ocupando um espaço no fundo da escola e sem sentido algum para uma potencial vivência de aprendizagem para as crianças. Ser professor requer abandonar a lógica adultocêntrica, para poder

enxergar além de um emaranhado de galhos nada atrativo e vê-lo se transformar em diferentes formas, cores e sabores acompanhando o olhar das crianças: ora enxerga-se um algodão doce, ora um carrossel, ora um pula-pula, ora é uma gangorra, ora uma balança, como também pode ser uma cama, uma cozinha, uma janela, um lago. Não há limites para a imaginação infantil!

Nesse espaço, foi possível ver uma criança temerosa largar seus medos e subir no galho mais alto e, lá debaixo, ouvir seus amigos vibrando por sua conquista. É essa capacidade de imaginar que pode salvar as cores cinzas do cotidiano, permitindo que adultos e crianças possam fazer a transposição para outras realidades possíveis. Considerando que, dentro da escola, vivenciamos várias cotidianidades, é preciso aprender a olhá-las e intervir nelas, delas extraindo situações que levem ao desenvolvimento integral das crianças.

Figura 3 – Crianças brincando e a casa da Bruxa imaginada



Fonte: Acervo pessoal

Entendemos que a escuta vai além do audível: ela é um potente instrumento metodológico para o trabalho

pedagógico do professor que, utilizando diferentes materialidades, pode organizar situações de aprendizagens muito ricas para as crianças. Escutar a criança requer nutrir curiosidade em relação a ela, além de ter disponibilidade para entrar no seu fantasioso mundo e intervir, de maneira eficaz, para facilitar o seu desenvolvimento.

Figura 4 – Casa da Bruxa transformando-se em um balanço



Fonte: Acervo pessoal.

Essas ações evidenciam o quanto crianças são capazes de imaginar, criar e experimentar, sendo livres, porque, diferentemente dos adultos, elas não são capturadas pela lógica adultocêntrica. Elas vivenciam e experimentam o mundo que lhes é apresentado pelo adulto. Esse é o poder da criatividade, que transforma um espaço que poderia passar despercebido, configurando-se apenas como um aglomerado de galhos secos, naquilo que a imaginação infantil escolher.

Figura 5 – A casa da Bruxa e o emaranhado de galhos



Fonte: Acervo pessoal.

E aquela professora que, provocada pelo olhar sensível, se desdobrou para subir um “morrinho”? O que ela pôde aprender? Dizem que o ser humano aprende com o outro; que, no contato com os ambientes, se transformam. Compreendemos com as leituras, com estudos e com nossa formação permanente que, sem imaginação, não conseguimos nos colocar no lugar do outro para ousar sentir o que ele sente. Sem imaginação, nossa capacidade de brincar, de olhar e de sentir fica limitada, perdendo a capacidade de alçar voo por seus mundos possíveis.

Figura 6 – Casa da Bruxa virou um balanço



Fonte: Acervo pessoal.

Iniciamos esse texto falando sobre o ato de escutar e suas possibilidades. Na verdade, o que aprendemos tem mais a ver com a mudança de nosso olhar, com as necessárias mudanças de paradigmas que nos impõem a responsabilidade de afetar e de provocar o outro, para assim mediar o seu desenvolvimento.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Adriana Siqueira Russo

Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. Atua como Assistente Técnico de Educação I na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: adrianasrusso@gmail.com

Amanda Loureiro de Oliveira

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Docência no Ensino Superior. Atua como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Prefeitura Municipal de Santo André.

E-mail: loureiroamanda666@gmail.com

Amanda Maria Franco Liberato

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Alfabetização Escrita e Numérica. Atua como docente da Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: amandaliberato10@yahoo.com.br

Carla Matie de Jesus Egi

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior e MBA em Gestão de Pessoas. Atua como Assessora da Diretora de Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação da Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: carla.matie@hotmail.com

Claudemir Cunha Lins

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Letras. Diretor de Centro de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: claudemirlins@hotmail.com

Fernanda Cristina Mota Vellado Passos

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Diadema.

E-mail: nandapassos.ed@gmail.com

Iara Santos Mazzeto

Mestranda pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Gestão Pública. Atua como Formadora de Professores na Secretaria de Educação da Rede Municipal de Jandira – SP.

E-mail: ismazzeto@gmail.com

Lidiane dos Reis Santos Amorim

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia. Atua como Diretora de Unidade Escolar na Rede Municipal de Santo André.

E-mail: lidiane.amorim.2022@gmail.com

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e em Psicanálise. Atua como docente no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) e no curso lato sensu em Psicopedagogia, na Universidade Nove de Julho (Uninove).

E-mail: vercelli.ligia@gmail.com

Luciana Ramalho Santana Mandu

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Letras e em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar. Atua como supervisora escolar na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: lumandu05@hotmail.com

Marcia Aparecida Guimarães Cardoso

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia, com especialização em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Atua como docente da Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: marciag.bio@gmail.com

Nádia Conceição Lauriti

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em Pedagogia e em Letras com especialização em Avaliação Institucional, em Linguística/Semântica e Filologia e em Língua Francesa e Literatura Portuguesa. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) e do curso de Pedagogia, da Uninove.

E-mail: nadia@uni9.pro.br

Priscila de Oliveira Leal

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Psicomotricidade. Atua como Diretora na Rede Municipal de Santo André.

E-mail: priscilaleal90@gmail.com

Rafaele Paulazini Majela dos Santos

Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão Escolar e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove) e terapeuta holística. Graduada em Letras – Português e Inglês, e em Pedagogia com especialização em Educação Infantil. Atua como docente na Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: rafaelepaulazini@gmail.com

Rosa Maria de Miranda Duarte

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Matemática e em Pedagogia, com especialização em Educação Matemática. Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: rosa.duarte1208@gmail.com

Solange de Cássia do nascimento Uchôa

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Serviço Social e em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Arte-Educação. Atua como docente na Educação Infantil, na Rede Municipal de Santo André.

E-mail: solangecn.uchoa@gmail.com

Tatiane Sesztak Leonardi

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia

com especialização em Educação Corporativa. Atua como docente na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: tatianesesztak@hotmail.com

Valquíria Bertuzzi Veronesi

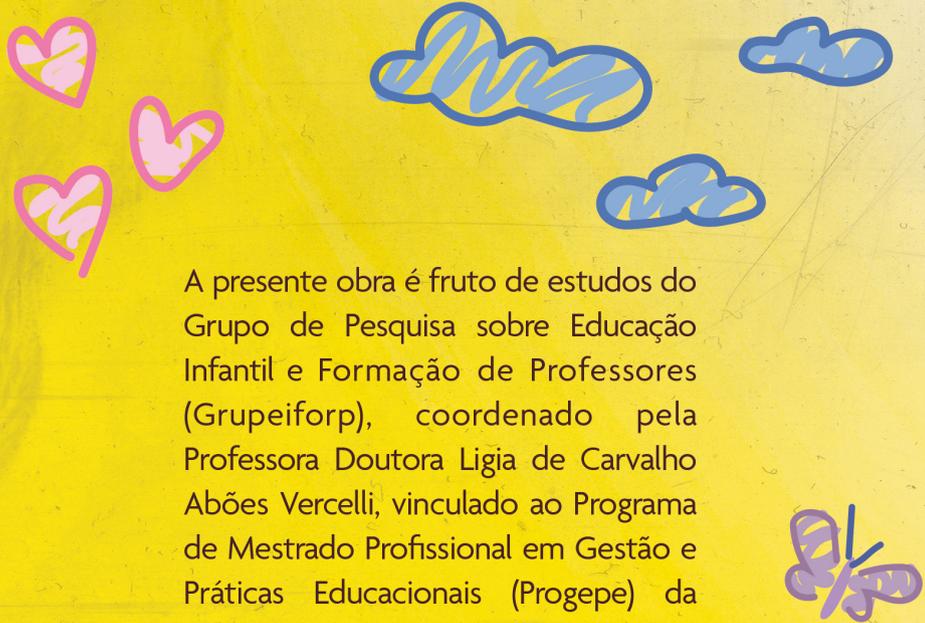
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na mesma universidade. Pedagoga, especialista em Educação Infantil e em Mediações Tecnológicas em Ambientes Educacionais. Atua como Professora Assessora de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Santo André.

E-mail: valquiriaveronesi@gmail.com

Vanilda Pereira Nunes de Sousa

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Possui graduação em Pedagogia, em Letras – Português e Inglês, com especialização em Neuropsicopedagogia. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: dudaoliveirawsb@gmail.com



A presente obra é fruto de estudos do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), coordenado pela Professora Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Desde o início deste grupo, em 2015, os participantes publicaram várias obras, todas voltadas às práticas pedagógicas e formação de professores desta primeira etapa da educação básica.

