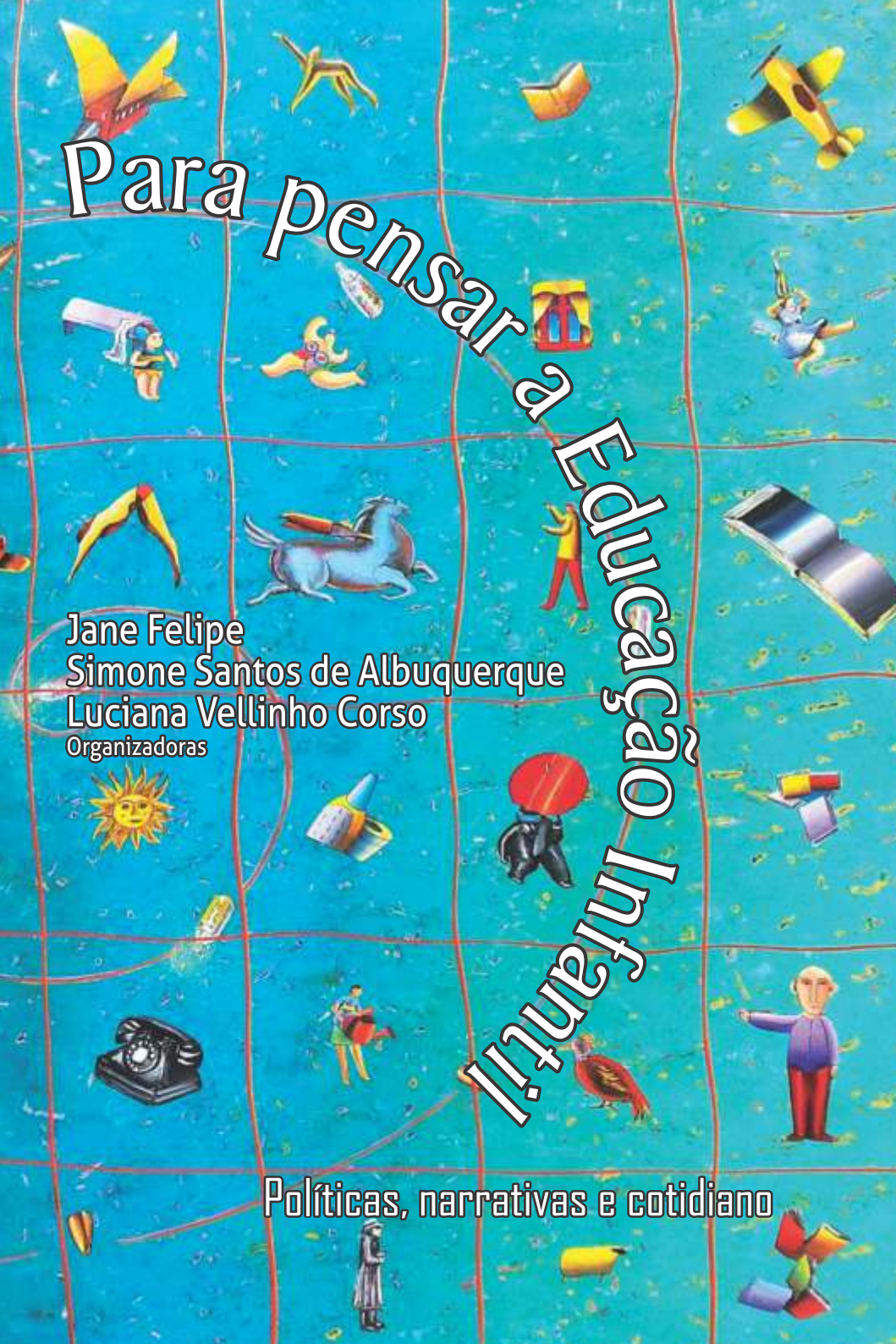


Para pensar a Educação Infantil

Políticas, narrativas e cotidiano

Jane Felipe
Simone Santos de Albuquerque
Luciana Vellinho Corso
Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2016

Projeto gráfico: Jadeditora Editoração Gráfica
Editoração eletrônica: Rafael Marczal de Lima
Capa: Eduardo Vieira da Cunha
Ilustração de capa: Título da obra: HQ Verde Técnica: acrílico sobre tela
Dimensões 110 x140 cm Ano 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P221 Para pensar a educação infantil : políticas, narrativas e cotidiano / Jane Felipe, Simone Santos de Albuquerque, Luciana Vellinho Corso, organizadoras. – Porto Alegre : Evangraf : UFRGS, 2016.
288 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7727-867-1

1. Educação infantil. 2. Projeto pedagógico. 3. Crianças - Aprendizagem. I. Felipe, Jane. II. Albuquerque, Simone Santos de. III. Corso, Luciana Vellinho.

CDU 373.2
CDD 372.21

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

Para pensar a Educação Infantil:
Políticas, narrativas e cotidiano

JANE FELIPE
SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE
LUCIANA VELLINHO CORSO
ORGANIZADORAS

EDITORA Evangraf LTDA.
Porto Alegre
2016

Conselho Editorial

Daniela de Freitas Ledur (UFRGS)

Mauro Meirelles (UNILASALLE)

Paulo Fávio Ledur (PUCRS)

Ribas Vidal (UFRGS)

Valdir Pedde (FEEVALE)

Véra Lucia Maciel Barroso (FAPA)

Sumário

Agradecimentos 7

Prefácio 11

Apresentação 15

Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil 19
Giorgia Fabiana Vieira dos Santos
Jane Felipe

Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil 41
Janaina Rubineia Schlemmer
Jane Felipe

A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil 59
Lêda Beatriz Koehler
Maria Luiza Rodrigues Flores

Construção da proposta pedagógica: seus atores e a caminhada vivenciada 81
Luciana Pereira Rodrigues
Simone Santos de Albuquerque

O tempo dos bebês na rotina da creche 101
Maria de Lourdes Moraes Rondon
Simone Santos de Albuquerque

Memórias (d)e infância: nos rastros da narrativa,
a produção de si mesmo 119
Milene dos Santos Compagnon
Fabiana de Amorim Marcello

Pesquisa-intervenção
com crianças de 0 a 3 anos: espaço e suas interações..... 143
Fernanda Bernardo Maciel
Simone Santos de Albuquerque

Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem:
potencialidades para a ação educativa na educação infantil .. 161
Gislaine de Souza Borges
Maria Luiza Rodrigues Flores

Proibido não tocar: encantamentos de uma proposta de
instalação sonora na educação infantil..... 183
Ariane Carolina Boscardini Bittencourt
Dulcimarta Lemos Lino

Percepção de crianças
que vivenciam um processo inclusivo na educação infantil 209
Susana Tyska Weber
Luciana Vellinho Corso

O que a literatura infantil nos revela sobre a morte 233
Sônia Maria Marmitt Zambeli
Gladis Kaercher
Jane Felipe

O que dizem as crianças sobre o ser criança
na educação infantil..... 255
Luciane Varisco Focesi
Leni Vieira Dornelles

SOBRE AS AUTORAS..... 281

Agradecimentos

Nosso agradecimento às professoras que construíram essa trajetória e ajudaram a consolidar a área de Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS no seu início: Maria Isabel Bujes, Jussara Hoffman, Celina Amodeo, Graça Horn e Carmen Craidy.

Também nosso reconhecimento às colegas que integram a área de Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS: Maria Carmen Barbosa, Leni Dornelles, Jane Felipe, Leda Maffioletti, Gabriel Junqueira Filho, Gladis Kaercher, Simone Albuquerque, Fabiana Marcello e Susana Rangel Vieira da Cunha.

Às professoras Tânia Fortuna, Rose Modernel, Cristina Rosa, Dulcimarta Lino, Vera Bertoni e Silvana Aranda, que compuseram nosso quadro docente na primeira edição do curso.

Não poderíamos deixar de agradecer à nossa colega Luciana Corso, professora da área de Psicopedagogia, que atuou como avaliadora do curso, ajudando-nos a consolidar essa trajetória.

À Faculdade de Educação, pelo apoio incondicional, em especial a direção e o Departamento de Estudos Especializados. Nossa gratidão aos técnico-administrativos e grandes parceiros nessa jornada: Giovani Lock Gomes e a Tanara Furtado, que muito nos ajudaram a entender as burocracias necessárias para a implementação do curso, à Roseli Pereira, que cuidou da secretaria executiva, ao Marcelo Carbonell, que gerenciou a parte

financeira, e a Antonieta Cardoso e Luiz Eduardo Nogueira, que acolheram nossas demandas de infraestrutura.

À nossa querida Crisliane Boito, monitora incansável e dedicada, tendo um papel fundamental para a melhor organização do nosso Curso de Especialização ao longo de todo o processo.

Ao pintor Eduardo Vieira da Cunha, por ter autorizado a utilização de sua obra na capa deste livro;

Às alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pelo esforço e dedicação e pelos aprendizados que tivemos nessa construção coletiva de conhecimentos partilhados.

A todas as crianças de nossas vidas, que nos alimentam a lutar por uma educação de qualidade.

Este livro é dedicado a todos os meninos que um dia se chamaram Bernardo.
E a todas as meninas
que um dia se chamaram Isabella

Prefácio

Os artigos que compõem este livro refletem o importante trabalho do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Os três eixos em que este livro se organiza falam da abrangência dessa formação ao incluir a discussão das políticas públicas da área de educação infantil, a educação da criança pequena e o cotidiano da criança nas instituições de educação infantil. São muitos temas e, como costumo lembrar, variados olhares para um aspecto de nosso sistema educacional.

Muito se pode refletir e aprender a partir dos artigos apresentados, que, articulando teoria e a prática vivida nas redes de ensino e em unidades de educação infantil do Rio Grande do Sul, traçam um contorno que, além de regional, é muito brasileiro. Faço uma síntese do que mais me chamou a atenção, convidando o leitor a mergulhar nestas páginas.

A formação continuada das professoras da educação infantil e o papel do coordenador no processo de qualificação das práticas pedagógicas com as crianças na construção permanente da Proposta Pedagógica para as Escolas de Educação Infantil são fundamentais para mediar avanços na qualificação das práticas pedagógicas junto às crianças pequenas. Para tanto, ela não pode constituir um elemento pontual, esporádico, mas sim um aspecto integrante da profissionalização docente no cotidiano da educação infantil.

Esse aprimoramento cotidiano da prática docente se justifica, entre outros fatores, pela constatação de que, se hoje dispomos de legislação que assegure o direito da criança à educação infantil, vários desafios ainda precisam ser superados para a consolidação desse direito. Um muito importante diz respeito à concepção de criança que orienta as práticas dos professores e outros educadores.

Na ressignificação do trabalho dos profissionais de educação infantil, algumas concepções devem ser consideradas. Desde bebês, as crianças falam, narrando com seus corpos e suas vozes seus agrados e desagrados em relação aos usos do tempo na rotina, pois vivem o tempo do inesperado, do acaso, crescem conforme se abrem à descoberta. Elas sabem o que é *ser criança* na contemporaneidade e lidam com situações diversas e sensíveis com muita competência se estivermos abertos para captar suas possibilidades de acolher os sentimentos e suas possibilidades de compreender o que acontece ao seu redor. Esse aspecto, que amplia a noção de cuidado para incluir todo o conjunto de atenções que garantam o bem-estar infantil, nos leva a considerar o quanto evitamos colocá-las a discutir certos temas ou a enfrentar certas situações na tentativa de protegê-las. Apesar de assumirmos o compromisso de ouvir as crianças, muitas vezes subestimamos suas possibilidades de construir significações e aprender.

Mediar o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incluindo os bebês, é bem desafiante para o professor no cotidiano da educação infantil, mas cada vez mais sabemos sobre isso. Pelas características da faixa etária apontadas por pesquisadores da área, um elemento integrante desta mediação, e que deve receber a maior atenção dos professores, está em reconhecer a importância do espaço como elemento curricular básico na construção de uma ação educativa voltada para a ampliação da ludicidade e das interações infantis e estruturá-lo para a ocorrência de significativas experiências. Outro elemento fundante do processo de mediação reside na

disponibilidade adulta para a escuta das crianças em diferentes situações, o que traz impacto no currículo que se constrói no cotidiano.

Finalmente, em se tratando de um corpo de trabalho elaborado em curso de aprimoramento docente, concordo plenamente que uma formação não pode deixar de destacar e acolher os singulares modos de ser de cada professora, que pode, em suas narrativas, (re)criá-las e (re)criar-se a partir delas. Que bom! Passemos, pois, à leitura!

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

Apresentação

Bernardo é quase árvore.
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos
ouvem de longe.
E vêm pousar em seu ombro.
Seu olho renova as tardes.
Guarda num velho baú seus instrumentos de
trabalho:
um abridor de amanhecer
um prego que farfalha
um encolhedor de rios – e
um esticador de horizontes.
(Bernardo consegue esticar o horizonte usando
três fios de teias de aranha. A coisa fica bem
esticada.) Bernardo desregula a natureza:
Seu olho aumenta o poente.
(Pode um homem enriquecer a natureza com a
sua incompletude?)
(Manoel de Barros)

É com muito contentamento que publicamos aqui o resultado de inúmeras reflexões realizadas durante a primeira edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) (2012-2014). Os artigos que compõem este livro foram selecionados entre os 32 trabalhos de conclusão do curso apresentados, divididos em três grandes eixos temáticos, que problematizam as políticas públicas e iniciativas voltadas para a educação infantil, a educação das crianças pequenas e algumas narrativas do cotidiano das escolas infantis.

A partir da atuação direta em escolas infantis de vários municípios do Rio Grande do Sul, as autoras dos artigos aqui publicados pretendem contribuir para uma reflexão contínua e profícua dos muitos temas que povoam as infâncias e sua educação.

Sobre as políticas de formação docente

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada em 2009 pelo Decreto nº 6.755, expressa a preocupação com a formação docente de professores, tendo como objetivo apoiar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada de docentes das redes públicas.

A partir de tais preocupações e compromissos assumidos pelo governo federal, surgiu o projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2009), que em 2014 contava com a participação de 33 instituições de ensino superior. A implementação em curso nos últimos anos está inserida no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as instituições federais de ensino superior e as Secretarias Municipais de Educação, tendo como princípio a troca de experiências e a construção coletiva.

A área de educação infantil da UFRGS

Cabe destacar que a área de educação infantil da Faculdade de Educação da UFRGS, atualmente composta por nove docentes oriundas de diferentes áreas do conhecimento – pedagogia, psicologia, letras, artes, música –, vem atuando desde os anos 2000 na formação docente de especialistas. Foram dez edições de cursos de especialização, sendo que em 2012, a exemplo de

outras universidades federais brasileiras, estabelecemos uma parceira com o MEC, que tem como uma de suas prioridades a formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

É importante referir que a área de educação infantil da FACED/UFRGS, mantendo o seu compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, decidiu criar, em 1996, o Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN), reunindo professoras pesquisadoras que atuavam na pesquisa sobre e com crianças. Anos mais tarde também foi criada a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, vinculada ao Programa de Pós-Graduação. Desse modo, a área tem atuado, ao longo desses anos, na formação inicial e continuada de professores, propondo também cursos de extensão, debates e inserção ativa no Fórum Gaúcho de Educação Infantil, criado em 1999 por iniciativa da área.

A partir de tal trajetória e compromisso com a formação docente, aceitamos o desafio de estabelecer parceria com o MEC. Cabe ainda salientar que no início do curso foi feito um levantamento sobre o perfil do grupo, evidenciando suas características, necessidades e interesses. Além disso, a professora avaliadora, responsável por fazer o acompanhamento de todas as etapas do curso junto aos discentes e docentes, elaborou alguns instrumentos de acompanhamento e avaliação do curso, objetivando atender às necessidades tanto das alunas quanto das professoras, promovendo, juntamente com a coordenação, possíveis soluções e adaptações que foram implantadas ao longo do processo. Esse material possibilitou à coordenação do curso organizar e adaptar seus planos de ação a partir da realidade particular da turma. Após, foram elaborados instrumentos de avaliação, preenchidos tanto pelos discentes quanto pelos docentes ao término de cada disciplina. Tais instrumentos, compostos por questões semiabertas, objetivaram a avaliação e o acompanhamento da disciplina. A avaliação do discente apresentava alguns aspectos dos quais destacamos: nível de aprendizado, articulação entre teoria e prática, adequação de

carga horária e conteúdos, nível de exigência e de volume das leituras, dinâmica de trabalho desenvolvida, necessidades específicas, dificuldades encontradas e sugestões para futuros encaminhamentos. A avaliação do docente procurava evidenciar o nível de interesse e participação do grupo, a adequação da relação entre carga horária e conteúdo, alguma dificuldade encontrada e possíveis sugestões para encaminhamento.

Analisando os instrumentos de avaliação, os relatos das alunas e das professoras, assim como os trabalhos de conclusão do curso, foi possível avaliar positivamente todo o processo de formação. Acreditamos ter atingido plenamente nossos objetivos, uma vez que o curso deixou marcas significativas na prática docente das alunas cursistas. Foi apontado um alto índice de satisfação por parte das alunas, já que suas experiências e realidades foram consideradas, sendo a valorização da articulação teórico-prática o principal norte do processo. Como afirmou o poeta Manoel de Barros, é preciso ter "um esticador de horizontes" para que nosso olhar seja sempre curioso e nos faça aumentar o poente – para nós e para as crianças.

1 Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil[1]

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos
Jane Felipe

Resumo

O presente artigo apresenta as análises feitas a partir de pesquisa qualitativa, realizada no município de Canoas (RS), sobre algumas dinâmicas da interlocução da educação infantil e as diferentes instâncias componentes da Rede de Proteção à Infância, bem como aborda a dimensão protetiva do cuidado em relação à noção de cuidar/educar na educação infantil, ampliando o conceito de cuidar para algo que está além das lidas de saúde, higiene e alimentação. Para isso, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de conteúdos disponíveis no portal do Ministério da Educação, bem como foram coletados os dados relativos a aspectos gerais do referido município, inter-relacionando os dados com vistas a compreender o funcionamento dos mecanismos que garantem a proteção à criança. É possível afirmar que a dimensão da proteção integral à criança não está ainda consolidada, embora na trajetória histórica da educação infantil na cidade é possível observar avanços na melhoria da qualidade e quantidade de atendimento ofertado.

Palavras-chave: Educação infantil. Infâncias. Redes de proteção.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *Redes de proteção à infância: ampliando* a noção de cuidado na educação infantil, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Jane Felipe.

Introdução

Este artigo apresenta as análises feitas a partir da pesquisa sobre algumas dinâmicas da interlocução da educação infantil, no município de Canoas (RS), com diferentes instâncias componentes da Rede de Proteção à Infância, bem como aborda a dimensão protetiva do cuidado em relação ao cuidar/educar na educação infantil, ampliando a noção do conceito de cuidar para algo que está além das lidas de saúde, higiene e alimentação.

Se hoje se fala em diferentes infâncias, até o século XVII as crianças não possuíam a devida atenção quanto às suas especificidades, pois não havia a preocupação de pensar sobre elas, teorizando sobre essa fase da vida (ARIÈS, 1981). Eram tratadas como miniaturas adultas, sem que se respeitassem suas reais necessidades e modos de ser e estar no mundo. Somente em meados do século XVIII começa-se a perceber e a pensar sobre a infância como a conhecíamos até pouco tempo: as crianças seriam seres puros, frágeis, necessitados de atenção e proteção.

Nessa época o Brasil, cuja colonização por Portugal ocorrera no século XVI, inspirava-se nos conceitos e atitudes vigentes na Europa Ocidental no concernente a diversos assuntos, principalmente a educação: "as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional" (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

As práticas assistencialistas voltadas para o atendimento de crianças em creches, com vistas a liberar a mãe para o mercado de trabalho, eram sustentadas principalmente nos cuidados puerpérios, enquanto nas classes sociais mais abastadas as crianças em idade pré-escolar recebiam atendimento precipuamente educacional (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Na atualidade, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que o atendimento infantil institucional deve contemplar cuidado e educação indissociavelmente, de 0 a 5 anos (BRASIL, 2009), percebe-se claramente, em muitas práticas dos profissionais

de educação infantil, a busca de uma identidade maior apenas com o que se considera educação, desvinculando-a do cuidado, atribuindo aos cuidados um cunho menos nobre e importante, remetendo à ligação histórica da educação infantil com a assistência social e a saúde.

Anteriormente às Diretrizes, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao instituir a criança como sujeito de direitos, desencadeou o planejamento e a execução de uma série de medidas para proteger integralmente esta faixa etária, entre elas, a criação do Sistema de Garantia de Direitos (KONZEN, 2000), que conta com a colaboração da escola para identificar e encaminhar casos de violações de direitos infantis dentro de seu espectro de atuação, bem como coibir práticas escolares que originem ou sustentem a violência em suas variadas manifestações e possíveis agentes.

Pensar no papel da escola como agente protetivo, inserido numa Rede de Proteção, causa estupefação ante a violência institucional ainda verificada em tempos atuais. A maneira como alguns hábitos têm se perpetuado porque foram naturalizados com o passar dos anos torna difícil erradicá-los, pois estão plantados dentro das escolas infantis, vinculados às práticas cotidianas. Muitos casos sabidos ou suspeitos de abusos e outras violências cometidas contra as crianças passam despercebidos ou são conviventemente silenciados, e procedimentos como castigos físicos, ameaças, humilhações, privação de direitos – como brincar, por exemplo, normalmente utilizado como moeda de barganha para condicionar e conter as crianças – ainda fazem parte do atendimento institucional educativo infantil.

Assumir o cuidado, em todos os seus espectros, como ato indissociável do educar na escola infantil, contemporaneamente, pode significar a chance de oferecer acesso a uma proteção efetiva para muitas crianças e famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, uma vez que, com frequência, a escola acaba por tornar-se o único ponto de apoio dentro do Sistema de Garantias acessível para este público.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Trata-se de pesquisa qualitativa através da qual se buscou aferir, no âmbito da educação, o que se entendia por cuidado e como, no município de Canoas, com vistas a um redimensionamento da perspectiva do que seja cuidar, as escolas municipais de educação infantil têm se inscrito na Rede de Proteção à Infância.

Utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de conteúdos disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC)[2], principalmente no *link* da biblioteca Domínio Público. Na sequência desta pesquisa, facilitada pela disponibilização virtual de informações, foram coletados dados relativos a aspectos gerais do referido município, inter-relacionando-os com vistas a compreender, então, o funcionamento dos mecanismos que garantem a proteção à criança, do ponto de vista ampliado do cuidar, no município em questão, à luz do que determinam as legislações vigentes.

O cuidado associado à educação como conquista de direitos na perspectiva histórica

A construção do conceito de indissociabilidade entre cuidar e educar na educação infantil é atrelada à concepção do que é ser criança e suas especificidades, algo que se constitui no tempo, marcado por avanços e retrocessos, principalmente neste âmbito da educação.

A indissociabilidade entre cuidar e educar faz parte de todos os níveis de ensino, mas na educação infantil isto fica mais evidente devido às peculiaridades desta faixa etária. Tal relação se desenha no tempo, ora projetando os aspectos ditos de cuidado, ora os ditos educativos, conforme a proposta de atendimento organizada dentro de cada programa de governo que se sucede neste país.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 01 fev. 2014.

Saviani (2003), ao relacionar educação à política, aponta que a competência técnica, termo empregado por ele para definir a habilidade de conhecer e saber fazer, é orientada pelo compromisso político. Ou seja, a educação se torna alvo de constantes reformulações, identificando-se com este ou aquele modo de pensá-la, de acordo com os responsáveis por esta pasta a cada governo que assume a administração nos três níveis – federal, estadual e municipal.

A primeira iniciativa de ações que integrassem o cuidar e o educar crianças pequenas ocorreu no âmbito privado, em 1880, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, no Rio de Janeiro, de propriedade do pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho.

O Instituto apresentava uma perspectiva de ações integradas, que envolviam assistência, saúde e educação das crianças, e tinha uma série ampla e diversificada de atribuições (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 19):

> (a) atender aos menores de 8 anos, (b) elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, (c) regular o serviço das amas de leite, (d) velar pelos menores trabalhadores e criminosos, (e) atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas, (f) criar maternidades, creches e jardins de infância.

Por se tratar de um projeto muito complexo, envolvendo apoio governamental e caridade social, a proposta institucional do médico não vingou, embora tenha contribuído para realizar pesquisas e estabelecer normas sobre o atendimento à infância brasileira.

Desde então, a educação de crianças de 0 a 5 anos no Brasil passou por uma série de reformulações e convênios, entre os quais destacam-se: a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), instituído em 1940, pertencente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, responsável pelos assuntos relativos

à maternidade, infância e adolescência; a criação do Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) em 1953 e, neste mesmo ano, a separação ministerial entre Educação e Saúde, ficando esta segunda com a lotação do DNCr (BRASIL, 2011); a criação, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental – primeira vez que a educação infantil está subordinada à área da educação especificamente –, posteriormente transformado em Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre) e finalmente estruturado como Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), atualmente lotada na Secretaria de Educação Básica.

A Constituição Federal de 1988, com suas posteriores regulamentações – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, modificou radicalmente tudo o que se fazia e pensava acerca da infância, elegendo as crianças como sujeitos de direitos e prioridade absoluta. Tal fato desencadeou um reordenamento jurídico, conceitual e operacional no intuito de garantir a manutenção do direito adquirido.

A "constituição cidadã", como ficou conhecida, recebeu esta alcunha devido ao momento histórico, de revisão e restituição de direitos civis e políticos suprimidos durante o governo militar e pela participação de vários segmentos na contribuição à construção das determinações estabelecidas. Além da vinculação ao contexto histórico, a lei maior tem a expressão máxima de seu comprometimento com a cidadania manifestada no lugar a que agora alçou a criança, visto que dali por diante passava a ser ela, a criança, primeiro item da lista de prioridades absolutas, sujeito de direitos, cidadã (BRASIL, 1988, art. 227, *caput*):

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar

> e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir do reordenamento demandado pelo novo contexto legal, surge o Sistema de Garantias de Direitos (SGD), do qual a escola não só faz parte, mas tem papel de suma importância, por representar política pública continuada, com espaço privilegiado para a detecção de diferentes tipos de problemas relacionados à criança, desde dificuldades de aprendizagem até violências e/ou abusos cometidos contra elas.

Da mesma maneira que as questões políticas, administrativas e legais interferem nos rumos da educação, diversas áreas do saber, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Antropologia e a Filosofia, vêm trazendo suas respectivas colaborações técnico-científicas para as discussões e tomadas de decisão, com suas perspectivas e enfoques diferentes, o que tem auxiliado a compreender melhor a criança e elaborar diretrizes para dar conta do complexo universo infantil, principalmente porque evidenciam a criança como ser em desenvolvimento, por isso passivo de cuidados específicos, mas potente e capaz, por isso demandante de educação sistemática e *cuidadosamente* pensada e (re)organizada com vistas a atendê-la em sua integralidade a cada tempo, espaço e contexto onde estiver inserida. Nesse sentido, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999, contribuiu para ratificar a posição da educação infantil no cenário educativo.

Posteriormente, no ano de 2008, um convênio de cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dá início a uma série de estudos e debates sobre o currículo na educação infantil, produzindo alguns documentos, entre eles o relatório do programa intitulado *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Estes e outros subsídios contaram com a participação de diversos segmentos e atores sociais.

As contribuições advindas das discussões travadas foram sintetizadas e, após, os trâmites regulares compuseram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento é, na atualidade, a mais importante referência para o atendimento nos estabelecimentos de educação infantil, uma vez que entre seus objetivos está o de orientar as políticas públicas e propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil, *cuja oferta deve contemplar o cuidar e o educar indissociavelmente*, agora assumido com todas as letras.

Também em 2009, o Ministério da Educação lança a publicação intitulada *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, com o objetivo de fornecer subsídios para que escolas infantis dialoguem com suas respectivas comunidades escolares avaliando a qualidade da educação ofertada nestes estabelecimentos para a proposição de planos de ação visando corrigir os problemas detectados.

O conteúdo, que diz respeito à avaliação institucional apresentada nos indicadores, está dividido em sete dimensões cuja consolidação das boas práticas listadas aponta para uma escola infantil de qualidade. São estas dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a).

O cuidado previsto no Sistema de Garantias e nas Redes de Proteção à Infância

Assim como é importante reconhecer o percurso da concepção de indissociabilidade do cuidar/educar no cenário nacional, também se faz necessário, nesta investigação, estabelecer sua relação com o surgimento das Redes de Proteção à Infância desde seus primórdios no Brasil.

Na literatura jurídica, os termos Redes de Atendimento, Redes de Proteção à Infância ou apenas Redes de Proteção têm um mesmo significado e vinculação a outro termo: Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Na presente pesquisa, partiu-se da perspectiva adotada por Konzen et al. (2000, p. 114) em dissertação sobre as mudanças legais que municipalizaram o cuidado com a infância:

> Aliado à regionalização do atendimento, o trabalho a ser desenvolvido pelos atores deve ser articulado e organizado num conjunto de sistema ou rede, impedindo a iniciativa isolada ou fragmentada.
> Nesse contexto, surge a Rede de Proteção, que, no Sistema de Garantias estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, compõe-se de conexões entre organizações, embora seu funcionamento seja calcado em relações interpessoais. Assim, quando se falar em "Sistema de Garantias" entende-se aquele conjunto de serviços de atendimento previstos na lei, enquanto que a "Rede de Proteção" materializa-se por intermédio do conjunto de organizações interligadas no momento da prestação daquele serviço.

Sob esta ótica, Sistema de Garantias e Rede de Proteção são duas interfaces do mesmo serviço (*lato sensu*): o primeiro diz respeito à estrutura e ao funcionamento estabelecidos em lei e o segundo se efetiva quando necessário e disponível, na medida da demanda específica de cada caso (*stricto sensu*).

Situando as escolas de educação infantil neste panorama, verificou-se que no Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente estes órgãos estão na vanguarda do atendimento, como política pública que representam, vinculando-se a determinada Rede de Proteção quando partícipes de situações que lhes convocam a prestar serviços especializados, como detecção de situações de violações de direitos infantis e encaminhamentos a outros setores que abarquem funções não atribuídas à escola quando destas situações.

Dezesseis anos depois da publicação do ECA, a Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) veio dispor sobre o fortalecimento do Sistema de Garantias. Em seu primeiro artigo, a resolução explicita que o Sistema de Garantias de Direitos é constituído através de parceria articulada e integrada entre a esfera pública e sociedade civil, "na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente" (BRASIL, 2006, art. 1), em todos os níveis administrativos: municipal, estadual e federal. Prevê ainda a Resolução que esse Sistema precisa articular-se com todos os sistemas de operacionalização de políticas públicas, como saúde, educação, assistência social, trabalho, entre outros.

Dentro do Sistema, duas instâncias têm função estratégica ao zelar pelo cumprimento dos direitos estabelecidos em lei para crianças e adolescentes: o Conselho Tutelar e o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, ambos previstos no ECA. O Conselho Tutelar é um órgão não jurisdicional que atua na esfera municipal, enquanto o Conselho de Direitos possui referência em todas as esferas. Tais conselhos são órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, devendo trabalhar articuladamente com outros conselhos, como o de Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social, entre outros.

Os conselhos de direitos são formados paritariamente por representantes governamentais e não governamentais, atendendo ao disposto no artigo 88 do ECA (BRASIL, 1990), e seus membros atuam de maneira não remunerada, em função considerada de interesse público relevante.

A importância dos diferentes conselhos existentes trabalharem de maneira articulada levou a atual administração do município de Canoas, no ano de 2010, a reunir os trinta conselhos ali existentes num único local, a Casa dos Conselhos, constituindo-se numa das ferramentas disponíveis na cidade para participação da sociedade civil na organização e no

fortalecimento de políticas públicas. Entre os reunidos, estão o Conselho de Educação e o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica).

Considerações sobre a cidade de Canoas (RS)

O município de Canoas[3] teve decretada sua emancipação política no ano de 1939. É constituído, na atualidade, somente por áreas urbanas. Possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Rio Grande do Sul, a maior população da região metropolitana de Porto Alegre e taxa de alfabetização de 97,39%.

A segunda maior rede de ensino do estado contabiliza, somente em escolas públicas municipais, 43 escolas de ensino fundamental e 32 escolas de educação infantil, além de escolas particulares e conveniadas. A cidade conta também com três universidades particulares e um instituto técnico federal.

A maioria das habitações é abastecida por água tratada e energia elétrica, mas ainda há muitos problemas de infraestrutura, com quantidade significativa de habitações irregulares, falta de saneamento básico e vias de chão batido. O lixo normalmente é recolhido e algumas zonas possuem, inclusive, coleta seletiva.

Áreas de lazer públicas são numerosas e geralmente bem cuidadas, entre praças e parques. Moradores de diferentes níveis socioeconômicos coexistem na cidade de Canoas, e se pode identificar claramente algumas zonas nobres e outras de alto risco social e pobreza extrema.

Quanto à administração pública da cidade, na presente pesquisa é importante verificar o *status* que as políticas de atendimento à infância possuem na organização estrutural administrativa municipal. Nesta estrutura, a educação infantil possui um departamento próprio, lotado na Secretaria Municipal de Educação (SME).

3 Informações disponíveis no *link* Legislação Municipal em: <http://www.canoas.rs.gov.br> Acesso em: 01 fev. 2014.

Além da SME, a única instância que faz referência à infância na nomenclatura de seus serviços é a Secretaria da Saúde, que possui em seu quadro uma Equipe da Unidade de Saúde Mental Infância, Adolescente e Família e uma Unidade com sua Equipe de Serviço de Atendimento a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, responsáveis, entre outras coisas, pelo suporte dado ao Depoimento Sem Dano.[4] O município conta ainda com dois conselhos tutelares – Conselho Tutelar Microrregião I e Conselho Tutelar Microrregião II –, cada qual com sua sede, obedecendo ao estabelecido no ECA, que determina, em seu artigo 132, como regra geral, a criação de um conselho tutelar para cada 200 mil habitantes (BRASIL, 1990).

O atendimento à infância e suas articulações no município de Canoas

Canoas é um dos maiores municípios do estado em termos demográficos.[5] Por seu volume populacional, o município está entre os que possuem maior dificuldade na oferta de vagas demandadas para a educação infantil, conforme aponta o Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS) em seu relatório anual intitulado *Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul*.[6]

O relatório publicado pelo TCE no final de 2013, contendo o levantamento de dados relativos à demanda e oferta de vagas na educação infantil referentes ao ano de 2012 nos 496 municípios gaúchos, situa a cidade de Canoas na 453ª posição, com 14,74% de atendimento às crianças com idade para creche e 37,72% para a faixa etária da pré-escola, perfazendo uma média de atendimento a 22,44% das crianças com idade de 0

4 Situação em que a criança vitimada por abusos e/ou violência presta depoimento judicial em ambiente diverso da sala de audiências, acompanhada por profissional que mediará as perguntas por via eletrônica.

5 Conforme site oficial da Prefeitura de Canoas, no *link* Canoas em Dados, disponível em: <http://canoas.rs.gov.br/site/home/pagina/id/91> Acesso em: 16 jan. 2014.

6 O relatório mais recente data de novembro de 2013, relativo ao atendimento no ano de 2012, disponível em: <http://tce.rs.gov.br/portal/page/portal/notícias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf> Acesso em: 16 fev. 2014.

a 5 anos. O documento revela também que, para cumprir a meta de atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade estipulada pelo Plano Nacional de Educação, é necessária a criação de 6.187 vagas, enquanto, para atingir a universalização do atendimento às crianças de 4 e 5 anos prevista até 2016, conforme o determinado na Emenda Constitucional nº 59/2009, 5.511 novas vagas precisam ser abertas.

Entre as medidas aplicadas na tentativa de minimizar o problema da falta de vagas para a educação infantil da referida cidade está o estabelecimento de convênios com instituições filantrópicas ou mesmo particulares, nestas últimas via compra de vagas. O Ministério Público da cidade vem impetrando ações individuais contra o município na exigibilidade do previsto em lei – a educação como direito da criança –, procurando assegurar às famílias que o acionam a vaga solicitada.

A maneira usual de conquistar-se uma vaga para criança em escola municipal de educação infantil em Canoas é fazendo a inscrição no período estipulado pela Secretaria Municipal de Educação. Este processo é realizado anualmente, mas em geral as filas de espera das listas sorteadas se acumulam, em função da demanda ser maior que a oferta, iniciando a chamada do próximo sorteio apenas após concluir a chamada do sorteio anterior.

As primeiras creches municipais foram construídas no início da década de 80, para atender às mães que necessitavam trabalhar e pleiteavam junto à administração pública este benefício. A estrutura física usual para as construções desta época era assemelhada a uma casa grande, dotada de salas para turmas, banheiros coletivos e berçário com lactário, atendendo a partir de três turmas, conforme a capacidade do prédio, compostas de crianças com idades de 0 a 7 anos. Eram consideradas unidades de assistência ao menor, muitas delas construídas em convênio com a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Algumas unidades atendiam também turmas em regime extraclasse, em turno inverso ao escolar, com alunos de 7 a 14 anos.

Nos anos 90, os projetos arquitetônicos incluíram itens como refeitório e saguão, mas não estavam muito distantes da fachada que remetia a uma casa. A partir de 2008, as escolas construídas foram projetadas com vistas a dar outros contornos aos prédios, com amplos espaços coletivos cobertos, sala de professores, sala múltipla. Com a vigência da LDBEN, cursos, oficinas, reuniões e formações em serviço foram oferecidos para instrumentalizar os profissionais que atendiam às crianças neste novo contexto.

Ao final do prazo para a incorporação das creches aos sistemas municipais de ensino, em dezembro do ano 2000, estas ficaram subordinadas à Secretaria da Educação, e não mais à Secretaria da Saúde e Assistência Social, e passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil, apenas para efeitos legais, já que não havia consonância integral quanto a aspectos que caracterizassem estes espaços efetivamente como a denominação assim o determinava a partir dali.

Desde então, ações de qualificação docente, administrativa e estrutural vêm sendo realizadas no referido município, mas o trabalho em rede preconizado pela legislação para amparar e proteger as crianças não se efetiva plenamente, conforme se verifica a seguir.

O cuidado, a escola infantil e a rede de proteção

No ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas criou o Manual de Fluxos e Procedimentos da Rede de Atendimento Social (CANOAS, 2013), uma proposta de padronizar procedimentos relativos ao papel da escola frente às violações de direitos contra crianças e adolescentes. Tal iniciativa se constitui em uma importante estratégia para o combate à violência, uma vez que, em muitos outros municípios, as escolas não possuem um procedimento padrão, acarretando, muitas vezes, atitudes equivocadas frente à violência. É importante, em relação a este tema, que professores ou direção não tomem

atitudes isoladas, mas que possam estar respaldados pela rede, que deve adotar encaminhamentos padronizados.

Embora a referida cidade possua dois Conselhos Tutelares, em função da estrutura e atribuições destes, dos crescentes casos de violações de direitos e de todo o aparato disponível para denunciar e apurar as denúncias feitas (redes sociais, números telefônicos, e-mail, etc.), este órgão não consegue cumprir integralmente o que lhe é designado, acabando, aparentemente, por selecionar encaminhamentos necessários de acordo com seu grau de urgência, preterindo o atendimento a casos considerados mais simples e protelando seus encaminhamentos pertinentes. O volume de trabalho demandado relativo às atribuições do conselho tutelar ultrapassa sua capacidade de funcionamento, o que pode causar um prejuízo inestimável para inúmeras crianças.

O relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil traz uma contribuição preciosa para a ampliação do conceito de cuidado, estimando outros vieses a que este ato se refere (BRASIL, 2009, p. 68-69):

> Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.
> Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

Todas essas possibilidades incrementam o trabalho na escola infantil e exigem ainda mais conhecimento e responsabilidade do professor, que deve contemplar em seu planejamento tempos, espaços e meios para tratar as crianças de acordo com

suas necessidades específicas, favorecendo a formação de competências para que elas aprendam a cuidar de si, mas também, numa perspectiva integrada e ampliada entre cuidar e educar, dar condições à criança para observar, explorar, pesquisar, indagar, produzir e apropriar-se da cultura em suas diferentes expressões enquanto se constitui como sujeito (BRASIL, 2009).

Mais do que simples atos mecânica e diariamente repetidos, propiciar que a criança aprenda sobre, com e nas experiências corporais que envolvem higiene e atendimento às necessidades fisiológicas é respeitar o direito da criança de se apropriar e manifestar em diferentes linguagens, sendo seu próprio corpo território para inúmeras e importantes descobertas.

Não se discute mais se a escola cuida e educa, pois isto já está posto e determinado, inclusive na legislação vigente, mas se discute *como* a escola pode cuidar e educar indissociavelmente a partir de sua proposta curricular, sem fragmentar ações.

Há muitas formas, inclusive sutis, de violar os direitos das crianças, cometendo-se violências contra seu bem-estar físico e psicológico, mas também lhe negando o que está previsto em lei ou permitindo que outrem lhe faça mal sem nada fazer quanto a isto. Infelizmente muitas destas práticas são naturalizadas e difíceis de serem erradicadas por conta de concepções distorcidas, principalmente sobre a relação de autoridade adulto/criança.

Conforme Silva (2000, p. 568), "quando são os próprios educadores os autores da prática de violência contra os educandos, no ambiente escolar, invocando o argumento de 'correção', 'disciplina', infligindo castigos corporais e psicológicos, inclusive impregnados de muita violência e crueza", causa maior perplexidade e estranheza o ato praticado, visto que a escola deve ser também agente protetivo dos direitos infantis.

Na história social da infância é possível encontrar registros de ações e concepções carregadas de extrema violência e injustiça contra as crianças, com a justificativa de que tais procedimentos serviam para protegê-la, e isto vem se perpetuando através dos tempos (SILVA, 2000).

Não se trata aqui somente de violência escancarada, como bater nas crianças, mas de uma série de sutilezas que se incorporam à rotina perversamente naturalizadas por concepções ultrapassadas, sendo apresentado no relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 89):

> Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas "para pensar" nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas.

Outros hábitos perniciosos ainda comuns no atendimento institucional infantil são o estímulo ao medo – de bruxa, do escuro, de insetos, do professor "mais brabo" da escola e tantos outros possíveis. A retirada da criança de perto de seus colegas preferidos durante brincadeiras, atividades, refeições, bem como a permissão/omissão diante de *bullying* (deboches, chacotas, agressões físicas) por parte das crianças são mais algumas formas de violar os direitos infantis.

Não há como se responsabilizar pela vida sem incluir a proteção integral à criança como prioridade absoluta. A Constituição Federal de 1988 expressou no artigo 227 esta preocupação com as crianças, dando-lhes a condição de cidadãs. Referente a isso, aponta o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009c, p. 9):

> Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são

> definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.

Quando a legislação brasileira alçou a criança ao posto de cidadã, colocou entre seus direitos fundamentais e inalienáveis o acesso à educação de qualidade e vinculou a escola ao Sistema de Garantia de Direitos, convocando a educação a repensar seus princípios e diretrizes. Silva (2000, p. 569) declara sobre este novo panorama que a "mudança de mentalidade deve começar pela correta concepção de que educação não é só pedagogismo. É também direito. E com todo o *status* de direito fundamental".

É necessário registrar a grande relevância das colaborações que a Pedagogia e ciências afins têm trazido para campo da educação, mas amplia-se seu espectro conceitual, na inferência de que a indissociabilidade entre cuidar e educar também significa equidade na importância de cada um destes aspectos, embora possa haver uma desproporcionalidade aparente de volume nas suas ações específicas.

Assim, enquanto alimenta-se um bebê, mais do que cuidar de sua necessidade alimentar, no ato aparentemente mecânico está embutida a dimensão da proteção de direitos, o uso de diferentes linguagens para apropriar-se de conhecimento, os modos de alimentar-se culturalmente estabelecidos, o estímulo aos sentidos. Note-se que estes aspectos estão intrinsecamente vinculados à ação desenvolvida. Acresça-se a isto um planejamento cuidadoso, elaborado com vistas a agregar outros valores na organização desta rotina, e as potencialidades de exploração serão múltiplas. Ao incluir cuidados com a proteção no planejamento curricular, a escola se organiza de forma mais adequada para atender suas crianças. A escola que cuida protegendo ensina que a cidadania é um exercício possível.

Conclusões

As escolas municipais de educação infantil em Canoas se inscrevem na Rede de Proteção num ordenamento jurídico, político e operacional. Quanto ao ordenamento jurídico, é possível verificar que a legislação municipal está em consonância com a federal no referente ao cumprimento de prazos, instituição de órgãos e conselhos para a promoção da defesa à infância.

No setor político identifica-se a preocupação com a infância através da organização administrativa do poder executivo e a adesão a diversos programas e captação de recursos para a oferta de educação infantil pública de qualidade, embora, pela densidade demográfica do município em questão, não esteja sendo possível a oferta de vagas na proporção demandada para esta faixa etária, o que vem sido apontado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e Ministério Público.

Em relação às medidas operacionais, verifica-se extensa problemática, uma vez que as escolas infantis não conseguem afinar, junto ao Conselho Tutelar e demais órgãos de proteção vinculados ao sistema de garantias, real articulação no atendimento a cada caso. Tal situação acaba por colocar a escola infantil, muitas vezes, como único ponto de apoio no que deveria ser um trabalho em rede.

Por conta destas constatações e conclusões, é possível afirmar que a dimensão da proteção integral à criança não está ainda consolidada em Canoas, embora seja possível identificar, na trajetória histórica da educação infantil na cidade, bem como em sua configuração atual, avanços e progressos na melhoria da qualidade e quantidade de atendimento ofertado.

O direito assegurado de acesso à escola de qualidade representa, além do acesso, uma "possibilidade de vida. É uma promessa, por mais humilde que seja de um mundo melhor para cada criança, e a promessa da construção de um ser que possa mesmo transcender suas origens, e que se construa conforme seus mais elevados potenciais" (BEUST, 2000, p. 29-30).

Compreende-se, através desta pesquisa, que o Poder Público nas esferas executiva, legislativa e judiciária deve garantir nos níveis federal, estadual e municipal o cumprimento das leis de proteção à criança, mas é dever de todos, políticas públicas, instituições, sociedade civil e família, se articularem e mobilizarem para que isto se efetive.

As iniciativas para a garantia desta proteção, ainda que tímidas, representam grande avanço. Agregadas a estas iniciativas são necessários debates, formações, esclarecimentos. A noção ampliada do cuidado com vistas à proteção não pode ficar restrita ao conhecimento acadêmico e jurídico, mas, antes, deve ecoar dentro das escolas, em cada sala, no discurso de cada profissional que ali trabalha, bem como em toda a população.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEUST, Luis Henrique. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 18-65.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (Constituição de 1988). Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990.

_____. MEC/CNE. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009c.

_____. MEC/CNE. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

_____. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. MEC/SEB. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009b.

_____. MS. **Gestões e gestores de políticas públicas de atenção à saúde da criança:** 70 anos de história. Série I. História da Saúde. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde/Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno, 2011. (Saúde da Criança 1).

_____. SDH/CONANDA. **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006.** Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006.

CANOAS. SME. **Manual de fluxos e procedimentos da rede de proteção social.** Canoas: SME, 2013. (mimeo)

KONZEN, Afonso Armando. Conselho Tutelar, escola e família – parcerias em defesa do direito à educação. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 160-190.

_____. (org.). **Pela justiça na educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Paulo Sérgio Frota e. Ato infracional praticado no ambiente escolar e as medidas socioeducativas. In: KONZEN, Afonso Armando (org.). **Pela justiça na educação.** Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000, p. 558-599.

VOLTAR AO SUMÁRIO

2 Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação da educação infantil[1]

Janaina Rubineia Schlemmer
Jane Felipe

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir as formações continuadas das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RMENH), o que pensam essas profissionais sobre o tema, quais são suas demandas e o papel da coordenação na efetivação deste processo. Apresento algumas reflexões a respeito da formação continuada e suas contribuições na qualificação das práticas pedagógicas, indiciando algumas proposições de ressignificação do trabalho formativo desenvolvido, refletindo intencionalmente nas práticas com crianças. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário qualitativo, entrevista, pesquisa da demanda das profissionais e análise documental. Os resultados sinalizam que o projeto de formação continuada proposto evidencia avanços na qualificação das práticas pedagógicas e no atendimento às crianças pequenas e também aponta para a permanência e continuidade que o tecer de novas reflexões e saberes incita.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação infantil. Coordenação pedagógica.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação na educação infantil*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Jane Felipe.

Situando a temática

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que enfoca as formações continuadas das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RMENH), o que pensam essas profissionais sobre o tema, quais são suas demandas e o papel da coordenação na efetivação deste processo. Busca-se saber se tais formações, tanto na escola quanto aquelas proporcionadas pela RMENH, têm sido satisfatórias aos olhos das professoras que atuam na rede, produzindo assim reflexões profícuas de todas as pessoas envolvidas nesse processo de educação da criança pequena e suas especificidades. Para tanto, pautei esta pesquisa a partir das seguintes questões: De que maneira as formações continuadas são feitas, especificamente no que tange às metodologias utilizadas? Como tais formações são avaliadas pelos organizadores e pelos profissionais da educação que delas participam? De que maneira se dá a mediação da coordenação pedagógica nos processos formativos? Como se efetivam os novos saberes e reflexões no planejamento das professoras? Como os processos formativos se transformam em práticas com as crianças? Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário qualitativo aplicado a professoras de duas instituições e à gerência da educação infantil; e entrevista com a profissional responsável pelas formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME/NH). Foi analisada a documentação das formações proporcionadas às professoras da educação infantil, assim como as atribuições e atuação da coordenação pedagógica neste processo.

Cabe à coordenação viabilizar a construção de planos de estudos para esta faixa etária, bem como propor a discussão de uma concepção teórico-metodológica no projeto político-pedagógico da escola. É um desafio constante planejar a formação continuada, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos em seu processo, e atender às diferentes especificidades do trabalho com crianças pequenas, visto que qualificar a docência na educação infantil passa também pelos

olhares que as próprias professoras têm sobre como pensar a infância e as reflexões fomentadas a partir de então.

Olhares e escutas sensíveis nos processos de formação

Está posto que a educação de qualidade na primeira infância implica espaços vastos em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos, experienciações e interações que são estabelecidos. Isso nada mais é do que garantir à criança, *enquanto sujeito histórico e de direitos*, as conquistas realizadas ao longo da história. Para que estas proposições se efetivem na prática, deve haver intencionalidade pedagógica, o que, consequentemente, nos remete à qualificação da prática docente junto à criança. Portanto, nesse sentido, a educação de crianças pequenas tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis, possibilitando tecer diversas reflexões e convocando à ressignificação destes.

Nesse sentido, a educação da criança requer o olhar atento do professor, e Kramer (2005, p. 215), através de seus estudos, argumenta:

> A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação *à* organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, *à* gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

É preciso, cada vez mais, criar e desenvolver novas configurações que possam fomentar os pensamentos e ações,

incrementando assim uma prática docente cada vez mais qualificada. Portanto, a formação continuada é um espaço de reflexão mútua que possibilita que o docente possa refletir sua prática, ter um olhar atento para si e para o outro, perceber suas dificuldades e possibilidades visando qualificá-la.

Ostetto (2011, p. 129) salienta:

> A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já "descobriu" a criança e "celebra" a infância.

A ampliação do olhar em nosso entorno e além deste pode nos tornar sujeitos mais reflexivos e perceptivos a tudo que acontece a nossa volta, percebendo que o mundo que nos rodeia oferece infinitas possibilidades. Pensando neste olhar sensível/crítico/reflexivo, é indispensável que pensemos nos sujeitos aos quais dirigimos nossa atenção, pois, como observam Leite e Ostetto (2005, p. 85),

> A educação do olhar é um exercício, uma construção na qual a percepção e a sensibilidade estão imbricadas na produção do conhecimento. Tornar visível o que se olha é uma concepção do sensível. Pensar a educação do olhar é posicionar-se e questionar-se diante do processo de aprendizagem, para despertar o caráter, sensitivo, afetivo e sensorial, como uma viagem ao mundo da imaginação e das informações adquiridas.

O olhar sensível implica em olhar o mundo e deixar-se ser olhado por ele, mas é necessário permitir este olhar, dispor-se a

ele abertamente, valorizando as potencialidades e trabalhando as possibilidades. Que este olhar esteja impregnado de curiosidade, para ir além, ouvir com atenção e sensibilidade.

Tecendo uma rede

Enquanto profissionais da educação, é preciso ter uma postura de busca constante, questionadora, procurando obter menos as certezas e mais os diferentes caminhos que a realidade nos coloca, e, por conseguinte, nos possibilitarmos a emoção de aprender, de fazer e permitir mudanças.

Ao tratar do que tem sido a formação continuada dos profissionais docentes, Imbernón (2010, p. 11) observa que "a formação continuada dos professores deve ser capaz de criar laços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender".

A contemporaneidade exige um profissional com perfil docente que atenda às necessidades educacionais, que esteja aberto ao diálogo constante, reflexivo, que reconheça suas limitações, que seja apaixonado pelo que faz, articulado com a contextualidade, que entenda a necessidade de buscar novas teorias e associá-las com sua prática docente.

Da mesma forma, nessa premissa compactua o Ministério da Educação, através do Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação, quando afirma:

> A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

A colocação da autora evidencia que a qualidade no atendimento às crianças pequenas está coadunada com a

proposta pedagógica, que se imbrica a uma proposta que contemple a formação e qualificação dos profissionais docentes. Por conseguinte, é sob esse viés que consideramos imprescindível uma formação consistente do profissional atuante junto às crianças pequenas. Importante que os professores saibam quais são as exigências para atuação nesta etapa da educação básica e conheçam o desenvolvimento, os direitos e a legislação estabelecida nos documentos educacionais.

A professora deve ser parte atuante do processo de formação, participando dos momentos de planejamento, execução e avaliação. Para que a formação se efetive na atuação da prática cotidiana, é preciso levar em consideração os envolvidos (nesse caso, os docentes e as crianças). E ninguém melhor do que a professora para saber quais são suas necessidades, as dificuldades e os ensinamentos que enfrenta cotidianamente. Por isso, os olhares e as escutas sensíveis devem fazer parte do dia a dia, para que se possa refletir e delinear novos caminhos, ressignificando-os.

Os *Indicadores da qualidade na educação infantil*, instrumento de autoavaliação de qualidade nas instituições de educação infantil, traz no item 6, na dimensão "Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais", o seguinte:

> Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação infantil é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas [...] – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p. 52).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatário, orienta a "formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento,

desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político".

Pensar na formação continuada dos profissionais que trabalham com crianças pequenas é um desafio, visto que, apesar dos estudos referentes, há muito ainda a ser pesquisado e debatido em relação às especificidades na primeira infância. Tudo isso, associado à falta de políticas públicas direcionadas para a educação infantil, compõe alguns dos atravessamentos que são enfrentados no dia a dia para qualificar a educação na primeira infância.

A formação inicial e continuada mais especificamente para professoras atuantes na educação infantil é algo recente, pois, no contexto geral da história, pensar uma educação de qualidade para crianças pequenas não fazia parte das políticas públicas direcionadas para essa faixa etária, que foi incluída na primeira etapa da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), através do seu artigo 29.

A RMENH também é fruto de uma caminhada nessa direção, traçada por profissionais que vêm tecendo uma proposta de formação e buscam legitimar e qualificar uma educação infantil de qualidade. Atualmente, a rede conta com um grupo de 90 profissionais atuando com um grupo de 200 crianças, entre 0 e 1 ano e 11 meses de idade, atendidas pelo município.

O Parecer nº 20/2007 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece condições para a oferta da educação infantil no Sistema de Ensino de Novo Hamburgo, normatiza que "as Mantenedoras devem disponibilizar programas de formação continuada, com a finalidade de qualificar a educação, aos profissionais da educação". Coadunados com o Parecer, os Princípios e Diretrizes elaborados na 1ª Conferência Municipal de Educação de Novo Hamburgo, trazem como princípio, em seu eixo 1 (p. 2), que a "qualidade da educação está vinculada ao preparo e à valorização dos profissionais que atuam na área, enfatizando o crescimento pessoal e profissional".

Atendendo uma demanda trazida pelas profissionais da educação infantil, visto que o grupo sentia necessidade de

um currículo até então inexistente na formação docente que contemplasse a educação das crianças pequenas, teve origem o *Projeto de formação continuada: conversando com professores de bebês* na RMENH. Este projeto foi iniciado no ano de 2012 com base no diagnóstico da inexistência de um currículo pensado para a educação de bebês, que se articulou na sua organização. Idealizado a partir das falas trazidas pelas professoras, o projeto baseou-se em uma metodologia de formação compartilhada, em que uma equipe de assessoria multidisciplinar e intersetorial, juntamente com professoras e equipe diretiva constroem uma nova concepção de escola para bebês.

Outra formação que contempla a educação infantil, embasada nas DCNEI e na concepção de estudos de Airton Negrine, é a Psicomotricidade Relacional, que trabalha com uma proposta que visa sensibilizar o profissional para propor momentos que possibilitem vivenciar os jogos simbólicos e experiências corporais diversificadas. Essa metodologia trabalha com sessões que envolvem ritual de entrada, desenvolvimento e ritual de saída, permitindo à criança expressar-se através de diferentes linguagens no tempo e espaço, superando seus conflitos através da vivência simbólica destes.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica, além de participar das formações, tem como atribuição dar continuidade nas escolas às reflexões vivenciadas nos processos formativos, percebendo-se ser esta uma das mais importantes funções deste profissional. Importante ser elo entre o grupo para que, de fato, se efetive a formação continuada dentro da instituição escolar, qualificando o fazer pedagógico e o atendimento as crianças. Cabe a este profissional educador mediar e fortalecer os processos de formação e qualificação, articulando, através da reflexão crítica, a efetivação da proposta pedagógica da escola. Celso Vasconcelos (2007, p. 87-88) fomenta essa discussão afirmando:

> É importante lembrar que, antes de tudo, a coordenação é exercida por um educador, e

> como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, [...] a discriminação social na e através da escola. O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo.

Professoras e professores, ao articularem-se enquanto grupo, estabelecem trocas, problematizam, contribuem para o crescimento do coletivo, a qualificação do trabalho e a formação humana. Por sua vez, a professora coordenadora precisa mediar essa relação, articular-se com esse grupo, fomentando, instigando, ampliando a escuta e os olhares sensíveis.

Quando o desafio de desconstruir conceitos, hábitos e atitudes muitas vezes enraizados nos convoca, é possível dar certa leveza a este processo ao nos valermos da sensibilidade de acolher o professor bem como as suas contribuições (VASCONCELOS, 2007).

As professoras da primeira infância da RMENH sinalizaram que têm uma caminhada significativa em relação à aprendizagem e formação continuada, evidenciando suas concepções sobre a temática. Anseiam um espaço de troca, de fala e de escuta, bem como desejam se qualificar. Reivindicam formações que contemplem suas respectivas faixas etárias. Nilvana[2] relata que, ao seu entender, a formação continuada "é a constante formação do profissional, que sempre procura atualizar-se em seu método de ensino". Nesta perspectiva, Juliete entende ser "o aprimoramento profissional, que requer o constante repensar sobre a prática, baseado em estudos formais e conhecimentos adquiridos pela forma como a pessoa se coloca no mundo, percebendo-o e interagindo". Isso demonstra a coparticipação

2 A fim de preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

e o crescimento das profissionais da educação que atuam na primeira infância e sua percepção em relação à necessidade dos processos formativos para qualificar sua prática.

Desafios e possibilidades

Faz-se necessário que, na prática pedagógica de educação infantil, as educadoras reflitam a infância, conhecendo-a, entendendo-a, com finalidades de fazer a criança aprender significativamente a cada dia. Durante toda a vida, porém na infância de forma muito especial, o ser humano passa por grandes transformações, descobertas, encantamentos e aprendizagens. É preciso conhecer e entender cada passo desta transformação para podermos compreender as necessidades da criança, respeitar seu tempo, seu ritmo, seus saberes e quereres e, acima de tudo, contribuir para que se desenvolva através de vivências significativas.

A necessidade de aprofundar os estudos sobre a atuação das professoras na formação continuada é entendida no presente estudo como um elemento agregador de valor ao processo de construção e reconstrução do conhecimento e de qualificar a educação na primeira infância. Apesar dos desafios que ela compreende, cabe aos envolvidos uma disposição de pesquisador para utilizar estas ferramentas no seu processo de formação como também no seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada na contemporaneidade vem a ser um instrumento, entre tantos outros, que o professor utiliza para acompanhar e fortalecer cada vez mais suas relações com o grupo, com a criança e as famílias, visto que está imbricada com o seu fazer cotidiano.

Nesse sentido é que se entende que a formação continuada do educador deve ser pensada para além da teoria e da prática somente. Que ela possa envolver também possibilidades que sejam formadoras do humano, instigando a reflexão política, social e humana. A formação deve ser espaço de acolhida, de

trocas, de avaliação do cotidiano, constituindo um grande incentivo e motivação para que o educador possa acompanhar o percurso, o resultado da formação, extrapolando o espaço de formação para o cotidiano pedagógico, construindo assim, através da reflexão sobre sua práxis, uma aprendizagem concreta.

É preciso inovar no tratamento despendido ao profissional da educação, ouvindo os anseios, as demandas e a realidade vivenciada por ele. A educação na contemporaneidade clama por uma concepção diferenciada em relação aos processos formativos, fundamentada na prática cotidiana, percebendo o professor como mediador na (re)construção contínua de saberes. A intensa caminhada em direção à formação continuada efetiva na ação docente deve coadunar-se com a gestão das instituições escolares e movimentos sociais defensores de uma educação infantil de qualidade na busca por melhores políticas públicas, um plano de carreira que valorize o profissional, inclusive com direitos que assegurem a qualificação contínua, possibilitando a construção conjunta de elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas.

Nessa premissa, Kramer (2005) propõe que a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica; a formação é direito de todos os professores e um dos principais passos por uma educação pública de qualidade, que contemple sólido conhecimento da infância e da educação infantil.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que é parte integrante das DCNEI, explicita:

> Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua pratica e desenvolver a si e sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos,

> e tomar decisões sobre melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

Posto que as formações continuadas objetivam qualificar os profissionais, é pertinente compreender como se efetivam de fato os novos saberes e reflexões no planejamento das professoras, transformando-se em práticas com as crianças. O planejamento está atrelado ao fazer cotidiano do educador, o que de fato somente se efetiva através de práticas que assegurem um ambiente acolhedor e favorecedor de aprendizagens. O pensar esse ambiente que acolhe a criança envolve desde intencionalidade em pensar os espaços físicos, sua organização, a seleção dos brinquedos, brincadeiras, materiais, perpassando pelas percepções em relação à intensidade das interações que as crianças estabelecem entre elas e com o ambiente.

Este olhar sensível sobre a educação infantil debruça-se sobre uma concepção de autonomia da primeira infância. E este processo que envolve o vivenciar a infância está intrinsecamente ligado ao brincar, fantasiar, jogar simbolicamente, possibilitando que a criança vá fazendo sua leitura de mundo. Implica, portanto, propor um ambiente enriquecedor, rico em experiências que favoreçam a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, possibilitando a construção de significações nos diálogos e interações que são estabelecidos. Trata-se de favorecer situações agradáveis, criativas, desafiadoras, que possam ampliar as possibilidades infantis ao brincar, vivenciar aprendizagens significativas, fazer escolhas, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde a criança bem pequena.

Tecendo reflexões

A educação na primeira infância tal quais os processos formativos de professores requerem olhares e escutas sensíveis,

possibilitando ressignificar e atribuir novos sentidos. Carece permanentemente a efetivação de uma política de formação para as professoras que atuam com crianças pequenas, qualificando a prática docente e dando visibilidade ao trabalho desenvolvido nas escolas.

Apesar das inúmeras conquistas que hoje se encontram inclusive amparadas na lei, embora nem todas sejam efetivadas na prática, são inúmeros os desafios enfrentados na primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Tais desafios envolvem desde falta de condições e infraestrutura nas instituições, passando por carência de melhores políticas públicas às práticas de formação escolarizadas dos profissionais docentes que nelas atuam. Uma intensa caminhada ainda temos pela frente, porém significativos avanços foram conquistados, entre eles o novo olhar com que a educação infantil passou a ser vista na última década, o que acarretou em profissionais mais envolvidos, conhecedores, com maior propriedade das especificidades da infância.

Relevante destacar que a profissional da educação engajada no processo formativo será capaz de comunicar, criar, transformar os espaços pedagógicos que estão inseridos, assim como dar continuidade às práticas docentes, ampliando suas experiências e saberes. Fica explícito um novo olhar, uma nova concepção da educação de crianças pequenas, o que advém muito da contribuição dos processos formativos vivenciados, das trocas e da reflexão crítica possibilitada por estes.

Marques (2000, p. 215) afirma: "Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação. Mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes".

Os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de coleta de dados – questionário qualitativo, entrevista, pesquisa da demanda das profissionais e análise de documentos – indicam que o projeto de formação continuada para a educação de crianças pequenas proposto pelo município evidencia práticas que valorizam os saberes trazidos pelas docentes. Entretanto,

a pesquisa realizada aponta que há professoras cujo anseio em participar de um espaço de construção e de trocas de saberes não reflete ainda em sua prática cotidiana. Em ambas as escolas pesquisadas, as professoras demonstram entendimento de que as formações são importantes para qualificar suas práticas, reforçando que pesquisas em relação a essa faixa de idade são novas, pois até bem pouco tempo inexistiam. Em uma instituição, percebeu-se que as escolhas dos temas estudados na grande maioria centravam-se na proposta da equipe diretiva, enquanto em outra observou-se primeiro um levantamento a fim de fazer um diagnóstico dos temas e demandas apontados para a elaboração do Plano de Ação das formações. Nas expectativas das profissionais em relação ao que consideram importante ser contemplado nos processos formativos, destaca-se o anseio em serem ouvidas, denotando que uma nova configuração para a formação continuada e a educação de crianças pequenas se faz necessária.

A partir desse estudo, outros tantos questionamentos surgem comprovando que o ato de aprender é permanente e contínuo. Aprender culmina em novas buscas, outras possibilidades e curiosidades. E são estes questionamentos que nos impulsionam para que não fiquemos estagnadas, engessadas em uma rotina diária; são os fomentadores para que possamos nos encantar com a beleza do fazer cotidiano, dos laços estabelecidos e das vivências constituídas.

Impossível falar de formação profissional em serviço sem levar em consideração as relações sociais, a identidade e a trajetória das professoras neste contexto, sem ter um olhar e escuta sensíveis com a criança, percebendo-a como sujeito histórico e de direitos.

Evidencia-se que formação é um trabalho de construção contínuo e permanente e que implica o docente ter uma percepção política, social e humana para conhecer outras possibilidades, ressignificar sua prática e fomentar a mudança. O processo formativo não deve se restringir apenas a buscar

novas e/ou diferentes técnicas pedagógicas; deve, isto sim, ir além, satisfazer-se apenas com a busca incessante e o aprender contínuo. Cabe destacar que qualificar a docência na educação infantil passa também pelos olhares que as próprias professoras têm sobre como pensar a infância. Questionamentos sobre o que fazer na infância e como assegurar um trabalho que seja pautado nas interações e brincadeiras, conforme asseguram as DCNEI, passam pela concepção do ser professora e da identidade como educadoras de crianças pequenas constituídas pelas mesmas.

Muitos avanços são percebidos na RMENH no que se refere à formação continuada dos professores da educação infantil. Na Secretaria Municipal de Educação (SME) há uma equipe de profissionais direcionada para acompanhar a educação infantil, responsável, entre outras ações, pela elaboração de uma formação continuada pensada especificamente para a coordenação pedagógica e docentes, buscando qualificar esta que é a primeira etapa da educação básica. Há a percepção de que as professoras carecem ser ouvidas em suas demandas, contribuir com suas ideias e reflexões, bem como avaliar todo o desenvolvimento do processo formativo do qual participam, para que este possa ser (re)direcionado, (re)planejado e (re)significado. Há a percepção de que o ato de avaliar se faz necessário, pois apresenta subsídios que irão nortear e direcionar as propostas, de acordo com a realidade vivenciada.

O que se busca com a formação é qualificar as profissionais docentes, refletindo assim na qualidade do trabalho que se desenvolverá com as crianças. Quiçá através da reflexão crítica e do tecer de novos saberes também se constituam novos olhares das professoras em relação à infância, à educação infantil. Assegurar a vivência da infância de forma intensa e significativa se dá através da organização dos espaços, do tempo, das atividades propostas, dos olhares que se dirigem à criança, da segurança afetiva estabelecida. Nesta nova concepção de educação infantil, as professoras valorizam e estimulam a construção da autonomia, percebendo a criança como um ser

capaz, pensante. Ela possui saberes adquiridos, além de grande capacidade para estabelecer trocas com seus pares.

Todavia, é um desafio permanente pensar e organizar os processos formativos, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos, bem como atender às diferentes especificidades do trabalho com crianças pequenas. Fica a percepção que ouso compartilhar, não como verdade absoluta, mas como uma certeza: a de que a formação continuada partilhada, crítica e reflexiva é parte do caminho para a qualificação do trabalho docente na educação de crianças pequenas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 07 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 9 de dezembro de 2009. **Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF; MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 3. v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 2. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL,MEC/SEB/COEDI. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_ seb_praticas_ cotidianas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos Infantis. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELNNER, S. (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.** 1. ed. Porto Alegre: Ed. da Ulbra, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. "Porque Narciso acha feio o que não é espelho" – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2005.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena:** constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, Mario Osório. **A formação dos profissionais de educação**. Ijuí/ RS: Editora UNIJUÍ, 2000.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____ (orgs.). **Museu, educação e cultura:** encontro de crianças e professores com arte. São Paulo: Papiros, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-34.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VOLTAR AO SUMÁRIO

3 A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil[1]

Lêda Beatriz Koehler
Maria Luiza Rodrigues Flores

Resumo

O presente artigo aborda as funções sociopolítica e pedagógica da educação infantil determinadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Os dados foram coletados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo (RS), com uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação, configurando um estudo de caso no qual foram entrevistados três segmentos da comunidade escolar. O estudo considerou a legislação e os documentos normativos nacionais que estabelecem o direito a esta etapa da educação para as crianças pequenas, utilizando, para o aprofundamento teórico, os aportes de Barbosa (2009), Oliveira (2010) e Rosemberg (2003), entre outros que abordam a compreensão deste cotidiano. As análises apresentam algumas formas de efetivação destas funções nesta escola e evidenciam vários desafios que ainda precisam ser superados para a consolidação deste direito.

Palavras-chave: Educação infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais. Função sociopolítica e pedagógica.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Rodrigues Flores.

Apresentando o tema

Este artigo tematiza sobre as funções sociopolítica e pedagógica da educação infantil determinadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b), considerando seu caráter mandatório na efetivação do direito à educação em espaços coletivos de atendimento às crianças pequenas. A organização da ação pedagógica nestes espaços educacionais deve dialogar, ainda, com as outras Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a educação básica, considerando-se que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica no Brasil.

O presente trabalho analisa as diferentes formas como as referidas funções podem se efetivar no cotidiano de uma escola infantil, retomando dados de um estudo realizado no ano de 2013 na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Ernest Sarlet[2], localizada no Bairro Rincão, em Novo Hamburgo (RS). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986), do tipo estudo de caso (ANDRÉ; LÜDKE, 2009), vinculada ao trabalho de conclusão de um curso de especialização na área.

Esta escola municipal de educação infantil (EMEI) pertence à Rede Municipal de Educação do Município de Novo Hamburgo (RS), tendo o estudo objetivado identificar indícios da efetivação das funções sociopolítica e pedagógica definidas pelas DCNEI nas práticas cotidianas desta instituição. Foram entrevistados representantes de três segmentos da comunidade escolar: professores e ex-professores, líderes comunitários e famílias que tiveram seu direito constitucional atendido, com pelo menos um filho ou filha que tenha estudado nesta EMEI. O estudo também contemplou análise documental, sendo analisados documentos da escola pesquisada e da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, sua mantenedora.

Os documentos legais de âmbito nacional e municipal que marcaram a trajetória de reconhecimento da educação

2 O uso do nome da instituição foi autorizado pela sua mantenedora. Já os nomes dos participantes da pesquisa foram preservados, sendo aqui tratados por pseudônimos.

infantil foram contemplados na revisão realizada, entre eles, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999), as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). O aprofundamento teórico embasou-se em estudiosos da área, como Barbosa (2009), Oliveira (2010) e Rosemberg (2003), que contribuem para repensarmos as concepções de criança, de infância e de educação infantil, subsidiando as análises dos dados.

As atuais DCNEI possuem caráter mandatório em relação às práticas efetivadas em espaços de atendimento às crianças pequenas, reconhecidas como cidadãos de direito à educação desde a CF/88. Como consequência desta conquista, surge um imperativo de que as instituições que se ocupam do cuidado e da educação de crianças de até 6 anos de idade sejam responsáveis pela efetivação das determinações legais e das orientações emanadas do Ministério da Educação. Aos gestores dos espaços públicos de educação, cabe a responsabilidade de viabilizar os espaços de atendimentos que garantam os princípios constitucionais de laicidade, qualidade e gratuidade, conforme prescrito na CF/88. Aos envolvidos com a efetivação da ação educativa nestes espaços, ou seja, professores e professoras, cabe o exercício constante em busca da concretização destes espaços voltados à educação e ao cuidado das crianças pequenas.

Com o objetivo de uma melhor apresentação didática, este texto encontra-se assim organizado: na primeira seção, intitulada "Apresentando o contexto do estudo", trazemos a caracterização do espaço pesquisado e a rede de ensino do município de Novo Hamburgo; na segunda, "Apresentando a base teórica do estudo", trazemos leis e teóricos que sustentam este artigo; na terceira seção, chamada "Analisando os dados acerca das funções

sociopolítica e pedagógica da educação infantil", apresentamos os dados coletados na pesquisa; e, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo, apontando que não necessários múltiplos olhares e esforços para que se alcance uma educação infantil qualificada.

Apresentando o contexto do estudo

A fim contextualizar a instituição onde os dados foram coletados, faremos uma breve explanação sobre o local da pesquisa, ou seja, a EMEI Professor Ernest Sarlet, iniciando pela apresentação sucinta da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo (RMENH), à qual pertence esta escola. O município de Novo Hamburgo situa-se no estado do Rio Grande do Sul, ocupando uma área física de 223.821 km^2 e possuindo 238.940 habitantes. Novo Hamburgo possui Sistema Próprio de Ensino, criado pela Lei nº 1.353/2005, e Conselho Municipal de Educação, atuando de acordo com a Lei nº 89/1972. A partir do ano de 1999, após o Decreto Municipal nº 364/98 e atendendo às legislações federais, este Município passa a fazer o atendimento de crianças pequenas pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2013, a RMENH atendia 24.299 alunos, distribuídos em 81 escolas de educação básica, sendo que, destas, 27 eram EMEI, atendendo 6.779 crianças em turno integral ou parcial. Nos últimos anos, a RMENH vem ampliando significativamente seu atendimento à educação infantil a partir das novas unidades ligadas ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância). Em 2013, eram cinco efetivamente funcionando e outras seis em projeto de construção ou acabamento. Cada uma dessas novas escolas tem capacidade e infraestrutura para atender tanto às faixas etárias das creches como às da pré-escola.

Esta RME possui cinco Espaços Pedagógicos que colaboram e potencializam o atendimento de todas as etapas da

educação básica. São eles: Programa Municipal de Informática Educativa (CEPIC); Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o MEC; Atelier Municipal – Espaço Público para o Ensino da Arte, Centro de Educação Ambiental (CEA).

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) oferece formação continuada aos seus professores e funcionários em horário de trabalho e sem custos aos servidores, conforme determinado pela legislação, cumprindo seu papel de mantenedora de uma rede de ensino. Podemos aqui citar algumas destas ações: formação para professores de bebês, formação para professores da pré-escola, projeto de musicalização através da flauta doce e de violão básico, formação em Psicomotricidade, Coletivo Educador e Literatura. Além destas ações voltadas à Rede como um todo, é garantida a realização de seminários mensais de formação nas escolas infantis, conforme calendário de cada uma.

As EMEI e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da RMENH são acompanhadas por equipes multidisciplinares da SMED, formadas por uma pessoa da área da Pedagogia, uma da área da Psicologia, uma da Assistência Social, uma da Psicomotricidade e uma das Ciências Naturais. Uma grande conquista é a presença de um Coordenador Pedagógico em cada EMEI. Conforme Gomes (2011, p. 172), "[...] as ações realizadas por esses coordenadores têm por objetivo a qualificação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas em que atuam através da participação e do acompanhamento do trabalho dos professores". O gestor escolar das escolas municipais também necessita ter formação superior ou estar cursando este nível, conforme Lei municipal nº 2.015/2009. A partir do ano de 2009, a RMENH passou a realizar processo eleitoral para escolha de diretores das escolas municipais. A Lei nº 2.015/2009, sobre a Gestão Democrática, permite a participação de professores, funcionários efetivos e comunidade escolar no processo eleitoral pelo voto direto.

A EMEI Professor Ernest Sarlet, *locus* deste estudo, foi criada no dia 12 de março de 2007, sob a Lei Municipal nº 1.554 e em seguida inaugurada como Escola da RMENH, no dia 2 de abril de 2007. Atende em torno de 130 crianças de creche e pré-escola. Conta com professores concursados e estagiários nas funções de apoio. Os serviços de copeira e geral são realizados por empresa terceirizada pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (PMNH). A escola dispõe de sete salas amplas, materiais diversos, como brinquedos, livros, jogos e triciclos, e seis diferentes espaços externos para a realização de atividades e brincadeiras.

Esta escola conta com professores graduados nas áreas de Pedagogia, Teologia, Biologia, Letras, História e Matemática. Alguns estão realizando a formação a nível superior e a grande maioria destes professores tem a formação de nível médio em Magistério. A EMEI oferece espaço de formação continuada através de seminários mensais, participação em cursos e outras formações fora da escola, sendo realizados na grande maioria em horário de trabalho e abrangendo as mais diversas temáticas.

Apresentando a base teórica do estudo

A fim de compreender a educação infantil, no lugar em que esta se encontra hoje no cenário educacional, faz-se necessário retomar um pouco da história que marcou o atendimento de crianças pequenas em espaços coletivos, sejam eles públicos ou privados. A influência dos movimentos sociais na Europa repercutiu de alguma forma no avanço deste atendimento, também, no Brasil.

Segundo Rosemberg (2003), a preocupação com a infância e o cuidado para com as crianças podem ser entendidos a partir de três períodos da história. No primeiro período, havia uma preocupação em atender e compensar carências desta infância desassistida; por isso, o atendimento era voltado para os pobres e com forte influência da Organização das Nações Unidas para

Educação Ciência e Cultura (UNICEF) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNESCO). No segundo período, houve a forte caracterização da participação dos movimentos populares, ou seja, a sociedade civil; e é quando ocorre o primeiro grande ganho da educação infantil enquanto pertencente à educação formal, pois a Constituição Federal de 1988 reconhece e registra este direito. Também neste período, ocorre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), colaborando assim com ganhos nesta história de consolidação da educação infantil no plano legal. O terceiro período é este em que nos encontramos hoje, fase da história em que são aprovadas a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), o RCNEI (1998), as primeiras DCNEI (1999), o PNE (2001) e, mais recentemente, as atuais DCNEI (2009).

Vamos desdobrar alguns destes documentos e legislações trazendo o conteúdo apresentado por eles de maneira a evidenciar alguns aspectos em que este ordenamento contribuiu para definições relativas à organização e ao funcionamento dos espaços de atendimento às crianças pequenas. A CF/88 marca a história da educação infantil a partir do texto do artigo 208, que garante a: "[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (BRASIL, CF/88, art. 208, inciso IV). Em seguida, a CF/88, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, inciso XXV do artigo 7, garante: "[...] Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas" (BRASIL, CF/88, Art. 7). Com estes dois artigos, podemos entender que a criança está duplamente protegida, pois tem seu direito à educação pública e de qualidade desde o nascimento, enquanto aos pais também está assegurado o atendimento para seus filhos.

A LDBEN aponta que esta etapa da educação básica tem um papel ativo no projeto de sociedade democrática e na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. É diretriz nacional o caráter educativo das escolas

infantis envolvendo ações de educação e cuidado, assumindo uma função diferente, mas complementar à da família. Esta diretriz requer permanente diálogo entre a escola e a família.

A LDBEN trouxe uma importante contribuição para a educação infantil, selando o compromisso deste país com as crianças pequenas no que se refere ao direito educacional situado dentro da educação básica. Alterada pela recente Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a LDBEN sofreu alguns acréscimos significativas no artigo 31, no que diz respeito à organização da oferta de educação infantil. Vejamos a seguir estas alterações:

> Artigo 29 da Lei nº 12.796/13: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Artigo 30 da Lei nº 12.796/13: A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
> Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.
> Artigo 31 da Lei nº 12.796/13: A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Cabe destacar que, do ponto de vista conceitual, não houve alteração no texto, sendo adequada a definição da faixa etária exclusivamente para a pré-escola, haja vista o ingresso de crianças de 6 anos no novo ensino fundamental. É conveniente destacar também que esse recorte marcado aos 5 anos refere-se unicamente à idade quando do ingresso em turma de pré-escola, uma vez que, ao longo do ano, algumas crianças completarão 6 anos, tendo estas o direito de permanecerem na educação infantil. Algumas destas alterações visam definir com mais clareza as condições para a oferta educacional, considerando, especialmente, a determinação quanto à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, vigente desde a Emenda Constitucional nº 59/09. A partir de então, e com prazo para universalização até 2016, todas as crianças de 4 e 5 anos deverão estar matriculadas em classes de pré-escola.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil chegam no ano de 2009 com um peso significativo para a história de atendimento às crianças pequenas. As antigas DCNEI (1999) são revisadas pelo Parecer CEB/CNE nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) e ganhamos uma nova redação desta norma com a Resolução nº 5/2009. Este estudo foi embasado nas atuais DCNEI, considerando seu caráter mandatório em relação a como as escolas devem organizar suas propostas político-pedagógicas. Trazemos, a seguir, algumas definições que devem ser adotadas pelos espaços que educam e cuidam de crianças pequenas no Brasil, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009b).

A atual DCNEI traz a seguinte definição para a educação infantil:

> Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos

> educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 12).

Ao conceituar "criança", as DCNEI apresentam esta consideração:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 12).

Para definir currículo, as DCNEI adotam o seguinte conceito:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009b, p. 12).

Essas concepções descritas nas DCNEI apresentam mudanças significativas na forma de ver a criança na sociedade, na família e na escola. Entendida hoje como um cidadão com direito à educação, direito de ir para uma escola que atenda e compreenda esta criança pequena, as DCNEI exigem das equipes que atuam em EMEI um currículo escolar para muito além das ações estritas de cuidado, no sentido assistencial do termo.

As DCNEI foram desdobradas em cinco princípios educativos para a concretização das práticas, sendo que estes não possuem hierarquia ou predominância, mas têm uma fundamental interlocução que contempla as dimensões da vida

pessoal e comunitária das crianças. São estes os princípios: diversidade e singularidade; democracia, sustentabilidade e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, 2009, p. 56).

As DCNEI possuem caráter mandatório, como já foi referido anteriormente, e são uma base de apoio para as propostas pedagógicas e curriculares das escolas de educação infantil. Tais propostas devem também considerar a LDBEN, que, em seu artigo 22, diz que a educação infantil é parte integrante da educação básica e cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

As instituições de educação têm a incumbência de contribuir com a função da família, introduzindo a criança em uma dada cultura, mas atuando mais especificamente na oferta de situações voltadas à apropriação dos conhecimentos privilegiados em cada contexto. No caso específico da educação infantil, o entendimento acerca do desenvolvimento integral da criança necessita ser compartilhado com a família e a escola deve ser vista como o primeiro espaço coletivo de educação fora do contexto familiar. Nesse sentido, concordamos com Rocha (1999) ao refletir sobre o espaço escolar:

> [...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, (a cultura), as suas cem linguagens (ROCHA, 1999, p. 62).

Na perspectiva das atuais DCNEI, o termo *linguagens* ultrapassa a ideia do discurso verbal e é visto como multidimensões expressando diferentes maneiras de as crianças viverem a infância e se relacionarem com o meio e as demais

pessoas. No documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) intitulado *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009) encontram-se desdobradas algumas possibilidades de ação pedagógica com crianças pequenas em espaços coletivos:

> O pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia (BRASIL, 2009, p. 42).

É a partir dessas recentes legislações e teorizações, atualizando os conceitos de criança, de currículo e de educação infantil, que devem, hoje, ser pensadas e efetivadas as ações pedagógicas nas escolas que educam e cuidam crianças de até 6 anos.

Analisando os dados acerca das funções socio-política e pedagógica da educação infantil

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados sobre como as funções sociopolíticas e pedagógicas da educação infantil determinadas pelas atuais DCNEI são efetivadas na ação educativa da EMEI Professor Ernest Sarlet, de acordo com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa:

Ao ser interrogada, a ex-professora da escola se refere à EMEI da seguinte forma, trazendo um apontamento das relações ali estabelecidas com esta comunidade escolar e que atendem os preceitos de uma escola com função social:

> *Lá na Sarlet, a função sociopolítica está na forma como todos são recebidos e acolhidos todos os dias, com um sorriso, com bom dia a todos,*

> *abraços. Esse respeito e carinho com que todos são acolhidos faz desta escola um lugar especial para estas crianças que estão em formação, e aí se está cumprindo a função social da escola, de acolher e acreditar em todos* (Solange Santos, ex-professora).

A função sociopolítica efetivada nesta escola é apontada por uma mãe e reforçada pela professora, que comentam sobre a parceria com a Secretaria de Saúde para a realização da Campanha de Vacinação no período e espaço escolar, estabelecendo, portanto, uma parceria na educação e no cuidado destas crianças entre escola e família:

> *Quando a Escola faz a Campanha da Vacinação 'das gotinhas', facilita pra gente que trabalha, pois as filas no posto são imensas e às vezes com a professora é mais fácil da criança tomar do que quando está com a gente* (Maria Conrado, mãe).
> É uma oportunidade de rastrear as carteiras de vacinação, na busca de vacinas em atraso (Clari Ponte, professora).

As ações de educação e cuidado foram também apontadas e podem ser compreendidas como efetivação da função sociopolítica bem como pedagógica desta escola de educação infantil, pois uma função complementa a outra e ambas apontam a preocupação com estes pequenos sujeitos atendidos nesta escola. Vejamos o que diz uma professora:

> *O Projeto de Alimentação foi um desafio muito grande porque desacomodou todo mundo. As professoras tiveram que se envolver mais no momento de alimentação, principalmente nos almoços nas salas das FE 3 e 4 anos. No início foi uma loucura, mas agora é motivo de orgulho, pois estamos interagindo com as crianças neste momento, além da autonomia que elas desenvolvem ao comer sozinhas. Elas podem se servir, escolher, rejeitar, conversar com os colegas, o que antes não acontecia quando era*

> *no refeitório, melhorou até para os bebês* (Clari Ponte, professora).

Anteriormente transcrevemos o conceito de criança adotado pelas DCNEI, onde está pontuado que esta criança é um sujeito histórico que, nas interações, relações e práticas cotidianas, questiona e aprende sobre a natureza e a sociedade; a seguir, trazemos a fala de uma professora que aponta o trabalho realizado nesta escola e a preocupação com o meio:

> *O cuidado com o meio ambiente é bandeira de incentivo a muitas outras atividades, que envolve a participação das famílias em diversas formas de atuação. A escola mantém regularmente o recolhimento de óleo de cozinha para reciclagem e a Campanha de Recolhimento de Plástico, sendo este o principal instrumento de conscientização junto à comunidade do Bairro Rincão* (Clari Ponte, professora).

Essa contribuição pode ser complementada com a fala de outra professora:

> *Os mutirões com o envolvimento de toda a comunidade escolar trouxeram resultados positivos. Hoje a gente vê as pessoas da comunidade usando a praça, indo ali tomar um chimarrão onde as crianças podem brincar. Acho que a Escola ajudou a retomar este espaço que estava tomado por usuários de drogas. A gente não os expulsou dali, por vezes eles estão, mas respeitam as crianças e as professoras. O plantio de flores e a pintura no muro foram um ato de muito carinho para com este espaço, que é muito mais da comunidade do que da escola* (Leci Cardoso, professora).

Completamos trazendo a explanação de uma líder comunitária que diz:

> *A florzinha que as crianças plantam todo mundo vê e se alegra, então a creche é importante, é 100% importante!* (Zeli Cardoso, líder comunitária).

Para essa líder, a escola em questão produziu efeitos nesta comunidade, opinião também compartilhada por outro líder comunitário que assim se referiu:

> *O Rincão que não é mais o mesmo depois da Ernest Sarlet* (Paulo Oliveira, líder comunitário).

Continuando, compreendemos que o horário de acolhimento e de fechamento da escola pode ser um exemplo para caracterizar o exercício da função sociopolítica da educação infantil, pois é ampliado para além de quatro horas, podendo chegar a 11 horas diárias. As crianças são recebidas e podem brincar desde que chegam à EMEI, às 7h da manhã. É um momento de interação entre todas as faixas etárias, que brincam, descansam mais um pouco, ganham um "colinho" das professoras. Algumas famílias chegam nesse horário, juntam-se às professoras no espaço coletivo e aguardam pela chegada das professoras de referência de cada turma. Aí, se pode compreender a dimensão de uma escola de educação infantil que cuida e educa crianças, mantendo a indissociabilidade entre as duas funções. Esta relação entre família, professora e criança necessita ser equilibrada e de qualidade; para tanto, esse momento da chegada é de fundamental importância.

Esta EMEI tem Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído num processo de escuta da comunidade escolar, o que sinaliza um processo democrático necessário a uma escola pública, comprometida com a infância e a vivência da cidadania. A pesquisa socioantropológica utilizada na RMENH possibilita a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP. No documento orientador das práticas desta EMEI, está registrada a realização do Projeto de Psicomotricidade Relacional oferecido a todas as crianças, sendo que este é um projeto incentivado pela RMENH através de formações e acompanhamento da Assessoria da SMED/NH. Outro projeto oferecido às crianças é a Mesa de Areia, onde o faz de conta nasce naturalmente, priorizando o uso de elementos da

natureza e materiais informais, como um simples galho seco de árvore ou um funil de cozinha que vira uma máquina de sorvete.

A EMEI Professor Ernest Sarlet realiza o processo de avaliação das crianças atendendo ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que determina que as instituições criem procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Constatou-se na coleta de dados que o PPP desta escola incentiva a cultura do estado do Rio Grande do Sul, pois acontecem diversas vivências nesse sentido, destacando-se a existência do Grupo Folclórico Pequenas Hortênsias, formado por crianças desta escola. O grupo folclórico é uma das muitas linguagens da arte que podem ou devem estar presentes nas escolas. A musicalização é apontada pelos entrevistados como momentos de aprendizagens vividos pelas crianças com muita intensidade. Tocar instrumentos e descobrir os ritmos com materiais variados diverte e cria situações únicas.

Quanto a isso, consta nas *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) o seguinte:

> A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia, voltada para as crianças, seus interesses e direitos (BRASIL, 2009, p. 44).

O texto do projeto continua corroborando com essas ideias quando afirma:

> A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais,

> a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (BRASIL, 2009, p. 12).

As funções sociopolítica e pedagógica das escolas de educação infantil se explicitam, também, na perspectiva de colaborar com a família na educação e no cuidado de crianças pequenas desde o seu nascimento, desde uma concepção de criança capaz, criadora, que produz cultura, sujeito de direitos; enfim, um ser inserido e pertencente a uma comunidade. Nesse contexto, as escolas de educação infantil têm valor em si mesmo e não devem mais ser entendidas como de cunho preparatório para o ensino fundamental.

Entendemos hoje, de acordo com as atuais DCNEI, que a infância necessita ser vivida com intensidade e qualidade desde sempre e que o currículo para estes espaços educacionais deve ser baseado em experiências que se articulam com o patrimônio cultural, através das múltiplas linguagens e da brincadeira. Para a efetivação desta concepção, são necessários profissionais, professores e professoras, com formação específica que favoreça a implementação destes princípios pedagógicos.

Entendemos, enfim, que a escola de educação infantil é parte integrante de uma comunidade e que deve oferecer um currículo vivo para ser desenvolvido por e para seus integrantes, neste caso, as crianças e os adultos que nela convivem. Cumprindo com essas premissas, esta escola estará atendendo as suas funções sociopolíticas e pedagógicas.

Apresentando algumas considerações

As funções sociopolítica e pedagógica da educação infantil possuem uma amplitude de alcance muito além do que poderíamos descrever neste artigo. O estudo de caso realizado na EMEI Professor Ernest Sarlet ilustrou parte do campo de responsabilidades e possibilidades da instituição que cuida e educa crianças pequenas, a partir do relato trazido por pessoas envolvidas diretamente com esta oferta educacional.

A opinião positiva das famílias que tiveram seu direito atendido, bem como o direito de seus filhos, é visível no sentido da satisfação que o fato de integrar a vida desta escola traz a esta comunidade. Algumas alterações produzidas na comunidade escolar a partir de ações voltadas para a sustentabilidade, para o cuidado com a vida através de projetos de alimentação saudável, de educação para o trânsito, de vivências de atenção e carinho para com estas pessoas foram trazidas nas entrevistas, demonstrando o quanto é preciso investir na educação de crianças oriundas de comunidades economicamente desfavorecidas de maneira a se promover uma sociedade mais justa.

O cuidado e os investimentos da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo com a formação dos profissionais qualificam a caminhada destas escolas. O vasto e diversificado investimento repercutiu em muitas ações e movimentações na EMEI Professor Ernest Sarlet, conforme os depoimentos sistematizados na pesquisa de campo. A assessoria da SMED/NH, que atua em projetos como o da Psicomotricidade, de Sustentabilidade, de Musicalização e de formação para docentes de bebês, entre outros, é fundamental para nutrir a equipe da escola, potencializando a efetivação das DCNEI no cotidiano desta EMEI.

Concluindo, podemos afirmar que a criança e a infância ganharam novos entendimentos, sofreram ressignificações históricas e, principalmente, que as crianças passaram a ser consideradas como sujeito de direitos e entraram,

definitivamente, no escopo de abrangência da educação básica brasileira. Direitos conquistados, mas ainda não disponibilizados a toda a sociedade, pois algumas escolas e redes educacionais ainda necessitam de critérios de seleção, privilegiando a entrada de algumas crianças em detrimento de outras.

Esta questão também diz respeito à efetivação da função sociopolítica da educação infantil e é um dos muitos desafios dos gestores públicos dos municípios na atualidade em função do ordenamento legal vigente. Vimos que Novo Hamburgo vem caminhando aceleradamente para a ampliação na oferta de vagas para a faixa etária de até 6 anos, mas ainda há uma necessidade social emergente por mais atendimento na comunidade do Bairro Rincão.

Para finalizar, afirmamos que são necessários múltiplos olhares e esforços para que se efetivem espaços públicos de qualidade voltados para a infância, para as necessidades e interesses de crianças pequenas. A EMEI Sarlet parece ter encontrado um caminho para se constituir e crescer com o apoio da comunidade. O potencial pedagógico, peculiar a esta etapa da educação básica, expresso nas interações e brincadeiras, construiu um caminho de intervenção junto à comunidade escolar, dando um sentido claro à existência desta escola, que ouve as famílias e lideranças e as inclui na efetivação dos projetos escolares.

Sobretudo, destacou-se neste estudo que é preciso investir em formação continuada de professores, dialogando sobre as possibilidades e responsabilidades para com essa etapa da educação. É fundamental o investimento dos setores públicos em escolas de qualidade, e essa qualidade passa pela formação docente. É papel das equipes gestoras e dos profissionais em sala mostrar para as famílias que a educação infantil está além do direito dos pais de terem um lugar para deixar os filhos.

Esta escola é também, e precipuamente, um direito da criança a ser atendida em um espaço voltado a seus interesses e necessidades de educação e cuidado; um espaço de carinho e de

acolhimento, onde possa conhecer um mundo para além daquele vivido em casa, onde possa brincar com segurança e apoio para o enfrentamento de novos desafios; enfim, uma escola onde, a partir das interações propostas, cada criança possa ampliar o repertório das vivências culturais de sua família e comunidade, com direito a uma infância feliz e saudável.

Referências

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em: 01 fev. 2014.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Brinquedos e brincadeiras na creche.** Organização do espaço físico dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas. Módulo IV. Brasília, 2012.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br.documents/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. MEC/SEB/COEDI. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. **Construindo a Agenda 21 na Escola.** Brasília: MEC Coordenadoria Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/12796.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

GOMES, Regina G. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de Coordenadores Pedagógicos das Escolas Municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo.** 2011. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NOVO HAMBURGO. Câmara Municipal de Vereadores. **Lei nº 1.353, de 19 de dezembro de 2005.** Institui o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.novohamburgo.rs.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. Câmara Municipal de Vereadores. **Lei nº 1.788, de 17 de março de 2008.** Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.novohamburgo.rs.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 20, de 13 de dezembro de 2007.** Estabelece as condições para a oferta da educação infantil no sistema municipal de ensino de Novo Hamburgo. Disponível em: <http://www.novohamburgo.rs.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. EMEI Professor Ernest Sarlet. **Projeto Político-Pedagógico.** 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CRUZ, Vera. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? In: I

SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=9769&Itemid=>. Acesso em: 07 jan. 2014.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/CDE/NUP, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload>. Acesso em: 06 jan. 2014.

VOLTAR AO SUMÁRIO

4 Construção da proposta pedagógica: seus atores e a caminhada vivenciada[1]

Luciana Pereira Rodrigues
Simone Santos de Albuquerque

Resumo

Este artigo origina-se a partir do trabalho de conclusão apresentado no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC que buscou investigar a ação da coordenação pedagógica municipal, juntamente com a comunidade escolar, na elaboração da proposta pedagógica de uma escola municipal de educação infantil pertencente ao programa Proinfância. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação, sendo desenvolvida no coletivo da escola. A pesquisa pretendeu contribuir com os estudos na área, vislumbrando possibilidades na atuação da coordenação pedagógica, bem como apontando caminhos para a construção da proposta pedagógica para escolas de educação infantil. O artigo foca no processo metodológico vivenciado pelo grupo na construção da proposta pedagógica da escola.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Proposta pedagógica. Pesquisa-ação.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *A elaboração da proposta pedagógica de uma escola municipal de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos: a ação da coordenação pedagógica juntamente com a comunidade escolar*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Simone Santos de Albuquerque.

Atuando na coordenação pedagógica da educação infantil na Secretaria Municipal de Vera Cruz (2009-2014), município localizado na região central do Rio Grande do Sul, enfrentava várias demandas diárias relativas ao cotidiano das instituições de educação infantil, mas, ao ter que definir uma temática de pesquisa para o trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, fui instigada a estudar e aprofundar a constituição do processo de construção da proposta pedagógica de uma escola municipal de educação infantil que havia sido inaugurada em maio do ano de 2013. Este é um campo potente de pesquisa e de reflexões para a área, pois articula as temáticas da proposta pedagógica da educação infantil para bebês e crianças bem pequenas (a escola atende somente crianças de 0 a 3 anos de idade) com a experiência de uma escola que estava iniciando suas atividades, além do fato de ser uma escola pertencente ao programa Proinfância[2], que está recebendo por dois anos (2013-2014) assessoramento e acompanhamento pedagógico formativo de uma universidade.

Neste artigo irei apresentar as vivências que caracterizaram a parte metodológica da pesquisa, envolvendo todo o processo de elaboração da proposta pedagógica, apontando a pesquisa-ação como uma metodologia potente neste processo. É possível afirmar que não tenho a intenção de apresentar uma receita ou um manual metodológico, mas apresentar as reflexões em torno da experiência vivenciada durante a realização da pesquisa, que considero positivas e que poderão contribuir com outros estudos da área.

Definições e princípios norteadores

Entendendo que a coordenação pedagógica em suas diversas funções deve procurar centrar sua atuação na formação

2 O programa Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

continuada dos professores, acreditei que a construção da proposta pedagógica da escola seria uma oportunidade interessante para ser elaborada pelo coletivo da escola. Nessa perspectiva, o questionamento que norteou o estudo foi o seguinte: "Como a coordenação pedagógica municipal pode articular ações e estratégias para contribuir com a elaboração da proposta pedagógica de uma escola de educação infantil, juntamente com a comunidade escolar?". Como afirmam Zumpano e Almeida (2012, p. 22),

> [...] o coordenador pedagógico não é um mero gestor de sistema (planejar e coordenar), de práticas que dão certo e sempre funcionaram. A especialidade desse profissional reside em sua capacidade de contextualizar práticas cotidianas, compreender a generalidade das situações que envolvem a educação de crianças e a formação de adultos, transformar as queixas em bons problemas, congregar esforços para encontrar alternativas e, muitas vezes, inventar soluções. Por isso, podemos dizer que é um profissional estratégico na formação continuada em serviço da equipe de educadores e na construção do trabalho pedagógico em qualquer nível educacional.

De acordo com Rangel (2007, p. 77), "coordenar significa organizar em comum, prever e prover momentos, estratégias, instrumentos, recursos que possibilitem a integração do trabalho realizado na escola". Compreendo a coordenação como mobilizadora e provocadora para busca de reflexões individuais e coletivas que gerem mudanças na prática pedagógica, contribuindo com o projeto coletivo da escola. Como nos diz Alarcão (2007, p. 79), "a escola deve ser uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma". E quem irá suscitar estes momentos de reflexão é justamente a coordenação pedagógica.

Destaco que a escola onde desenvolvi a pesquisa foi inaugurada sem ter sua proposta pedagógica, pois, enquanto

mantenedora, acredita-se que uma proposta somente tem validade se for construída com a participação de todos os envolvidos no processo e articulada com sua realidade. A autora Zilma de Oliveira, em seu texto *Currículo em movimento – perspectivas atuais* (2010), defende que a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional devem contar com a participação coletiva dos educadores, demais profissionais que atuam na escola, famílias, comunidade e crianças.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), as escolas têm incumbência de elaborar sua proposta pedagógica, como podemos observar nos artigos 12, 13 e 14:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> [...]
> VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> [...]
> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tendo assegurada por lei a possibilidade de elaboração da proposta pedagógica, cabe à escola fazer suas escolhas, definir suas concepções considerando a realidade e envolver os diferentes segmentos que a compõem para construir de maneira autônoma e significativa o caminho que esta deseja seguir.

São conhecidas diferentes terminologias, como projeto político-pedagógico, proposta educacional, projeto educacional pedagógico, entre outros, como sinônimos para o termo proposta pedagógica, que decidi utilizar em minha pesquisa, justificando a escolha por ser este o termo utilizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009). De acordo com essa legislação, a proposta pedagógica é definida como o

> plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

Com essa concepção que me inseri como coordenadora no movimento de construção da proposta pedagógica, compreendendo que não faz sentido se esta não for construída e pensada por todos, de forma que cada um perceba que sua opinião e decisão são importantes.

Percursos metodológicos trilhados

Além do meu interesse por esta temática, percebia que na escola também era latente a necessidade da construção da proposta pedagógica, pois era uma equipe que estava se constituindo e a maioria dos educadores não tinha experiência com a faixa etária atendida pela escola. Dessa maneira, a partir de algumas leituras referentes a metodologia científica, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação. De acordo com Barbier

(2007), a pesquisa-ação ocorre quando o problema surge na comunidade. Esta, além de defini-lo, vai analisar e resolvê-lo, sendo a própria comunidade os beneficiários da pesquisa. Outro aspecto importante é que esta exige a participação plena e total da comunidade durante o processo da pesquisa. Ainda, segundo a definição de Thiollent (apud GIL, 1999, p. 46):

> é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Observei que havia este envolvimento por parte de toda a equipe escolar, constituída pela equipe diretiva (uma diretora e uma vice-diretora), cinco professoras, dez auxiliares de educação e três funcionárias. Em conjunto, foi sendo definido o caminho para a construção da proposta pedagógica da escola. Cabe destacar que todos os sujeitos que participaram da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando participar das diferentes etapas da pesquisa.

Os autores Ghedin e Franco (2011, p. 220) referem que a pesquisa-ação desenvolvida na área da educação tem caráter *formativo-emancipatório*, mas para realizar-se deverá contemplar:

> a) a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
> b) a realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias práticas;
> c) a organização de condições de autoformação e emancipação para os sujeitos da ação;
> d) a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos críticos-reflexivos para com a realidade;
> e) o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;

> f) reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e rotina massacrante;
> g) ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas;
> h) o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

A fim de exemplificar as características citadas pelos autores Ghedin e Franco, registro alguns momentos vividos na escola durante este processo de construção. Realizei juntamente com a equipe diretiva uma primeira reunião para explorarmos alguns conceitos da proposta pedagógica, conhecer as experiências da equipe em relação ao assunto e apontarmos alguns caminhos juntamente com o grupo.

Nessa reunião foi combinado que todos da equipe se envolveriam nos estudos e também se estabeleceu, no coletivo, a realização de reuniões mensais com base na necessidade percebida para o desenvolvimento do trabalho. Decidiu-se que as reuniões seriam realizadas no turno da noite com todo o grupo e durante o intervalo do almoço com grupos alternados, sendo um dia com a equipe que trabalha no turno da manhã e o outro com a equipe que trabalha no turno da tarde, pois as crianças frequentam a escola no turno integral, o que impossibilita deixar as salas sem professores. O grupo sentiu a necessidade de, durante essas reuniões, não abordar outros assuntos mais gerais, devendo deter-se na proposta.

No decorrer do processo, foi avaliado pelo grupo que as reuniões precisavam acontecer com toda a equipe reunida. Além disso, não estavam considerando produtivas as que aconteciam no intervalo do almoço, pois ficavam comprometidas, já que havia professores que trabalhavam em outras escolas, até mesmo em outros municípios e acabavam precisando sair antes da conclusão da reunião. Inclusive sugeriram encontros aos sábados para que o tempo fosse mais bem aproveitado.

Na primeira reunião sugeri para a equipe, como instrumento de registro, o diário coletivo dos encontros. Este é uma adaptação das notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 2010), no qual foram relatados os encontros realizados no decorrer da construção da proposta pedagógica e as discussões vivenciadas, sendo também uma documentação para a escola e um material que contribuiu com a escrita da proposta pedagógica. O primeiro registro foi feito individualmente, e os demais, por preferência das professoras e funcionárias acreditando que ficariam mais completos, foram escritos em grupo.

A seguir, destaco um registro do diário coletivo em que aparece a afirmação da necessidade da participação de toda a comunidade escolar:

> *Pensando numa educação de qualidade para todos, voltamos nosso olhar para uma etapa que por muito tempo não foi valorizada como deveria, a educação da primeira infância, a etapa mais importante da vida da criança. E com esse novo conceito, buscamos elaborar a proposta pedagógica para nossa escola, que realmente faça a diferença, que seja a "cara" da escola e que principalmente* ***coloque em prática as excelentes ideias de todos da comunidade escolar****, para este público tão especial que são nossas crianças (Diário coletivo, 14 de agosto de 2013).*

Nesses relatos, pode-se perceber que havia uma dinâmica coletiva movendo esta construção da proposta, exigindo constantemente planejamento, reflexão, avaliação e replanejamento. Como afirma Barbier (2007, p. 117),

> o espírito mesmo da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral que a todas utiliza. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação [...]. Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o objeto , isto é, sobre o que vai em

> direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente [...].

Esse movimento de planejar e replanejar fez com que eu recordasse alguns momentos vividos no grupo, entre eles, reuniões que haviam sido agendadas e, conforme levantamento da direção, como algumas pessoas não poderiam participar, foram reagendadas, pois o grupo priorizava a participação do maior número de colegas possível, dos diferentes setores em que atuavam, como também textos que foram sugeridos para estudo e que a equipe preferiu dividir por capítulos para cada grupo poder aprofundar e depois socializar.

Quando o autor Barbier define a pesquisa-ação como uma espiral, entendo como a ideia de movimento, e isto foi vivido na escola. Percebo que o propulsor deste movimento foram justamente os estudos e as reflexões feitos em grupo, sempre aproximando-os das vivências pedagógicas. Ou ainda, conforme Ghedin e Franco (2011, p. 243),

> as espirais permitem o retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades, além de garantir uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado.

É válido ressaltar que os primeiros encontros foram direcionados para estudos utilizando textos como o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, o relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil, textos trabalhados nos encontros de assessoramento realizados pela UFSM, entre outros materiais. E, para dinamizar as discussões, a equipe organizou-se em três grupos, conforme o número de turmas que eram atendidas na escola no início da construção.

Com base nos estudos teóricos realizados a partir do livro *Currículo na educação infantil*, das autoras Salles e Faria (2012), a coordenação pedagógica elaborou um organograma com os principais itens que devem compor a proposta pedagógica. Este organograma auxiliou a equipe a se organizar na escrita deste documento.

Cada grupo definiu as temáticas que deveriam desenvolver em forma de texto, considerando os estudos realizados, as questões da ação pedagógica discutidas, os registros feitos no diário coletivo, as observações feitas das crianças, bem como os questionários que foram respondidos pelos pais e funcionários logo no início do processo da construção da proposta a fim de conhecer mais as famílias e suas concepções em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Esse processo iniciou no mês de outubro e foi concluído em dezembro.

Após finalizado o prazo para escrever sobre as temáticas escolhidas, conforme a decisão dos grupos, foi realizada uma reunião em um sábado pela manhã, quando cada grupo apresentou seus textos e os demais puderam se manifestar contribuindo com as escritas, aprovando os textos que constituíram a proposta pedagógica da escola. Esta escrita coletiva bem como os demais momentos vividos durante a construção da proposta revelam que esta foi resultado do envolvimento do coletivo.

Além do diário coletivo que foi um dos instrumentos da pesquisa, construí o meu diário de bordo, no qual fazia registros a partir das minhas observações durante as reuniões, anotando minhas impressões e sentimentos. Os autores Bogdan e Biklen (2010) citam as notas de campo como o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, vivencia e pensa. É constituída pela parte descritiva, caracterizada pelos registros dos detalhes do local, das pessoas, das ações e pela parte reflexiva, a parte onde aparece o ponto de vista do observador, suas ideias e preocupações. Considerando essas definições, preferi utilizar o termo diário de bordo no lugar de notas de campo, mas percebo

que o termo ambos têm o mesmo sentido. Exemplifico com um registro do meu diário de bordo:

> *No dia 12 de setembro, às 18h, nos reunimos na sala de reunião, desta vez não em círculo; devido à dinâmica preparada pela equipe diretiva, cada grupo sentou ao redor de uma mesa. A diretora, após as boas-vindas, entregou a cada grupo um envelope contendo peças de quebra-cabeças e solicitou que montassem. O grupo, muito alegre, foi montando seu quebra-cabeça, mas perceberam, no final, que havia uma peça errada. Percebi que, imediatamente, foram ver nos demais grupos e assim iniciaram-se as trocas... Com a montagem pronta, houve a reflexão a respeito da parceria, da união da equipe e do diálogo. Uma das professoras, que já teve experiência em outras EMEIs, manifestou-se dizendo que era muito importante o comprometimento de todos, pois a escola estava iniciando suas atividades e desde o início deve haver empenho de todos, e que é essencial que isto não se perca com o tempo (Diário de bordo, 12 de setembro de 2013).*

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Optei por realizá-las mais próximo do processo final da construção da proposta, pois tinha a intenção de ouvir as opiniões e impressões do processo vivido. As entrevistas foram realizadas durante o mês de dezembro com uma pessoa da equipe diretiva, uma professora, uma auxiliar de educação, uma funcionária e um representante das famílias, considerando os seguintes critérios: uma pessoa de cada segmento, ter acompanhado o processo de construção da proposta desde o início e ter disponibilidade para a entrevista. Justifico a escolha de uma pessoa de cada segmento para compor o grupo de entrevistados com base em Zago e Carvalho (2003, p. 297), que afirmam:

> Ao adotarmos a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos,

> e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas. Se o que nos interessa é a representatividade, nesse caso [...], precisamos fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado.

Após as entrevistas realizadas com uma pessoa de cada setor, fiz as transcrições na íntegra, preservando as falas de cada pessoa entrevistada. A partir da análise destes instrumentos, tornou-se possível fazer algumas reflexões sobre o processo de construção da proposta pedagógica vivenciado na escola, entendendo como cada profissional percebeu esta caminhada junto com a coordenação pedagógica municipal.

Destaco que as entrevistas realizadas constituíram um importante instrumento da pesquisa, pois pude perceber como as pessoas entenderam e como se sentiram durante todo este processo vivenciado para a construção da proposta pedagógica da escola e, a partir daí, ter diferentes opiniões que contribuíram com minhas reflexões finais em relação à pesquisa desenvolvida.

Tecendo possibilidades, considerando a caminhada vivenciada e os atores de todo o processo

Com base nas experiências vivenciadas enquanto coordenadora pedagógica e também pesquisadora, juntamente com o coletivo da escola, compreendo que o processo de elaboração da proposta pedagógica foi uma experiência muito positiva. Destaco dois aspectos essenciais: a construção no coletivo e os momentos de estudo e formação.

Ao tratar da construção no coletivo, não me refiro somente à construção da proposta pedagógica, mas das aprendizagens da equipe, das constituições dos profissionais, incluindo a coordenação pedagógica. Isto é possível perceber em uma das falas da diretora da escola durante a entrevista realizada:

> Eu acho que é um pouco diferente, a gente tá aqui, fala bem sincera, em outros municípios eu peguei pronto, o regimento tá pronto, o PPP tá pronto e não muda, fica aquilo, ninguém perguntou pros professores: vocês acham que tem que mudar alguma coisa aqui? E quando foi construído, numa outra escola, eu também senti, sabe, a gente participou, os professores participaram mesmo foi só dos questionário, não foi do resto da construção do PPP como nós estamos construindo junto, tá sendo uma construção junta, lendo textos, fazendo resumos, colocando pro grupo, fazendo cartazes, a gente tá fazendo várias reuniões, todo o grupo participando, eu já participei de outro que foi só o questionário, mas nada. O nosso tá sendo um PPP mesmo, a escola tá vivenciando, tá sendo bem legal, tá sendo diferente dos outros que eu já vi.

As autoras Salles e Faria (2012, p. 48) destacam alguns princípios que devem constar no processo de elaboração da proposta pedagógica e, entre eles, citam a **participação** e o **envolvimento.**

> Todas as pessoas que compõem o coletivo da IEI precisam se sentir sujeitos da construção da proposta pedagógica, e não meros destinatários de propostas pedagógicas elaboradas em outras instâncias. Somente com base nesse efetivo envolvimento é que as pessoas se comprometerão com aquilo que construírem (SALLES; FARIA, 2012, p. 48).

No depoimento da entrevistada é possível perceber que a elaboração da proposta pedagógica incentivou e favoreceu a participação de toda a equipe, isto é, não foi uma construção individual ou apenas da minoria.

Já os momentos de estudo e formação foram a base de todo o processo e acredito que tiveram um significado especial para cada professor e funcionário, pois proporcionaram partilhas e reflexões, sob responsabilidade não apenas de um, mas de

todos aqueles que constituem a escola. A auxiliar de educação entrevistada retrata este aspecto:

> Muito bom. Que nem eu disse, pra mim foram excelentes, porque aprendi muito com isso, não sabia nada, e fiquei sabendo, em questão de seis, sete meses. Eu aprendi muita coisa, muita coisa importante, vários temas, e temas assim muito importantes, que de uma coisa assim. Abriu-se um leque de oportunidades, de coisas que eu poderia fazer diferente, tá mais. Eu tô trabalhando desse jeito, ah, então não é bem assim do jeito que eu tô trabalhando, mudar um pouquinho sabe, essa parte pra mim, vários temas, várias discussões que a gente teve, conversas, muito legal esta parte.

A formação continuada é uma das estratégias de atuação da coordenação pedagógica e, durante o processo vivenciado nesta escola, é possível reconhecer a importância de que esta aconteça no próprio contexto da escola. Isso se deve ao fato de que os assuntos debatidos, estudados, estão diretamente relacionados com a necessidade e realidade da escola, os interesses dos professores são comuns e um pode contribuir com o outro através de suas experiências.

> É tendo em vista essa função que a organização dos tempos e espaços escolares deve ser alinhavada, sempre em busca de proporcionar trocas de saberes entre os participantes, possibilitando que os professores compartilhem conhecimentos, didática de trabalho, atividades com os demais membros da escola, para que os saberes ganhem visibilidade no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes "seus", individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41).

Esta experiência contribuiu para delinear o trabalho da coordenação pedagógica para o ano de 2014 na Secretaria de

Educação. Uma das ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa foi definidora para o planejamento ao incluir no calendário letivo uma "parada pedagógica" no mês de agosto, momento em que as escolas irão compartilhar suas experiências, dentro da carga horária de formação, sendo que dez horas deverão acontecer nas próprias escolas, com temáticas elencadas pela equipe. Nesse sentido, destaca-se que cada escola construirá seu projeto de formação, possibilitando que os saberes sejam compartilhados.

Vasconcellos (2011) contribui com minhas reflexões relativas à atuação da coordenação pedagógica, pois concordo com o autor em relação à importância dessa atuação envolver a motivação e mobilização do grupo, em especial quando apresenta quatro ações relativas à atuação do coordenador: acolher, provocar, subsidiar e interagir. O primeiro passo foi **acolher** e conhecer o grupo que estava se constituindo. Após conhecer o grupo, durante as reuniões e visitas de acompanhamento nas salas, foi importante **provocar** e/ou **desestabilizar** a fim de sentirem a falta e a necessidade da busca em relação ao conhecimento. A ação de **subsidiar** ocorreu através do apoio e pelos estudos propostos. Já em relação a **interagir**, compreendo que fez parte de todo o processo, sempre com respeito, sendo um dos fatores que contribuiu para que todos participassem.

Além disso, constatei que, quando a proposta é construída através de um processo coletivo, ela tem muito mais significado para o grupo e, desta forma, terá um potencial maior de ser vivenciada no cotidiano da escola.

É possível afirmar que o trabalho de elaboração coletiva, como foi vivenciado nesta escola, envolvendo direção, professores, funcionários, famílias, crianças, tornou-se um processo mais trabalhoso, mais demorado, mas com certeza conseguiu expressar de forma mais clara a identidade da escola, tendo maior sentido para todos. Percebe-se essa realidade no depoimento dado pela diretora durante a entrevista: "*Tem que ser a identidade da escola. Tem que ler ele e conseguir enxergar a*

escola. Eu acho que é isso que a gente quer. Enquanto ele não tiver a carinha da escola, a gente tem que tá mudando".

Analiso que ainda foi frágil a participação das famílias, que ficou limitada ao questionário e a algumas conversas informais. Faz-se necessário ter um olhar atento às famílias, que devem ser convidadas e convocadas a participar de diferentes maneiras, sejam elas mais coletivas e/ou individuais, havendo democracia e respeito nas relações estabelecidas. A professora entrevistada apresenta essa questão em seu depoimento:

> Eu acho que foi tudo muito democrático, todo mundo teve vez pra falar, assim e foi escutado e foi levado em consideração o que todo mundo falou. Eu acho que faltou um pouco da participação dos pais. Porque eu acho que só o questionário é pouco, até porque alguns pais não entenderam alguns questionários que eu li, eu percebi que alguns pais não entenderam o que estava sendo perguntado. Acho que, de repente, se houvesse um diálogo nesse sentido, a pessoa falaria até ser entendida. Eu não sei, até porque muitos pais não tinham crianças na escola ainda, é um contato novo com uma escola de educação infantil, nesse sentido eu acho que, de repente, pecou um pouco. Mas em relação a nós, professores, educadores, acho que a gente teve bastante voz, acho que todo mundo participou de alguma forma, em algum momento participou. E pra mim também foi uma coisa nova porque eu nunca tinha participado da construção nem da reestruturação de um PPP.

De acordo com Barbosa (2010, p. 4), "as famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, co-autoras do processo educacional". O vínculo e a confiança das famílias com a escola somente são construídos se houver proximidade, participação e conhecimento do trabalho desenvolvido.

A construção da proposta pedagógica da escola pesquisada também teve seus momentos de fragilidade, incertezas e

dúvidas; talvez, se fosse revivida hoje, se caminharia de outra forma. Aliás, o caminho trilhado não seguiu um roteiro, ele foi construído pelo movimento coletivo, instaurado na relação dos diferentes sujeitos que integram a escola.

Por fim, através da experiência desta pesquisa, é possível afirmar que há alguns aspectos importantes para serem destacados no processo: a garantia do diálogo, o respeito de opiniões, o envolvimento e a participação de todos, estudo, reflexão, comprometimento, persistência e constante avaliação.

Foi um grande desafio para a equipe diretiva e coordenação pedagógica mobilizar todas as educadoras, funcionárias e famílias neste processo de construção da proposta pedagógica. Foi preciso ter muita persistência e motivação para promover o envolvimento de todos.

Com certeza foi gratificante sonharmos juntos com a escola que se almeja para atender com qualidade os bebês e as crianças bem pequenas, uma escola que possa ser caracterizada como "escola reflexiva" (ALARCÃO, 2007), que pense e planeje o cotidiano no coletivo da escola a fim de favorecer os encontros, as experiências, as descobertas, os encantamentos e as aprendizagens para as crianças e para os adultos que nela estão inseridos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Série Pesquisa, v. 3. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?ltemid=1096&id = 15860&option=com_content &view=article>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 20/2009.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

_____. O Proinfância no contexto da Política Nacional de Educação Infantil. Abr. 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1qVEWEHeV23pa7aLcKNvNO_N14jPamVuyAFVmeptwHwk/edit?pli=1#slide=id.p13>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. **Proinfância.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 37-55.

FARIA, Vitória Libia; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, nov. de 2010.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários.** Dez. 2011. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm>. Acesso em: 14 out. 2013.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZUMPANO, Viviani Aparecida Amabile; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-36.

VOLTAR AO SUMÁRIO

5 O tempo dos bebês na rotina da creche[1]

Maria de Lourdes Moraes Rondon
Simone Santos de Albuquerque

Resumo

O presente artigo apresenta parte do trabalho de pesquisa que teve como tema os bebês na instituição de educação infantil, realizado em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, focando na relação do tempo dos bebês e o tempo dos adultos no cotidiano da escola. Os principais autores que embasaram esta investigação foram Barbosa (2006), Ostetto (2012a, 2012b) e Falk (2011). O estudo constatou que os bebês falam, narrando com seus corpos e suas vozes, seus agrados e desagrados com os usos do tempo na rotina, porém é preciso estarmos atentos às suas expressões, a esta linguagem não verbal. É possível afirmar que bebês e adultos vivem tempos diferentes: enquanto estes vivem um tempo cronometrado, marcado no relógio, o *Chronos*, os bebês vivem o tempo do inesperado, do acaso, a intensidade do momento se abre para a descoberta, o *Kairós*.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Tempo. Rotina.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *Cadê a pressa que estava aqui?: um estudo sobre o tempo dos bebês na rotina da creche*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Simone Santos de Albuquerque.

Encontrando os bebês...

Meu encontro com os bebês ocorreu em abril de 2007, quando fui nomeada professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nessa ocasião, me encontrei com os bebês do Berçário 1, em uma escola na zona norte, onde trabalho até hoje. Destaco os sentimentos que me envolveram neste contexto: a experiência inicial foi impactante, pois nunca havia estado com tantos bebês juntos, sendo que alguns já caminhavam e corriam, outros engatinhavam e outros só ficavam sentadinhos. Eram 15 bebês, com idades entre seis a 18 meses, em diferentes ritmos. Minhas primeiras constatações foram que bebês são 'solidários uns com os outros', já que quando um chorava todos choravam juntos; quando se abria a porta da sala ou estávamos no pátio, eram como formiguinhas saindo de um formigueiro. Percebia-me perdida entre eles, sem saber o que fazer. Eles "tomavam conta", colorindo e ressoando os espaços.

Fui buscando, pesquisando, garimpando materiais que pudessem me orientar sobre o trabalho pedagógico com bebês. Deparei-me com uma literatura restrita sobre o tema ou o que encontrava eram sugestões de práticas escolarizantes ou de estimulação. Sem saber o que/como fazer, lancei mão muitas vezes de práticas e atividades que me frustravam quando os bebês não atingiam minhas expectativas.

Em 2010, minha turma de bebês e eu fomos objetos de uma pesquisa de dissertação[2] sobre bebês nos espaços da instituição. Ser observada contribuiu positivamente para que eu mudasse meu olhar em relação aos bebês, pois uma das metodologias utilizadas pela pesquisadora foi o registro com fotografias. A partir de então, comecei também a registrar o cotidiano com/dos bebês com fotografias e redescobrindo-os a partir do olhar. A

2 GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços:** um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

observação foi uma ferramenta importante na minha trajetória como professora de bebês, pois o fato de parar para olhar, ver o que eles faziam, como exploravam as coisas a sua volta fez com que eu passasse a vê-los de outra perspectiva, e desde então os bebês me ensinam coisas...

Foi observando a reação de um bebê que confirmei meus conhecimentos de que eles entendem tudo que lhes dizemos, pois, em uma determinada situação, conversando com um bebê de sete meses, fiz um comentário (em uma conversa durante a troca de fraldas, olhei para o bebê e disse: "Puxa, a tua mãe não te dá banho") que, no mesmo instante, gerou seu total desagrado, fazendo com que ele chorasse intensamente e expressasse muita tristeza. Utilizo-me desta situação para testemunhar que os bebês entendem/sentem/percebem tudo; logo, devemos conversar com eles e ter cuidado com o que verbalizamos e fazemos, pois deixamos marcas!

Hoje me vejo como uma professora com um pouco mais de conhecimentos sobre a educação de bebês em espaços coletivos, dando-lhes visibilidade dentro e até fora do espaço institucional, compreendendo os bebês como "sujeitos na construção de suas aprendizagens" e com "direito a viver a sua vida em espaços de educação coletiva" (BARBOSA, 2012, p. 7).

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil representou um grande divisor de águas no meu percurso como professora dos bebês. Entre encontros e desencontros com ex-colegas, antigos professores, novos colegas, novos professores, novos conhecimentos, permaneci me reconstruindo. Este curso promoveu uma formação continuada em que nos tornamos multiplicadoras de informações, aprendizagens e conhecimentos adquiridos, levando para a escola questões atuais e o que está sendo feito no que tange à educação infantil. A cada disciplina, novas descobertas, novas paixões, novos medos e mais desafios.

O tempo para o fazer do bebê: o conteúdo do berçário

Os bebês passam de dez a 12 horas na escola, sendo parte considerável deste tempo dedicada a higiene (troca de fraldas), sono e alimentação – momentos estes que não são vistos como educativos. Observo que alguns profissionais não veem estas práticas como conteúdos de uma turma de berçário, como propulsoras de aprendizagens significativas. São vistas como cuidados, porém o cuidado como algo menor, que não requer atenção, interação e qualidade, somente prática, habilidade e, principalmente, rapidez, colocadas em um lugar distante do seu caráter educativo. Contudo, segundo o Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil,

> as ações de educação e cuidado que proporcionamos às crianças pequenas e as práticas sociais que oferecemos em um estabelecimento educacional conformam sua primeira experiência curricular, assim, através de gestos, toques, palavras, modos de organização de vida e ritmo cotidiano, oferecemos a elas sensações, ideias e experiências que são por elas ativamente incorporadas em seus modos de olhar, balbuciar, escutar, imitar e que, posteriormente, estarão presentes em seus cuidados pessoais, na sua alimentação, no seu vocabulário e em outras escolhas que configurarão seu modo singular de viver e conviver em grupo (BRASIL, 2009a).

Observava no cotidiano da escola que os bebês perdiam momentos sublimes para realizarem suas explorações e experimentações, porque nós, adultos apressados, queremos que tudo seja feito no nosso tempo, não respeitando o tempo da criança. O tempo para o fazer do bebê quase não existe, todos eles devem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Conforme Batista (1998), torna-se "comum a desconsideração do tempo e do espaço das crianças", pois quem define onde e com quem elas

devem estar, o que podem e o que devem fazer assim como o tempo de duração é o adulto.

Minha questão foi compreender como a organização dos tempos na escola infantil interfere na relação educativa entre bebê/adulto/cotidiano, partindo da perspectiva dos bebês, buscando ver como eles vivenciam os usos do tempo na rotina da escola, o que eles "dizem" da rotina através de suas ações e reações e como eles respondem às práticas do dia a dia e aos adultos. Ademais, da perspectiva dos adultos, procurou-se reconhecer como estes leem as reações e linguagens dos bebês. Com esta pesquisa, busquei compreender qual é o sentido de tempo na educação de bebês e analisar as posturas de bebês e adultos nos diferentes tempos do cotidiano e da rotina.

Foi uma experiência muito rica, pois, a meu ver, olhar como pesquisadora, foi como desembaçar a minha visão. Enxerguei coisas que até então meu olhar de professora, observadora por curiosidade, ainda não tinha percebido. Conforme Marcel Mauss (1974 apud COUTINHO, 2012, p. 245), são detalhes não observados no dia a dia, mas que são essenciais na educação das crianças, sendo por isso importante a sua contemplação.

Barbosa (2006, p. 27) buscou contribuir para a reflexão e o questionamento das rotinas, pois, durante seus estudos, ao comparar rotinas de diferentes instituições, deparou-se com semelhanças e homogeneizações, demonstrando que

> [...] na elaboração das rotinas, muitas vezes não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos, nem a criança concreta com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, de classe e outras. Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme [...].

Encontramos em Batista (1998, p. 25) esta mesma constatação: "[...] a rotina não se diferenciava de um lugar para o outro. Independente do lugar, o horário do sono, da alimentação, do parque é praticamente o mesmo".

A rotina é vista como uma categoria pedagógica estruturada pelos profissionais da educação infantil para desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições, uma "concretização paradigmática de uma concepção de educação e cuidado" (BARBOSA, 2006, p. 35).

Batista (1998, p. 11) traz a rotina como

> estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço da creche e que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

Com base nestas referências, entendo a rotina como a organização do cotidiano, estabelecendo regras, normatizando, ordenando e operacionalizando o cotidiano da instituição e constituindo as subjetividades dos sujeitos (BARBOSA, 2006, p. 39; 89). Em relação às rotinas para a organização do tempo nas instituições de educação infantil, Barbosa (2006) comenta que "não foram adotadas [as rotinas] exclusivamente por essas instituições, mas fizeram parte do processo de organização das instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras".

A forma como são organizados e distribuídos os tempos na escola, seja ela infantil ou não, está constituída de concepções, ideias, conceitos pré-estabelecidos e arraigados no decorrer dos anos. Está implícita nestas formas de organização uma intencionalidade, como diz Freitas (2004, p. 10):

> Aprende-se com a própria organização dos tempos e espaço da escola: as crianças são formadas (ou deformadas?) do ponto de vista das relações que mantêm com as 'coisas' e com as 'pessoas' e não apenas instruídas [...]. O espaço e o tempo escolar não são aspectos neutros [...].

Bondioli (2004) traz essa não neutralidade, que é capaz de influenciar e "veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e o uso do tempo", como uma "pedagogia latente"

> que age de maneira oculta, mas que nem por isso é menos eficaz, parece caracterizar os ritmos e as distribuições do tempo do dia a dia que as crianças, da creche à escola elementar, passam nos contextos formadores extradomiciliares, uma pedagogia que, ainda que irrefletida, veicula atitudes, hábitos, esquemas de comportamento (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Isso vem ao encontro do que expõe Barbosa (2006, p. 36) quando afirma que as rotinas no dia a dia das instituições de educação infantil não são teorizadas, refletidas, questionadas, estudadas, tornando-se "um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado". Também as rotinas são "vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade" (BARBOSA, 2006, p. 37).

Parece ousado e complicado querer "ouvir" o quê os bebês têm a dizer sobre a rotina no berçário. Não obstante, é importante esclarecer de que bebê estou falando. Estou entendendo os bebês como capazes, potentes, "dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados [...]. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar" (BARBOSA, 2010, p. 2).

Os bebês falam com seu corpo inteiro, se expressam fazendo uso do que têm de mais comunicativo, o seu corpo. Como diz Marin e Aragão (2013, p. 7), "o bebê fala ao mundo com seu corpo, e necessita uma interlocução cuidadosa, que reconheça suas formas de comunicação e possa responder a elas com cuidados, práticas e atenção direcionadas às suas necessidades".

Desde o nascimento somos regrados pela rigidez de horários, com o relógio passando a pontuar e marcar ritmos e tempos em nossas vidas, como "um símbolo cultural e, também,

um mecanismo de controle social da duração do tempo" (BARBOSA, 2006, p. 139). Um artefato central que regulariza ritmos, ordena a vida e a "temporalidade da modernidade". E a vida dos bebês na escola também passa a ser regulada pelo relógio.

> O relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância [...]. O tempo [...] não é uma propriedade 'natural' dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada (ESCOLANO, 1998, p. 44).

Os bebês não têm tempo para suas próprias iniciativas. Barbosa (2010, p. 8) afirma:

> As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar.

Os estudos de Golse (2003, p. 34) complementam esta questão sobre a importância de dar tempo para os bebês fazerem suas explorações:

> [...] Os bebês têm necessidade de tempo suficiente para ser bebês; isso parece provocação, mas percebemos que é uma necessidade. Se a pessoa perde muito rapidamente esse tempo da pequena infância, há coisas que não se recuperam em termos de apego, de segurança, de solidez das primeiras relações [...]. É preciso que a sociedade, tendo em conta essa necessidade do bebê, organize as coisas de maneira tal que eles tenham tempo de ser bebês, seja isso com sua mãe, seu pai ou com outros adultos [...].

O vivenciado, o visto e o escutado

Concebendo os bebês como sujeitos de direitos, competentes desde que nascem, e colocando-os neste lugar de pessoa por inteiro – que já é, e não um "vir-a-ser" –, me senti à vontade para me colocar no lugar destes bebês e perceber todo o desconforto que a pressa dos acontecimentos da rotina no berçário pode causar.

A realização das observações para a pesquisa do trabalho de conclusão do curso foi atravessada pelo convite da SMED/NEI/NEFCEI[3] para que as equipes dos berçários, monitoras e professora, participassem do curso "A interação entre educador e criança: o toque, o olhar, a fala: A experiência de Pikler-Lóczy", cujo embasamento teórico residia na filosofia da pediatra húngara Dr.ª Emmi Pikler. A filosofia de Emmi Pikler envolve a "importância das relações, da comunicação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês, a participação das crianças pequenininhas na vida que acontece na escola" (MELLO; MOLL, 2011, p. 7). Além disso, levanta a importância da atitude dos adultos em relação aos bebês, buscando uma postura de respeito aos bebês como seres humanos plenos, capazes e motivados a aprender.

E foi nesse cenário que cheguei para realizar minhas observações para esta monografia. Minha entrada em campo enquanto pesquisadora sofreu um impacto, pois meu problema de pesquisa, a questão que me desestabilizava, não era mais tão evidente. Por um instante pensei não ter mais um problema, pois aquele tempo vivenciado no cotidiano com a pressa, a preocupação excessiva com a hora do relógio, já não estava ocorrendo.

Nas minhas observações, presenciei vários momentos em que os adultos demonstravam uma atitude de espera pelos bebês.

3 Tais siglas representam os seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação, Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Estudos e Formação Continuada da Educação Infantil de Porto Alegre.

Olhando o que eles estavam fazendo e percebendo o quanto aquilo estava sendo interessante e importante para o bebê. Acredito que esta mudança de atitude foi reflexo do processo de formação continuada pelo qual estávamos passando enquanto equipe de trabalho. Os profissionais puderam refletir sobre suas práticas ao se enxergarem nas filmagens por ocasião do curso e discutir as posturas e o quanto isto comprometia a relação com os bebês.

Uma das mudanças adotadas por ocasião do curso proposto pela SMED foi dividir o grupo de bebês para que cada profissional ficasse com cinco deles, a fim de que pudessem realizar um atendimento mais individualizado, comprometendo-se com as tarefas de "cuidados básicos" – higiene (troca de fraldas e roupas), alimentação e sono –, sendo o adulto-referência daquele grupo.

O momento da troca de fraldas passou a ser realizado, sempre que possível, com a mesma educadora, que anuncia ao bebê a ação, por meio da fala, convidando-o, mantendo o contato visual e tocando-o com segurança, para que ele se sinta confiante. A educadora deveria conversar com o bebê durante o momento, olhar para ele e dar significado para suas falas e ações.

Com relação ao momento da alimentação, o adulto-referência teria o compromisso de preparar o espaço de forma que viesse a promover uma interação de qualidade com o seu grupo de bebês, organizando as cadeiras altas de alimentação, cadeiras baixas e mesas. Aos bebês deveriam ser dadas as oportunidades para que, de acordo com o seu ritmo e interesse, se alimentassem sozinhos, dando-lhes o tempo necessário para que fossem alimentados e pudessem alimentar-se, de forma tranquila, com liberdade para lambuzar-se e tocar nos alimentos.

As mudanças foram vistas, percebidas e sentidas. Aos poucos os bebês começaram a ser mais olhados, respeitados em seus momentos, escutados e passaram a ser ouvintes das conversas com os adultos da equipe, que então estabeleciam diálogos com eles. Para mim, o trabalho desta formação continuada representou a constatação de que é possível e necessário realizar

uma ação pedagógica com bebês de outras formas.

O objetivo desta formação continuada proposta pela SMED não era de que nos tornássemos escolas piklerianas, mas que buscássemos na filosofia desta abordagem a sua essência para um trabalho de qualidade com os bebês, respeitando-os como sujeitos plenos e capazes de adquirir seus próprios movimentos, em um ambiente que lhes proporcione desafios e com adultos que lhes deem *segurança afetiva*.[4]

Foi neste olhar sensível e diferenciado para as questões e especificidades dos bebês que os adultos em contato direto com eles se sensibilizaram e se questionaram sobre suas ações, sentindo-se encorajados a tentar fazer de outra maneira, "afinando a capacidade de observação e de escuta" (CUBERES, 1997, p. 62), abrindo mão da rigidez dos horários e do controle do tempo, quebrando a tradição de ter de colocar um "ritmo imposto pelo professor" (RISOPATRON, 1985 apud WAJSKOP, 2012, p. 69).

Isto vem ao encontro do que diz Tardos (2012) em relação à atitude do adulto com o bebê:

> A educadora chama sempre a criança à qual se dirige. Espera que o bebê manifeste algum sinal de que tenha se dado conta. Em geral, durante este tempo seus olhares se encontram, a educadora não pega a criança até que ele note, através do contato tátil com o bebê, que ele espera seu gesto (TARDOS, 2012, p. 66).[5]

Concordo com Hoyuelos (2007, p. 12) quando diz que "as crianças nos exigem o direito a ser esperados". Dentro desta

4 Segundo Freitas e Pelizon (2011, p. 4), "a construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Neste sentido, o respeito à criança é fundamental, encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias".

5 Tradução minha. Texto original: "La educadora llama siempre al niño al cual se dirige. Espera que el bebé manifieste mediante algún signo que se ha dado cuenta. En general, durante este tiempo SUS miradas se encuentran, la educadora no coge al niño hasta que no nota, a través del contacto táctil con el bebé, que él espera su gesto".

alteridade entre ser professora/ser pesquisadora (MACEDO, 2012, p. 120), surgiram motivações para o debate sobre o respeito ao tempo dos bebês dentro da rotina.

Os bebês "nos exigem o direito a tempo suficiente para que saibamos esperá-los sem pressas [...]"(HOYUELOS, 2007, p. 11).[6] Esta é uma aprendizagem necessária para nós professoras de bebês, é importante que aprendamos aguardar. Conforme afirma Hoyuelos (2007, p. 13),

> aguardar significa esperar com esperança por alguém; dar tempo a ou esperar por alguém enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima. Esta espera vital e autêntica, como a chama Pedro Laín Entralgo, tem a ver com o otimismo de ver a infância como quem espera tudo sem esperar nada. É neste esperar esperançado, incerto, donde surgem as surpresas do insólito.[7]

O emprego de ritmos e regularidades nas atividades com os bebês a fim de que eles construam previsibilidade, sentindo-se tranquilos e seguros, difere de rotina, já que esta é posta rigidamente na organização do dia a dia, sendo mais um treinamento com base nas horas do relógio (DIDONET, 2007, p. 243).

Não um fim... só mais um começo

Na contemporaneidade, vivemos em uma cultura em que predomina o modelo adultocêntrico, uma vez que o adulto se vê como único 'dono da verdade'. Assim, no caso da instituição infantil, no trabalho com bebês, se uma atividade ou brincadeira

6 Tradução minha. Texto original: "nos exigen el derecho a suficiente tiempo para que sepamos esperarlos sin prisas [...]".

7 Tradução minha. Texto original: "Aguardar significa esperar con esperanza a alguien; dar tiempo o espera a alguien mientras se mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima. Esta espera vital y auténtica, como la llama Pedro Laín Entralgo, tiene que ver con el optimismo de ver a la infancia como quien lo espera todo sin esperar nada. Es en este esperar esperanzado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito".

não é proposta e comandada por ele, esta não tem valor. Isso faz com que deixemos de enxergar as competências dos bebês, o que eles são capazes de fazer sozinhos, o quanto produzem, fazem e conhecem sem a presença constante do adulto – o que só temos a oportunidade de ver quando paramos para olhar, possibilitando constatar que, através das experiências formativas, pode-se aprender a observar.

O ato de observar, sair do lugar comum, refletir sobre as práticas vividas, pode contribuir para a construção de uma pedagogia da infância, em que os "sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos" (ARROYO; SILVA, 2012, p. 9) vêm construindo uma "nova cultura infantil".

Estamos acostumados a olhar para o cotidiano, como diz Ostetto (2012b, p. 22), com um olhar paralisado, gasto, "domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete", e acaba que "vemos-não vendo".

Com meu olhar investigativo, fiz uma analogia entre os adultos como vivendo o tempo *Chronos*[8], um "tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; que está comprometido com o controle e a contenção do movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, contrário ao pulsar da vida. Sem novidades, está habituado" (OSTETTO, 2012b, p. 22-23). E os bebês se vinculam ao tempo *Kairós*, um tempo

> que corre solto, com outra qualidade, que dá "tempo ao tempo", que se abre para o mistério. *Kairós*, tempo-vida, que anuncia o momento oportuno, singular. Um tempo fluido em que, no seu ritmo, acolhemos o desconhecido, a quebra, o não controlado [...]. Esse é o tempo

8 Os gregos antigos tinham três conceitos para o tempo: *Chronos, K*airós e *Aión.* Enquanto *Chronos* refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, que pode ser medido, *Kairós* refere-se a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece. *Aión* já era um tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, um tempo da criatividade em que as horas não passam cronologicamente; na teologia moderna, este é o tempo de Deus. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chronos>.

> das crianças, diferente para as diferentes crianças, que por isso se aventuram, são curiosas e facilmente se encantam com as mil coisas do mundo ao seu redor e de mundos imaginados (OSTETTO, 2012b, p. 22-23).

Já Corsino (2013, p. 154) traz o *Aión*, que é o tempo de entrega e intensidade que as crianças pequenas vivem, sem pressa e divisões, um tempo que se abre à experiência.

Na conferência proferida por Barbosa (2013), ela sintetizou esses três tempos trazendo-os para o contexto de vida coletiva dos bebês na creche quando disse:

> São vários tipos de tempo, e não só pensar o tempo cronológico, porque as crianças não são só o tempo cronológico, não vivem só a nossa cronologia. Na verdade os bebês e as crianças pequenas vivem muito mais estes outros dois tempos: o *Kairós*, da criação, da imensidão, e o *Aión*, que é o tempo da intensidade da vida, quando a gente vê um bebê envolvido naquela coisinha, naquela poeirinha que tá no chão e tá ali com o dedo tentando..., é o tempo da intensidade, pode durar muito tempo (comunicação oral).[9]

Os bebês falam, narrando seus agrados ou desagrados, mas é preciso compreender, é preciso estar atento para perceber esta linguagem não verbal dos bebês, seus sorrisos, gestos lentos, movimentos do corpo, olhares, choro, gritos, preferências e reações, escolhas, aceitações ou rejeições (FRIEDMANN, 2013). Isso envolve mexer, quebrar padrões até então arraigados em nossa constituição enquanto docentes, fruto da sociedade contemporânea em que vivemos; envolve que estejamos mais disponíveis aos pequenos, auscultando suas singulares necessidades e abertos para a inovação.

9 Contribuição oral feita pela Prof.ª Dr.ª Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS), na conferência intitulada "A ação pedagógica com bebês" ministrada no II Encontro Estadual de Educação Infantil – Projeto de assessoramento técnico pedagógico – Proinfância – MEC/SEB-COEDI/UFRGS, realizado em 2 de dezembro de 2013 em Porto Alegre.

Precisamos de mais tempo, precisamos viver cada instante deste tempo, tal como um bebê quando olha. Como diz Larrosa (2006), "é a criança quem ensina ao adulto a olhar as coisas como se fosse a primeira vez". Olhar tudo como se fosse a primeira vez, com certo estranhamento, é o olhar que pode trazer para a discussão, nos levando a questionar a nossa prática docente, que deve estar pautada em nossos registros, nas reflexões das nossas ações, na formação em serviço.

Precisamos fazer uma retomada da legislação, pois, como docentes, não podemos ficar alheios às questões legais nem deixar que fiquem engavetadas ou dentro dos armários; elas precisam sair, ser apresentadas, discutidas e colocadas em prática. Desde 1995 existe o documento intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, cujo conteúdo menciona a necessidade de oferecer rotinas flexíveis, reservando tempos longos para as brincadeiras das crianças, conversar com as crianças nos momentos da troca de fraldas, respeitar o ritmo fisiológico da criança, no sono, nas sensações, respeitar preferências e ritmos individuais, não interromper bruscamente as atividades das crianças, mas, devido às muitas circunstâncias do dia a dia, colocamos tudo isso de lado e acabamos fazendo do nosso jeito, no nosso ritmo.

Atualmente as crianças têm a seu favor as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***,** de caráter mandatório, que vêm para orientar as propostas pedagógicas para esta etapa da educação básica, trazendo como eixos do currículo para a educação infantil as *interações* e a *brincadeira*. E para isso é preciso tempo, tempo longo para que bebês e crianças possam começar e terminar suas ações, suas explorações, elaborando suas teses, antíteses e sínteses, contando com um adulto como um parceiro mais experiente, organizando o ambiente, os tempos e materiais, compartilhando propostas com seus bebês e crianças.

Para que bebês e adultos vivam um tempo sem pressa, deve ser organizada nas instituições infantis uma jornada diária

em que tenhamos tempo, nós e os bebês, de conversar, de nos conhecermos, de nos tocarmos, de nos olharmos... Mas um olhar que enxerga e não somente vê, um olhar que instiga, que questiona, que descobre, que contempla...

É importante que aprendamos com os bebês a ter "horinhas de enamoramento", que podem durar desde alguns minutos até horas ou alguns dias; isso é o viver intensamente cada momento, que vai desde descobrir e querer conhecer uma folhinha caída no chão ou o tatu-bolinha até o estar com o outro.

Referências

ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de. Apresentação. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013, p. XIII-XV. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

_____. Prefácio. In: SINCLAIR, Hermine et al. **Os bebês e as coisas**. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e vivido. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de (orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/COEDI, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: questões para a educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação infantil:** formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013.

COUTINHO, Angela M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto de. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CUBERES, María Teresa González. **Entre as fraldas e as letras**: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

DIDONET, Vital. As implicações das competências do bebê para a pedagogia da infância. In: ARAGÃO, Regina Orth (org.). **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 235-244.

FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FREITAS, Anita; PELIZON, Maria. A experiência de Lóczy e a formação do professor de educação infantil. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 2001. Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raesed05_artigo02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis.** São Paulo: Cortez, 2013.

GOBBATO, Carolina. **"Os bebês estão por todos os espaços!"**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLSE, Bernard. **Sobre a psicoterapia pais-bebê:** narratividade, filiação e transmissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Coleção Primeira Infância).

HOYUELOS, Alfredo. Prólogo. Vivir los tiempos emocionados de la infancia. In: CABANELLAS, Isabel. et al. **Ritmos infantiles**: tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007.

MARIN, Isabel Kahn; ARAGÃO, Regina Orth de. Apresentação. In: MARIN, Isabel Kahn, ARAGÃO, Regina Orth de. (orgs.). **Do que fala o corpo do bebê**. São Paulo: Escuta, 2013.

MELLO, Suely; MOLL, Jaqueline. Prefácio à primeira edição brasileira. In: FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2012a.

_____ **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2012b.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judith (ed.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2012.

TEIXEIRA, Inês; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa. **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção questões da nossa época – 34).

VOLTAR AO SUMÁRIO

6 Memórias (d)e infância: nos rastros da narrativa, a produção de si mesmo

Milene dos Santos Compagnon
Fabiana de Amorim Marcello

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser.
(Iberê Camargo)

Resumo

O objetivo deste artigo é investigar de que forma as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância, problematizando a relação entre memória e narração, memória e constituição de si mesmo. O suporte teórico do trabalho se baseia na abordagem foucaultiana sobre o conceito de narrativa de si e, ainda, na discussão sobre aquele de memória, a partir de Benjamin. Metodologicamente, a pesquisa contou com a participação de cinco professoras de uma escola municipal de Novo Hamburgo (RS) e as convidou a traçar suas memórias de infância por meio de entrevistas e de uma composição escrita. A análise contemplou duas discussões: 1) a de que as memórias emergem menos como "recuperação" imediata do vivido e mais como criação de nós mesmos; 2) a de que, na tentativa de narrar nossas infâncias, são nossos pressupostos docentes que, muitas vezes, nos servem de lentes para olharmos para nossa história.

Palavras-chave: Memória. Infâncias. Narrativas de si.

Falar de memória é falar de imagens; é falar de sonoridades e de silêncios; de lacunas, de vazios e lapsos, é falar daquilo que nos preenche ou, talvez (e ainda que ilusoriamente), nos completa; é falar de afetos, de tensões que produzem cotidianamente o que somos e o que nos tornamos. A capacidade de lembrar pode estar ligada ao (nosso) desejo de recordar algo – mas talvez se possa dizer, igualmente, que as memórias sejam aquilo que nos convocam por serem invocadas até mesmo quando delas não queremos lembrar. Dizendo de outro modo, sabemos, pela experiência que nos toca todos os dias, que a memória – como algo que nos constitui indelevelmente – pode ser acessada voluntária e involuntariamente. É justamente no cruzar de percursos voluntários e involuntários, coletivos e individuais, que a memória, a um só tempo, se produz em nós, mas é também produzida por nós. Em poucas palavras, a memória é, pois, exatamente isso: tessitura.

Lembrar e esquecer são ações que fazem parte dos processos que envolvem o ato de rememorar. Encontramos na literatura uma infinidade de autores que se detiveram a escrever a respeito de suas memórias – muitas delas, inclusive, relacionadas às suas infâncias, tema central deste texto. Em *Gaveta dos guardados* (2010) – obra que reúne textos da memória de um dos mais célebres artistas brasileiros, Iberê Camargo –, encontramos, entre as narrativas, suas recordações infantis. Nela, o artista destaca que o ato de voltar ao passado carrega, de início, um caráter irrecuperável, uma vez que a memória "pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável como um sonho" (CAMARGO, 2010, p. 30). Para falar sobre memória, Iberê cria uma preciosa analogia: a de tomar a memória como uma "gaveta de guardados". Nesse caso, podemos pensar que tais "guardados" são algo que, aos poucos, vai se acomodando em nossas "gavetas" interiores, naqueles pequenos receptáculos imaginários, fictícios, nos quais depositamos aquilo que nos é mais caro (ou também dolorido), mas também nos quais encontramos, como que de surpresa, pequenas riquezas que dizem muito do que somos, de como nos constituímos.

O fascínio despertado pelas diferentes formas que criamos de invocar narrativamente nossas memórias fez com que elegêssemos este tema como objeto de pesquisa. Mais precisamente, foi justamente o fato de perceber o quanto o trabalho docente com crianças pequenas permitia (e permite) um encontro com nossas próprias memórias infantis que impulsionou a construção investigativa aqui apresentada. Percebemos que, ao trabalharmos com crianças pequenas (como professoras ou mesmo como pesquisadoras), somos também convocadas aos tempos e aos espaços que fizeram parte de nossas infâncias – o que não significa, linearmente ou romanticamente, um gesto ou desejo de "voltar a ser criança", mas aquele que implica adentrar em histórias repletas de fantasias, de mistérios, de lacunas, de alegrias e também de dor. Mais do que simples relatos, nossas falas memorativas são carregadas de reflexões, avaliações e posicionamentos – visto que as experiências, ao serem relatadas, são atravessadas pelas considerações que o sujeito tece a respeito de si, ou seja, pelo olhar adulto que redireciona a maneira de perceber e encarar os episódios por ele vividos desde a mais tenra idade.

Sendo assim, e partindo destas considerações, cremos que realizar uma pesquisa que levante questões relacionadas com as memórias de infância, especialmente de professoras, nos leva a refletir sobre a maneira como o indivíduo vem produzindo sua subjetividade docente junto às singularidades que o compõem como sujeito. Trata-se, assim, de pensar como a construção de nossa subjetividade docente é tecida também com os fios que tramaram nossa própria infância.

A partir destas reflexões, podemos dizer que o objetivo da pesquisa foi o de investigar de que forma as professoras de educação infantil produzem suas memórias de infância, problematizando a relação entre memória e narração, memória e constituição de si mesmo. O suporte teórico para enunciar a "gaveta de guardados" das professoras investigadas emerge da abordagem foucaultiana em torno do conceito de narrativa de

si – caracterizado pelo autor como uma das *práticas de si* que permitem ao indivíduo atuar sobre si mesmo. Sendo assim, na construção deste texto, incialmente, realizamos uma discussão acerca do conceito de práticas de si e de narrativa de si e, também, sobre o modo como esta discussão é problematizada na obra foucaultiana. Em seguida, ainda na tentativa de apresentar os referenciais teóricos que sustentam as discussões desde texto, buscamos junto a Benjamin a discussão sobre o conceito de memória – especialmente no que tange a dois pressupostos centrais: a de que a memória é, desde sempre, uma espécie de invenção, de criação e, segundo, que ela se faz em meio a articulações mais amplas do que aquelas que, num primeiro momento, poderíamos supor: para além de tempo (passado, presente, futuro), *espaço*; para além de um eu individual, um *eu social*.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, os modos a partir dos quais buscamos dialogar com professoras de educação infantil sobre suas memórias de infância. Desde já, indicamos que se trata de uma pesquisa que investigou cinco professoras atuantes em uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo (RS) e que as convidou a traçar e a tecer suas memórias por meio de entrevistas que tinham como tema questões ligadas às suas experiências infantis. Ainda assim, a análise contemplou o olhar para um tipo de escrita singular destas docentes, neste caso, por meio de *correspondências*. Tais correspondências foram construídas com base em uma proposição fictícia: as professoras deveriam escrever uma carta para a criança que um dia foram e, da mesma forma, imaginar como a criança que foram responderia a essa missiva. A tentativa metodológica foi a de criar, junto aos sujeitos da pesquisa, distintas estratégias de produção de narrativa – convocando-as, pois, e com efeito, a distintas formas de falar de si e de sua infância.

Por fim, na última seção do texto, apresentamos alguns elementos que nos permitiram ler e mesmo compreender a

rede de memórias ali estabelecida. Nesse caso, voltamos nossa atenção para dois elementos que localizamos como centrais (ou o que, em outros termos, poderíamos chamar de categorias de análise): primeiro, o de que as memórias de infância emergem menos como "recuperação" imediata do vivido e mais como criação de nós mesmos (ou seja, de que o eu infantil é, hoje e por nós, tecido junto a outros eus, entre eles, o eu adulto); segundo, aquele que remete ao fato de as memórias de infância serem sustentadas por argumentos e crenças a que pertencem os nossos modos mesmos de sermos professoras (ou seja, de que, na tentativa de narrar nossas próprias infâncias, nossas crenças e pressupostos docentes acabam por servir de lentes a partir das quais olhamos para nossas infâncias).

Nos rastros da narrativa, a produção de si mesmo

Os modos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos foi o tema dos estudos de Michel Foucault (1990), sobretudo na fase final de sua vida. Trata-se de um tema central à obra foucaultiana, uma vez que é investido de um movimento de pensamento voltado para o questionamento acerca dos modos pelos quais, afinal, nos tornamos aquilo que somos. Que práticas nos constituem? Que instituições, que espaços educam e produzem nossos modos de ser sujeitos? De que forma, afinal, produzimos o que somos? Foi seguindo as trilhas destas questões que o filósofo se voltou, ao final de sua obra de modo especial, para a construção de uma *história da subjetividade*, realizando uma imersão no universo greco-romano, nos textos clássicos de Platão, Aristóteles, Epicuro, Sêneca a fim de, em poucas palavras, pensar justamente sobre outros cruzamentos e práticas por meio dos quais os sujeitos eram constituídos e se constituíam. Tal pressuposto, muito menos do que nos indicar um universo grego-romano como referência ou exemplo, implicavam, por exemplo, um questionamento das formas contemporâneas pelas quais somos produzidos e, com efeito, produzimos o que

somos. Algo que poderia ser expresso pela seguinte pergunta: se a subjetividade tem uma história, se ela se erigiu por meios de um conjunto regrado de práticas nos dois primeiros séculos da nossa era, quais são as práticas que, hoje, a constituem?

Como conceito central e caro à discussão sobre a história da subjetividade, Foucault nos apresenta aquele das *práticas de si*, implicado com um conjunto de exercícios, de obrigações, de atividades que, nos textos clássicos, eram definidos como técnicas de si, ou seja, como modos por meio dos quais os indivíduos atuam sobre si mesmos e que, nesta condição,

> permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa).

A partir dessa definição, entendemos por *práticas de si* aquelas práticas nas quais o sujeito estabelece uma relação consigo mesmo – e, para Foucault, no ato mesmo de relacionar-se consigo mesmo, o ser humano se produz bem como constrói a experiência que tem de si mesmo –, ou seja, ele constrói-se justamente ao oferecer "[...] seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc." (LARROSA, 1994, p. 43).

Em seu texto *Tecnologias do eu e educação*, Larrosa (1994, p. 8) nos apresenta o conceito de experiência de si como resultado de um complexo processo histórico de fabricação, em que as "formas da relação da pessoa consigo mesmo são construídas, ao mesmo tempo, descritivas e normativamente". Nesse sentido, Larrosa procura dinamizar o conceito foucaultiano de técnicas de si (como uma das formas de práticas de si), investigando, nas práticas pedagógicas marcadamente contemporâneas, como elas atuam como produtoras de sujeitos (e de um determinado

tipo de sujeito) – e não somente como "mediadoras" para o "desenvolvimento" dos indivíduos. Assim, atividades tão comuns à escola, como aquelas de "autoavaliação", por exemplo, são alvo da análise do autor nos termos das técnicas de si. A autoavaliação – entendida como técnica de si e tal como adotada por algumas práticas pedagógicas, em que os indivíduos são convocados a narrar suas habilidades e competências – pode ser analisada como um dos exemplos que possibilita ao sujeito voltar-se para si a fim de ver-se, observar-se, descrever-se, enfim, olhar para si com o intuito de "exteriorizá-lo". Cabe entender que, mais do que simplesmente expor algo que está "no interior" do sujeito, tais práticas, antes, produzem esse "interior", fazendo parecer que ele estaria lá, apenas à espera de ser decifrado. Para Larrosa (1994), baseado em Foucault, ao convocar o sujeito a um tipo particular de enunciação sobre "si mesmo", o sujeito, na verdade, o produz. Entende-se, pois, que pensar sobre as *tecnologias de si*, neste caso da narrativa de si, implica entender o modo como nos constituímos na e pela linguagem, sobretudo do que dizemos de nós mesmos, mediados pelo vasto conjunto de práticas que envolvem falar e ser falado, dizer e ser dito.

Deste modo, a partir destas questões, a pesquisa aqui apresentada teve como enfoque discutir como o sujeito se autoproduz ao fazer uso de umas das possíveis *práticas de si*: a narrativa de si. Por que essa escolha? Justamente porque apostamos na importância desse elemento para uma compreensão mais ampla, segundo a qual o que somos é constituído pela linguagem, entendendo que, ao produzir narrativas sobre si mesmo, o sujeito "[...] aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se" (LARROSA, 1994, p. 20) e, com isso, ao mesmo tempo em que as produz, é por elas produzido. Não há aqui a ideia de uma autonomia plena do sujeito, mas apenas o investimento no estudo e discussão, mais uma vez, dos modos pelos quais produzimos o que somos. A pergunta, então, seria: poderíamos entender as formas de contar nossas memórias como modos de produzir nossas narrativas de si?

Nos textos sobre os quais o filósofo se debruça na última fase de sua vida e obra – e que correspondem, como referido, aos textos da Grécia antiga –, Foucault aponta a *escrita de si* como uma das técnicas que convocavam o indivíduo a voltar-se a si mesmo a fim de se constituir como sujeito. Mais precisamente, o autor identificou dois tipos singulares de escrita de si: os *hupomnêmata* e as correspondências – ambos assumidos como práticas, como exercícios diretamente relacionados com a constituição de si.

Os *hupomnêmata*, que serviam de objeto pessoal e, em algumas situações, eram compartilhados com pessoas próximas, podiam ser livros de memórias em que os indivíduos "[...] anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente" (FOUCAULT, 2006, p. 147). É importante salientar que sua escrita consistia em uma técnica da constituição de si, já que procurava captar "[...] o já dito, reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com a finalidade que nada mais é que a constituição de si" (FOUCAULT, 2006, p. 149).

Outra forma de escrita de si, enraizada nas práticas da antiguidade greco-romana, eram as correspondências, que consistiam em cartas enviadas a um outro. Foucault (2006) aponta para o caráter eminentemente constitutivo das correspondências, tanto por parte daquele que escreve como por parte daquele que a recebe: ao mesmo tempo em que a carta agia por meio do próprio gesto da escrita sobre aquele que a enviava, também, por meio da sua leitura e releitura, ela agia sobre aquele que a recebia. Em poucas palavras, as cartas envolvem uma "escrita que ajuda o destinatário, arma aquele que escreve – e eventualmente terceiros que a leiam" (FOUCAULT, 2006, p. 155).

Dito isso, o que nos importa pensar em termos investigativos? Trata-se justamente do trabalho de dinamizar contemporaneamente os conceitos de *narrativa de si* e de *escrita*

de si como operadores para a produção de nós mesmos. Tal trabalho vem sendo realizado por autores que, de igual maneira, se dedicam ao estudo da obra do autor. Um exemplo disso pode ser visto na pesquisa de Loponte (2006) em que os conceitos relacionados à escrita de si tornam-se visíveis. A pesquisa da autora, intitulada *Docência artista: arte estética e subjetividades femininas*, tinha como objetivo verificar a possibilidade da constituição de uma "docência artista". Para isso, Loponte (2006) valeu-se das práticas que utilizava enquanto professora-pesquisadora do curso de Pedagogia. Assim, além dos memoriais reflexivos e portfólios produzidos pelas alunas, ela convidou as professoras que participavam de seu grupo de formação docente e de estudos sobre o ensino de arte a trocarem correspondências entre si com o intuito de registrarem suas aprendizagens e, ao pensarem sobre si, refletirem a respeito de sua relação com o outro. Assim como as cartas, a construção de portfólios pelas professoras e o diário de campo da pesquisadora foram configurando-se, tal como *hupomnêmata* e as correspondências analisadas por Foucault, um fértil material de análise, já que ali iam sendo compostos de memórias, coisas lidas, pensadas e passíveis de releituras posteriores, neste caso, pelas alunas e pelo grupo que, com conjunto, formavam.

Como pensar, então, a produção das memórias das professoras sobre suas infâncias como formas de falar de si, nos termos foucaultianos? Mais do que isso, o que implica, neste processo, tecer memórias, construir sentidos sobre uma experiência que, de algum modo, também marca suas formas de exercer a docência com crianças pequenas? Assim, podemos dizer que, nesta pesquisa, nossa intenção não foi somente pensar os conceitos foucaultianos em questão, mas, sobretudo, pensá-los junto àqueles de memória e de infância. E é sobre estas questões que trataremos na próxima seção.

Memórias de infâncias, infâncias da memória

Para embasar a discussão a respeito da memória e da infância, tomamos como centrais as ideias lançadas por Walter Benjamin (1993), em especial no trabalho que se intitula *Infância em Berlim por volta de 1900*. Ali, numa produção textual fragmentária, o autor narra algumas cenas de sua infância, compostas por relatos que não seguem necessariamente uma cronologia. Benjamin nos apresenta, então, pequenas "fagulhas" textuais, elaboradas com uma intensa atenção aos detalhes que permeiam, aos olhos do autor, o cotidiano e a vida mesma de sua infância: objetos, lugares, brincadeiras, medos, desejos, alegrias e sonhos, tal como descritos e articulados, permitem, ao autor, a tessitura de reflexões sustentadas por uma pragmática do detalhe. Assim, ao falar de suas próprias lembranças, Benjamin procura reconstruir sua infância, selecionando situações vividas que retratam as mais diferentes experiências que, quando criança, lhe foram possíveis vivenciar: desde sua relação com os adultos, com os espaços (fossem eles públicos ou privados), com os objetos, com os aromas e os sabores que marcaram, no caso do autor, a infância burguesa do século XX. Pode-se dizer, inclusive, que, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin nos convida a adentrarmos no labirinto de suas memórias infantis, mas, curiosamente, não só: ao percorrermos seus caminhos, acabamos também ali, mesmo que separados por décadas, encontrando nossas próprias infâncias que, ao se confrontarem com elementos descritos pelo autor, se manifestam em nossa memória e naquilo que fomos.

Com isso, entendemos, de início, um aspecto fundamental para a compreensão do conceito de memória para o autor. Benjamin, ao compor suas narrativas infantis, mostra não somente o modo como um *eu* narrador, por mais intimista (e distante histórica e culturalmente) que pareça ser, acaba por remeter também a um *eu social*. Ao mesmo tempo em que encontramos memórias singulares vividas por um menino judeu da burguesia de Berlim no início do século XX, também

percebemos as marcas e os atravessamentos mais amplos que invariavelmente o atravessavam. Assim, menos do que investir num caráter "preciso" do que "realmente aconteceu", Benjamin aposta, ele mesmo, como sujeito narrador de si, no "caráter precário e transformador da memória" (MARQUES, 2009, p. 35), ou seja, na crença de que a memória é algo que não diz respeito a uma recuperação total e plena do vivido: "sua preocupação parece não ser simplesmente narrar as memórias de uma infância pessoal, mas, ao fazê-lo, resgatar também imagens nas quais se deposita uma memória mais ampla, que ultrapassa a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica" (MARQUES, 2009, p. 35).

A partir destas considerações, conseguimos compor outras, também sobre a relação entre memória e infância: por mais que tentemos, o "[...] 'eu' narrador nunca consegue encontrar os êxtases do eu infantil" (GAGNEBIN, 1999, p. 86). Entende-se, portanto, que o passado é algo que manifesta um caráter irrecuperável – visto que "nunca pode voltar, ele é passado, opaco, aniquilado, resiste à vontade de querer revivê-lo" (GAGNEBIN, 1999, p. 86). Nos relatos de suas memórias, Benjamin (1993, p. 105) disserta com maestria acerca dessas características do passado inatingível quando afirma: "[...] posso sonhar como no passado aprendi a nadar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei nadar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo". Ou seja, não podemos recuperar os acontecimentos de nossa vida no passado tal como os vivemos. E isso não por incompetência, mas porque a própria memória é, ela mesma, composta por lacunas que, a todo o tempo, buscamos (no presente) preencher. No entanto, se compreendermos e aceitarmos que a memória é inseparável do esquecimento, seremos capazes de trazer para o presente lembranças e poderemos "[...] penetrar sua opacidade e retornar o fio de uma história que havia se exaurido" (GAGNEBIN, 1999, p. 89), indo além da nostalgia. Para nos conformar diante da desilusão que pode nos acometer quando percebemos a impossibilidade de recuperar plenamente o vivido pela memória, Benjamin diz:

> Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido (BENJAMIN, 1993, p. 105).

É justamente com base nessa perspectiva que se torna possível afirmar que as memórias pouco (ou nada) se identificam com aquilo que "realmente aconteceu", mas sim como um ato de *criação*. Com isso, e aqui buscando articular as noções de memória àquelas presentes na discussão foucaultiana, entendemos que a narrativa de si nada mais é que uma ficção de si mesmo. Ao perder-se nos *guardados* de suas memórias, nas *dobras* de suas lembranças, o sujeito que "não visa a descrição do presente 'como se foi', mas a retomada salvadora na história presente" (GAGNEBIN, 1999, p. 90) é capaz de (re)criar-se.

Benjamin, ao definir *lembrança* como "a capacidade de interpolações infinitas daquilo que se foi" (apud GAGNEBIN, 1999, p. 74), caracteriza-a como um leque de inúmeras dobras (basta pensarmos no movimento de abrir e fechar um leque, por exemplo, que entendemos a metáfora do autor). Aquilo que nos propomos a narrar a respeito de nossas lembranças sofre alterações, dependendo das circunstâncias às quais estamos submetidos – é por isso que uma história que contamos a respeito de nós hoje não será necessariamente a mesma contada em outra oportunidade. Dependendo da ênfase que pretendemos dar à situação narrada, elegemos uma entre tantas as "hastes" do "leque" de nossas lembranças para ser por nós exposta como "a" história. No entanto, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade a respeito do ocorrido, só conseguiríamos chegar às "dobras" do leque de nossas lembranças caso fosse possível depararmo-nos com o que "realmente" aconteceu – dimensão, como referido, sempre inalcançável, talvez porque inexistente.

Daí que, quando nos propomos a falar sobre memória,

o conceito de esquecimento e as reflexões acerca do passado necessitam ser considerados (ou, mais do que isso, tomados como inseparáveis). É inevitável, para aquele que narra suas memórias, deparar-se com o esquecimento. Ao discutir a respeito da infância e, sobretudo, dos conceitos de memória e de esquecimento que perpassam os fragmentos escritos por Benjamin em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Gagnebin (1999, p. 89) mostra que, para o autor, vemos coexistir várias crianças: "ao mesmo tempo: criança perdida, adulto preocupado de hoje, desconhecido de amanhã". Ainda que aponte para um sujeito singular, tais facetas de seu *eu* mesclam-se e, com isso, ao narrar suas memórias, não é ora a criança perdida, ora o adulto preocupado ou, ainda, aquele que desconhece o amanhã, mas seu conjunto, sua combinação: e é dessa deriva que emerge o sujeito que somos.

Guardados da memória: definindo caminhos

Tendo em vista a pergunta de pesquisa – que relaciona práticas de si (ou, mais precisamente, narrativa de si), memória e infância –, organizamos propostas metodológicas que pudessem levar as professoras a produzir narrativas a respeito de suas infâncias. Para tanto, o *corpus* de análise da pesquisa foi composto por dois conjuntos de materiais. O primeiro deles foi produzido a partir de entrevistas individuais, realizadas com cinco professoras de educação infantil de uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo (RS) – que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. São elas: Ariane, Luiza, Naiara, Paula e Raquel. Para que as professoras pudessem compor suas memórias de infância, foram elaboradas proposições-guia que tinham como objetivo, a partir de relatos de experiências significativas vividas quando crianças, auxiliá-las na produção de narrativas sobre si e, a partir da perspectiva adulta, dissertassem sobre momentos singulares vividos pelo seu *eu* infantil (entendendo-o tal como referido e como um múltiplo

e social). Para essa entrevista, foram criados alguns eixos de discussão. Os eixos foram assumidos livremente no diálogo com as professoras – e o objetivo foi o de que pudessem servir de mobilizadores para uma espécie de organização de suas "gavetas dos guardados". Tais eixos podem ser assim apresentados:

QUESTIONÁRIO

1. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua infância [Perguntar por quê].
2. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua relação de infância com a escola [Perguntar por quê].
3. Perguntar sobre **duas** experiências marcantes da sua relação de infância com a educação infantil?
4. E com a(s) professora(s) ou uma professora, de modo especial?
5. Perguntar sobre **duas** experiências de "primeira vez" que a infância lhe trouxe.
6. Em que situações você se dá conta de que sua prática pedagógica traz, de algum modo, marcas da sua infância?
7. Em que momento/situação você percebeu que não era mais criança? [Por quê?]
8. Falar sobre alguma coisa em que você acreditava fortemente na sua infância e que só descobriu que era diferente quando cresceu.

O segundo conjunto de materiais de análise constitui-se por um tipo particular de escrita, produzida pelos próprios sujeitos da pesquisa. Trata-se de *cartas* que as professoras escreveram a partir de uma solicitação singular: "o que você escreveria para a criança que [você] foi?"; seguida por outra: "o que a criança que você foi escreveria para o adulto que você é?".

Após a produção dos dados, e para fins de análise, o material foi organizado com o intuito de pensar como os conceitos centrais deste trabalho se mostravam dinamizados ali, nas falas, nos escritos, enfim, nas narrativas produzidas pelas professoras. Primeiramente, foram selecionados relatos que estivessem relacionados aos conceitos estudados por Foucault a respeito da narrativa de si e de escrita de si (neste caso, as correspondências). Em seguida, o trabalho foi o de buscar recorrências e falas relacionadas aos conceitos aprofundados neste estudo, numa compreensão de que teoria e empiria se viam profundamente relacionadas. Ou seja, metodologicamente, destacamos que o conteúdo que o sujeito se propõe a narrar não se dissocia da forma que ele utiliza para falar a respeito de si. No caso desta pesquisa, em que a maioria dos relatos se constitui de falas extraídas de entrevistas bem como das cartas, entendemos que a forma como se fala e se escreve conferia determinados contornos àquelas infâncias e, com isso, operacionalizava um tipo de memória. Ou seja, se, em vez das cartas, fossem utilizadas outras formas de narrativa, por exemplo, os conteúdos das memórias seriam outros, outras histórias seriam narradas (ou, ainda, criadas). Em suma, outras formas de falar de si e de constituir-se narrativamente seriam produzidas.

Dos guardados da memória, a emergência de muitos eus

Partindo das discussões apresentadas, gostaríamos de sistematizar aqui alguns de nossos achados de pesquisa. Para tanto, elegemos duas unidades centrais de análise: a primeira delas remete à consideração mesma da memória como *invenção de si*. Nesse caso, importa-nos pensar o quanto aí estão em jogo a ideia de que o eu, antes de se configurar como algo seguro, definido e definível, se manifesta como múltiplo e instável (e, portanto, sujeito à dispersão). A segunda diz respeito ao modo como se atravessam, nas falas e nos escritos das professoras

sobre suas infâncias, muitos dos elementos que compõem suas formas de ser professora. Ou seja, interessa-nos sublinhar como, involuntariamente, seu modo de ser docente oferece elementos decisivos para o olhar e a narrativa sobre suas experiências infantis – entendendo, pois, que esses elementos se fazem lentes potentes para a própria seleção e análise do que dizem acerca de si mesmas.

Obviamente, selecionar os marcadores de análise sobre os ditos e escritos das docentes não é tarefa fácil. Neste percurso, e já remetendo à primeira unidade de análise, talvez uma das marcas que mais chamou nossa atenção tenha sido, não por acaso, a *instabilidade* do eu que se narra. Assim, entendemos que se defrontar com o tempo da infância é, também, se defrontar com nossa própria insuficiência: "o narrador é obrigado a desistir da identidade-mesmidade pela ação necessária do tempo" (GAGNEBIN, 1999, p. 148). Ao dizermos *instabilidade*, isso de modo algum remete a algo negativo, mas sim a um pressuposto segundo o qual o indivíduo que se propõe a narrar suas lembranças não as constitui, somente, a partir da perspectiva da criança que fora, pois suas memórias infantis irremediavelmente sofrem impacto da percepção do adulto que se tornara.

> [Carta 2] *O quintal de nossa casa permanece gigante?* (Naiara).
>
> [Carta 1] [...] *aquela rua gigantesca, com tanto espaço para explorar e que, hoje, parece que encolheu* [...] (Paula).
>
> [Carta 1] *As mesas, bancos, fogão feitos de tijolos, tábuas e de tudo o que encontrava num enorme pátio sem fim* [...] (Luiza).

Ainda que tentemos garantir a unidade de um eu narrador, ele só se manifesta por meio da tessitura dos vários eus que nos compõem, na instabilidade mesma que tempo e espaço nos exigem: o adulto que sou perde, pois, dimensões (concretas e metafóricas) que antes lhe caracterizavam. Qual é o efeito

disso em termos de narrativas de si? Uma relação de alteridade sempre renovada *do* objeto e *com o* objeto de nossas memórias, ou seja, com a própria infância. Daí que narrar nossas memórias não remete a uma ideia de verdade como mera "recuperação", "captura", "descrição", mas tentativa, sempre errática, de *criação* – já que, como afirma Benjamin (1993), é apenas como "eco" que o passado se mostra ao presente.

Nesse sentido, entendemos que falar das memórias implica, então, não uma recuperação mais "verdadeira" e "autêntica" do vivido, não a tentativa de construir a si mesmo como "conjunto coerente e orientado", mas uma possiblidade de ver-se diferentemente; de, partindo de algo por natureza irrecuperável, poder operar sobre a verdade de nós mesmos como algo construído (ou seja, a um só tempo, pelo que fomos, pelo que somos e pelo que nos tornamos).

> [Entrevista] *Eu pensava, quando eu era criança, que o nosso cérebro (olha que louco), que o nosso cérebro era que nem tipo um cinema, tá? Olha, um cinema com as cadeirinhas e cada coisa que a gente aprendia, sentava numa cadeira. E, quando, tipo, a gente ia falar sobre aquilo, isso passava no telão, e aí, tipo, a gente falava sobre aquilo [Risos]* (Naiara).
> [Entrevista] *Eu sabia que cortavam a barriga da mulher para tirar o bebê porque a minha mãe já tinha me mostrado sua cicatriz. Mas, quando a tia me contou como eles nasciam de parto normal, eu fiquei muito chocada. Tentava entender como o bebê conseguia sair de dentro da mãe. Lembro nitidamente de outra coisa que só fui compreender quando cresci. Os adultos comentavam que tinham que fazer e pagar cadeiras na faculdade. Só depois é que fui entender que as cadeiras eram as disciplinas, ou seja, aquilo que eu chamava de matérias* (Paula).

Como pensar sobre aquilo que elegemos para narrar nossas memórias? Como nos situar mediante a distância do que fomos e, paradoxalmente, a proximidade daquilo que reconhecemos como nosso? Na tentativa de entender nossas memórias infantis

como um intenso defrontar-se com esses espaços e tempos, entendemos, pois, que o atravessamento do eu adulto se interpõe como mediação decisiva (e criadora) para a composição das narrativas. Tal mediação se tece não apenas como algo que nos permite acessar as hipóteses que lançávamos sobre o mundo, mas também para aquilo que hoje, no presente, nos convoca a olhar para o passado.

Assim, como segundo movimento analítico – e assumindo nosso interesse inicial de pesquisa, qual seja, o de pensar na articulação entre a docência em educação infantil e as memórias de infância –, afirmamos ter sido possível encontrar, nas falas das professoras, uma sugestiva imbricação entre os pressupostos pedagógicos e aquilo que, de si, enunciam. Vejamos:

> [Entrevista] *A minha infância, eu... eu acho que ela tá muito viva na minha prática docente porque, como eu fui trabalhada em uma época de uma educação muito tradicional, muito, não tinha construção, não tinha processo, era mecânico e repetitivo, então, eu nunca fiz isso, eu nunca fiz. Acho porque que isso me marcou como uma coisa negativa porque eu tinha outro lado lúdico forte, mas que era natural na minha vida. Então, esse lado natural da minha vida, que eu vivi, assim, com a família, que eu vivi dentro do sítio. Então, esse lado natural, fez eu rejeitar esse, essa educação tão tradicional, tão mecânica, tão... de transmitir conhecimentos, de não ter a ludicidade presente na educação* (Luiza).
>
> [Entrevista] *[...] brincar com eles. Isso para mim já é um movimento que eu preciso fazer um esforço. Não sei, não lembro de nenhum professor que brincou comigo, não lembro [...] Mas, essa questão de cantar com eles, tentar trazer diferentes experiência nesse sentido mais plástico é mais o meu chão do que as brincadeiras... eu em contato direto com eles, sabe?* (Ariane).
>
> [Entrevista] *Claro que esta forma de ser professora tem relação com minha formação acadêmica, mas as minhas experiências infantis*

> *me ajudam a me colocar no lugar delas, tentar entender o que estão sentindo. Ao recordar de como era bom quando a professora deixava que nós escolhêssemos o que gostaríamos de fazer, não tem como fazer diferente. Mesmo que isso não seja possível em todos os momentos da rotina, inúmeras vezes, procuro ouvir e "ler" suas vontades, visto que, mesmo que elas não consigam expressar, verbalmente, suas escolhas, através de suas ações corporais dizem muito a respeito do que desejam* (Paula).

Destacamos, assim, o quanto os relatos das professoras estão carregados de interpretações que tecem a respeito de seus modos de ser e de sua relação com a construção de seus modos de ser professora. Disso deriva uma conclusão importante: o quanto não apenas seus modos de ser professora são atravessados por seus modos de ser criança, mas, igualmente, seus modos de ser criança, também eles, são atravessados pelos seus modos de ser professoras. O que significa essa afirmação? Significa dizer que toda a atenção e importância dadas ao brincar (ou a ausência destas), tramadas juntamente às críticas a certos tipos de metodologias, advêm justamente do enlace com algumas "verdades pedagógicas" que hoje as constituem (e que permitem que olhem para sua infância, por exemplo, e lá encontrem algo que se fazia ausente, lacunar, obstaculizado). Quando nos referimos a "verdades pedagógicas", entendemos aqui aquela que tem sido hoje uma marca recorrente nos discursos que sustentam as falas e práticas docentes, calcadas num "imperativo do prazer para aprender" (TRAVERSINI, 2010, p. 19) e que emergem, justamente, de uma herança escolanovista, da pedagogia freireana e das práticas rogerianas (PALAMIDESSI, 1996, p. 203). Assim, interessa-nos pensar o quanto os modos de produzir sua própria infância têm a ver com aquilo que as subjetiva hoje, como docentes; ou, dizendo de outra forma, aquilo que as subjetiva como docentes serve de lentes para olhar para suas próprias infâncias.

Ver ali, nas falas das professoras, os entrecruzamentos entre memórias de infância e modos de ser professora nos permite perguntar, afinal, sob que bases e sob quais pressupostos nossa atuação como professoras de crianças têm sido, em alguma medida, balizada? O que analisamos, assim, em relação ao "imperativo do prazer para aprender", sustentado por certas "verdades pedagógicas", não se separa de tantos outros elementos que o constituem – e que, neste caso, colocam em suspeição certos termos (aliás, até mesmo em estado de interdição), enquanto outros são imediatamente acolhidos, sem questionamento. Tal como alguns autores vêm discutindo, percebemos uma certa hegemonia discursiva na qual, talvez, "a noção de *ensino* esteja muito matizada, muito comprometida com a noção de escola tradicional, com a ideia de transmissão de conhecimentos". Por outro lado, já "a noção de *aprendizagem* é algo tacitamente aceito, não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas" (SOMMER, 2007, p. 61, grifos nossos).

Não por acaso, então, percebemos que, ao narrar suas memórias, as professoras acabam por acionar, justamente, o conceito mesmo de infância que hoje assumem – e que, da mesma forma, estão enlaçados a seus modos de ser professoras. Por isso faz tanto sentido pensar em memória como criação: menos do que recuperar algo que lá estava, "intacto", a infância emerge nas falas e nos escritos permeados por crenças e pressupostos que hoje as sustentam. Ideais de uma infância como tempo de inocência, de um tempo preparatório para a vida adulta e, ainda, como tempo que pode ou deve ser marcado por uma experiência plena de felicidade também se fazem ali, visíveis.

> [Carta 1] *Enfim gostaria de te dizer que sinto muita saudade da criança que tu é, da tua inocência, e dos momentos que vivi (vivemos, vives...) [...]. É um pouco estranho escrever para ti, para nós, para mim... mas é muito bom recordar e refletir, percebendo o quão feliz foi minha infância e o quanto isso me faz bem nos dias de hoje* (Ariane).

> [Carta 2] [...] *e nunca deixar de lembrar de como fomos e somos (seremos) felizes, afinal os tropeços fazem parte da nossa caminhada neh e não esquece nunca de que a mãe, a tia Gi, e o Punk sempre estarão por perto pra te ajudar quando precisar* (Ariane).
>
> [Carta 2] *E para o Jefferson, diga que temos certeza de que seremos muito felizes e, se depender de nós, nossos filhos terão uma infância tão maravilhosa quanto a nossa* (Milene).
>
> [Carta 2] *Desejo que tu nunca te esqueças de mim, de nossa infância, dos nossos ensinamentos, de nossos pais e do amor de nossa família. Que tu contribuas para que ela permaneça unida, uma fortaleza, um esteio para os momentos bons e ruins* (Naiara).

Obviamente, ao destacarmos estas falas e o quanto elas são emblemáticas em relação aos modos de vermos nossas infâncias, não pretendemos afirmar que a alegria e a felicidade não devam estar presentes nos conceitos de infância que elegemos como nossos. Muito antes disso, salientamos o quanto, ao contrário, tais pressupostos, muitas vezes, nos servem para reforçar um modelo idealizado de infância, por sua vez vinculado àquele que insiste em afirmar que, para nós, "as crianças têm dois deveres. Um é o dever de crescer e de parar de ser crianças. O outro é o de serem felizes, ou melhor, de encenar a felicidade" (CALLIGARIS, 2004, s.p.). Trata-se, assim, de entender que o conceito de infância que hoje temos como hegemônico é, antes, histórico e cultural: "idealizar a infância como tempo feliz é uma peça central do sentimento e da ideologia da modernidade" (CALLIGARIS, 2004, s.p.).

Em termos da relação entre educação e infância, isso tem efeitos definidores. Por exemplo, o que temos assumido como assuntos caros às crianças (ou, mais do que isso, como assuntos *de* criança)? Será que, justamente, não seria a aposta de que a infância é um lugar de inocência, de felicidade, que ainda evita

a abordagem, em sala de aula, de temáticas como a morte, o abandono, a dor[1]? Ou, ainda: será que nossa insistente crença de que o universo da infância é ausente de sexualidade (ainda que Freud já tenha nos dito o contrário, e isso há mais de um século) não é o que nos faz ainda assumi-la como "polêmica" (ou, em outras palavras, sexualidade seria algo que, do "exterior", viria apenas a "corromper" a tal "inocência" infantil)?

Por entre as *gavetas* da memória

Infância, memória e narrativa de si: foram esses os conceitos centrais que balizaram nossa discussão. No entrecruzamento que buscamos tecer, algumas conclusões se tornaram possíveis, entre elas aquela que indica que remontar às nossas memórias de infância implica indelevelmente uma operação sobre nós mesmos, ou seja, a modo foucaultiano, sugere algo relativo às práticas de si (como operação do sujeito por si mesmo); significa, ainda, uma (necessária) recusa da ideia de mero e imediato "resgate" do vivido.

Antes disso, ao falar sobre o que fomos, falamos também, como efeito, do que somos e de nossas crenças, pressupostos. Isso significa que mentimos quando nos reportamos à nossa infância? Não. Certo que não. Mas significa, antes, que nosso passado só existe em sua articulação com o presente, ou seja, no eu infantil de hoje se inscrevem outros eus; o espaço que ele ocupa lá, outrora, não pode mais ser habitado apenas por mim, criança que fui, mas na qualidade de um ser sempre social, cultural – hoje tecido, por exemplo e ainda que não nos demos

1 Apenas para citar um exemplo: Aparecida Paiva (2008), em sua análise sobre os títulos de livros infantis inscritos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), chama a atenção para a ausência (ou para o número ainda tão reduzido) de materiais implicados com o enfrentamento de questões fundamentais da existência humana (no caso, de experiências que atingem as crianças tanto quanto a nós, adultos): a morte, o medo, o abandono, a separação. Frente ao volume de 1.735 livros inscritos naquele edital, a presença de apenas 3% de livros infantis dedicados a explorar essas dimensões permite à autora afirmar que persiste, na produção literária para a infância, um receio em se lidar com temas considerados "delicados", "polêmicos", "perigosos" (PAIVA, 2008, p. 47).

conta, pelas múltiplas verdades pedagógicas que nos constituem como professoras.

A pesquisa, ao penetrar na infinidade de *guardados* que comportam as *gavetas* de nossas lembranças, pôde promover considerações a respeito de algumas questões que abarcam as discussões em torno dos conceitos de narrativa, memória e infância. Entendemos, a partir de nossa análise, que dar a ver nossa infância coincide também com um dar a ver nosso modo de ser professora – o que nos sugere questionamentos, perguntas e, sobretudo, *tensionamento*. No entanto, as reflexões não se esgotam, uma vez que, por entre as gavetas entreabertas, encontramos *fissuras* que se movimentam e nos mobilizam a outras formas de compor nossas memórias, assim como a outras possibilidades de pensar a respeito de como produzimos as narrativas de si e como podemos (re)criá-las e (re)criarmo-nos (até mesmo como docentes) a partir delas.

Referências

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 71-142. (Obras Escolhidas II).

CALLIGARIS, Contardo. O direto à tristeza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 maio 2004, s.p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/revista/rf0205200405.htm>. Acesso em: Dez. 2014.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 144-162.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A criança no limiar do labirinto. In: _____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1999, p. 73-92.

LARROSA, Jorge. As tecnologias do eu e a educação. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.). **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPONTE, Luciana. Escritas de si (e para os outros) da docência em arte. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 295-304, 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 08 jun. 2013.

MARQUES, Ana Martins. Berlim revisitada ou a cidade da memória: Infância em Berlim por volta de 1900, **Artefilosofia,** Ouro Preto, n. 6, p. 34-43, abr. 2009.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças, onipresença e ausência das temáticas. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida (orgs.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2008. p. 35-52.

PALAMIDESSI, Mariano I. La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

TRAVERSINI, Clarice S. A centralidade na aprendizagem e o predomínio do ensino: ordens discursivas em tensão. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./jun. 2007.

VOLTAR AO SUMÁRIO

7 Pesquisa-intervenção com crianças de 0 a 3 anos: espaço e suas interações[1]

Fernanda Bernardo Maciel
Simone Santos de Albuquerque

Resumo

Este artigo origina-se a partir do trabalho de conclusão apresentado no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC que buscou investigar como se expressa, no cotidiano do grupo das Lagartas II (Maternal I), a organização do espaço/ambiente a partir da intervenção pedagógica. A pesquisa se destinou a buscar indicativos, no decorrer do ano de 2013, que demonstrassem de que forma o espaço deste grupo foi sendo construído a partir das intervenções pedagógicas da equipe de educadoras em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Inspirada nos referenciais sobre pesquisa-intervenção com crianças, foi possível observar no decorrer do processo investigativo que a construção da ação educativa foi voltada para a complexificação do sentir, do pensar, da ludicidade e das interações, através da disponibilidade adulta para a escuta das crianças, assim como através das diferentes propostas de intervenção no espaço que possibilitaram uma pedagogia das relações.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *Pesquisa-intervenção com crianças de 0 a 3 anos: espaço e suas interações*, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Simone Santos de Albuquerque.

Palavras-chave: Educação infantil. Organização do espaço. Pesquisa-intervenção.

Este artigo é resultado de uma pesquisa que investigou, no decorrer do ano de 2013, como se expressou no cotidiano do grupo do Maternal 1 (2 a 3 anos) a organização do espaço/ambiente a partir da intervenção pedagógica feita pela equipe de educadoras, coordenada por mim, enquanto professora-referência da turma. Foram analisadas as relações com a equipe diretiva, as famílias e as crianças na construção das interações do grupo com o espaço/ambiente.

Para o acompanhamento e registro deste estudo, foram utilizados repertórios fotográficos, questionários e observações refletindo sobre propostas de recomposição e/ou transformação da sala do grupo no decorrer do ano.

Esta pesquisa articulou-se à busca por uma análise reflexiva sobre minha prática educativa e da equipe de trabalho na escola. Inspirada nos referenciais de Zago (2003), Tura (2003) e Macedo (2012) sobre pesquisa-intervenção com crianças, este processo investigativo só foi oportunizado por uma análise sem distanciamento, realizando o acompanhamento de propostas de novos arranjos espaciais, significando as vivências dos pequenos, a partir das intervenções propostas.

Das inquietações à pesquisa

O início no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (FACED/UFRGS – MEC), no ano de 2012, oportunizou uma revisão quanto ao meu papel como educadora de crianças pequenas.

No final do mesmo ano, assumi junto à direção da escola em que trabalhava, na rede pública municipal de Porto Alegre, a docência no grupo das Lagartas II[2], com faixa etária de 2 a 3

2 Lagartas II é a nomenclatura utilizada nesta escola para a turma de Maternal I (2 a 3 anos) devido ao trabalho ambiental desenvolvido nesta instituição, que utilizou uma livre

anos, dedicando o período de recesso escolar à pesquisa sobre práticas cotidianas, interações e brincadeiras.

Após a leitura dos documentos da escola e uma análise sobre a realidade da instituição em que a pesquisa seria realizada, uma pergunta passou a ser constante em minhas reflexões, a saber: como se expressa, no cotidiano do grupo das Lagartas II, a organização do espaço/ambiente a partir da intervenção pedagógica?

Construindo o processo de intervenção – metodologia

A pesquisa destinou-se a buscar indicativos, no decorrer do ano de 2013, que demonstrassem de que forma o espaço do grupo das Lagartas II foi sendo construído a partir das intervenções pedagógicas da equipe de educadoras, composta por quatro profissionais (professora, monitoras e estagiária), procurando analisar as relações com a equipe diretiva, as famílias e as crianças na construção das interações do grupo com o espaço/ambiente.

Para o acompanhamento e registro da pesquisa, foram utilizados repertórios fotográficos, evidenciando desta forma a visibilidade das infâncias na proposta de trabalho. As imagens não apenas serviram como uma forma de ilustrar a pesquisa, mas também auxiliaram na composição da escrita, realizando uma análise mais contextualizada sobre as observações no grupo e as transformações na sala, tenham sido elas provisórias, momentâneas ou duradouras.

Para Tura (2003, p. 184), "a observação é uma forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam [...]".

---

associação com a metamorfose das borboletas, caracterizando os grupos etários.

Fotografar ou não alguns momentos concomitantemente à observação revelou aos poucos minha construção enquanto pesquisadora, pois possibilitava o ajuste do meu foco ao olhar o cenário.

O diálogo estabelecido por mim entre as observações, as fotos e os registros contextualizou cenas, interações e vivências neste grupo, utilizando minhas percepções sobre como os pequenos significavam suas vivências a partir das intervenções propostas no decorrer da pesquisa.

Como metodologia, também foi aplicado um questionário às educadoras que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos e à equipe diretiva a fim de compreender suas concepções sobre um espaço/ambiente destinado às crianças pequenas. Nesse questionário, foram utilizadas algumas perguntas articuladas à dimensão relativa a espaços, materiais e mobiliários, encontrada no documento criado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009) como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil.

Planejar, intervir e analisar foram ações constantes nesta pesquisa inspirada nos referenciais sobre pesquisa-intervenção com crianças, pois este processo investigativo só foi oportunizado por uma análise sem distanciamento, transformando para conhecer a realidade. Sendo assim, não foi possível apenas conhecer e pesquisar sem o desejo de transformar o espaço pesquisado com a criação de alternativas metodológicas que incluíssem as crianças neste processo investigativo.

Macedo et al. (2012, p. 92) apontam que: "Pensar as crianças como sujeitos ativos no contexto da pesquisa implica entendê-las como dotadas de capacidade de agir no mundo social e de construir interpretações e intervenções singulares [...]"

Zago et al. (2003) afirmam que as relações interpessoais realizadas no espaço também podem ser percebidas como formas metodológicas de pesquisar e refletir. Diariamente participei de momentos diversos da rotina do grupo, interferindo e possibilitando um intenso "mergulho" na pesquisa.

As educadoras e famílias também puderam gerar e construir dados ao expor o seu envolvimento, ou não, nas transformações que ocorriam no cotidiano do grupo no decorrer do ano, compreendendo a importância do papel destes adultos na construção e organização de um espaço de qualidade para a faixa etária de 0 a 3 anos.

A pesquisa-intervenção apresentou-se como uma metodologia que favoreceu minha prática pedagógica neste grupo a partir dos estudos realizados que direcionaram meu planejamento e as intervenções voltadas à escuta atenta sobre os interesses e as necessidades das crianças.

Construindo a intervenção pedagógica

Destaco aqui algumas das principais intervenções realizadas no grupo das Lagartas II no decorrer da pesquisa que possibilitaram minha análise e reflexões sobre infâncias, ludicidade e interações.

Horn (2003) em sua pesquisa enfatiza que, quando pensamos em espaços, não basta apenas organizar cantos temáticos ou dispor jogos nas prateleiras, é preciso refletir sobre o que desafia este grupo de crianças, onde, como, quando e de que forma a educadora deverá intervir, ou não, junto a elas.

Pensando em alternativas que possibilitassem às crianças a oportunidade de movimentos corporais que incentivassem a ludicidade e as brincadeiras, foi solicitada à direção da escola a retirada das mesas e cadeiras da sala para que as educadoras não acabassem recorrendo a elas constantemente, incentivando uma prática pedagógica com interações em espaço mais amplo e oportunizando processos criativos entre as crianças. Contudo, esse pedido foi recusado, com o argumento de que não haveria lugar para guardá-las na escola e que provavelmente seriam utilizados futuramente por outras educadoras.

A segunda alternativa pensada foi a de retirá-las diariamente para o corredor da escola, oportunizando desta forma um espaço

maior para a realização de brincadeiras e para a expressão das crianças, gerando neste novo espaço muitas brincadeiras de roda do folclore popular brasileiro que faziam parte da proposta de projeto da turma.

No início surgiram desafios que, para os adultos, podem parecer simples, como formar uma roda, contudo, para os pequenos este ato de dar as mãos e colocar-se no grupo oportunizava diariamente a construção da autonomia e da personalidade de cada um.

Conforme Horn (2003), o espaço assim organizado favorece interações entre crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual.

Nestes momentos de diversão e envolvimento com as crianças, era possível observar a dificuldade das educadoras em permitirem-se brincar, manifestando expressões de constrangimento e algumas vezes de insatisfação, optando por atenderem os pequenos em suas demandas, como troca de fraldas, uso do banheiro, troca de roupa, etc.

Considero tais demandas de cuidados como parte integrante e fundamental da infância, contudo, não era possível perceber a disposição para troca de experiências lúdicas das educadoras com as crianças, constatando inclusive a dificuldade na comunicação das crianças com os adultos da turma ao solicitarem materiais para comporem suas cenas lúdicas, pois, como não estavam imersas no mundo imaginário, não conseguiam compreender a urgência no acesso a tecidos, bolas, cordas e outros materiais alternativos.

Diariamente os pequenos cobravam o momento de retirada das mesas e auxiliavam com grande empenho, carregando as cadeiras e agindo em grupo para levar as grandes mesas para fora da sala, assumindo aos poucos o papel de agentes transformadores daquele espaço.

Na tentativa de oportunizar novos desafios, brincadeiras e interações, em uma parede que antes era vazia na sala, foram

instalados uma prateleira bem baixa, ganchos, telefones, carrinhos de boneca e uma pequena cozinha, facilitando o livre acesso das crianças a estes materiais. Neste novo arranjo espacial, repleto com muitas possibilidades à disposição dos pequenos, estes corpos que agora se movimentavam passaram a interagir e socializar, mesmo que anteriormente já o fizessem, pois a partir daí este espaço oportunizava a construção de diferentes repertórios lúdicos com maior autonomia.

Figura 1 – Sala de atividades do grupo das Lagartas II

Fonte: Arquivo da pesquisa

As primeiras brincadeiras testemunhadas foram relacionadas às suas vivências familiares de cuidado e afetividade, reproduzindo a hora de comer, dormir, passear e realizar a higiene, pois os brinquedos possibilitaram a ampliação deste repertório lúdico, se apresentando como instrumentos para a criação de cenários, como o espaço da "casinha", onde as panelinhas convidavam ao imaginário das refeições.[3]

3 As autorizações de uso da imagem encontram-se nos arquivos da pesquisa.

Figura 2 – Brincadeiras relacionadas às vivências familiares

Fonte: Arquivo da pesquisa

A teia de relações construída dia a dia no grupo das Lagartas II possibilitou diversas trocas de culturas e experiências de vida. Brincando, as crianças passaram a confrontar conhecimentos e repertórios lúdicos. Qualificar o brincar requer empenho, planejamento e muita disposição! Assim, foi necessário um maior envolvimento dos adultos nos diálogos com os pequenos, assumindo alguns papéis nas brincadeiras, como mamãe, filha, motorista do ônibus, maquiadora, médica, paciente, etc.

Segundo Bondioli (1998, p. 227),

> a cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação *àquela* que poderia experimentar sozinha ou

com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida.

Essa intensidade na relação dos adultos com as crianças facilitou a comunicação entre elas mesmas, pois a participação como educadora do grupo oportunizou diariamente a capacidade de autogerenciamento dos pequenos ao serem incentivados à busca pela autonomia. Conflitos, disputas por brinquedos, choros, manhas passaram a ser solucionados por eles mesmos. Apenas em situações mais extremas é que se mostrava necessária a intervenção das educadoras. O encorajamento das brincadeiras simbólicas oportunizou gradativamente o compartilhamento, a solidariedade, a comunicação e principalmente as interações.

Fortuna (2004) considera que, por meio da brincadeira, tanto a realidade interna quanto a realidade externa é transformada, e é também a partir da brincadeira que a ação de compreender quem brinca é construída.

Em diversos momentos percebia-se que as crianças precisavam de um repertório lúdico inicial para incentivar as brincadeiras. Preparar o espaço para a imaginação não era suficiente, tornando-se necessária a participação dos adultos como agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem novos repertórios, vocabulários, transformando as relações e interações.

As crianças, após os novos arranjos, passaram a construir novas brincadeiras, estabelecer novos pares e a exigir mais das educadoras. A sala ficou pequena para tanta curiosidade e os olhares curiosos passaram a desejar o mundo.

Gradativamente, as mesas voltaram para a sala, porém ficavam em um espaço reduzido, e as próprias crianças ajudavam a arrastá-las, compreendendo este ato como a hora em que a diversão iria começar. Dessa forma, as mesas eram utilizadas apenas quando buscavam este espaço para imaginar cavernas, esconderijos, ou para montarem suas construções.

Figura 3 – Uso das mesas

Fonte: Arquivo da pesquisa

O dia a dia no grupo tornou-se mais rico para os pequenos, pois as trocas passaram a ter maior profundidade entre as crianças e as educadoras. Todos se sentiam como parte deste novo ambiente, construído com carinho e envolvimento, gerando expectativas positivas sobre os encontros diários.

Pensar o espaço escolar na educação infantil a partir do olhar dos pequenos requer uma nova percepção dos adultos sobre os desejos e as necessidades das crianças, exigindo uma escuta sensível e atenta às suas demandas.

A estrutura predial pode se apresentar como um desafio constante aos educadores, pois geralmente sua construção é inspirada nos modelos escolarizantes, com pouca flexibilidade para novos arranjos e transformações, como, por exemplo, as

altas janelas constantemente encontradas nestes espaços.

A janela da sala das Lagartas II possuía uma vista privilegiada da horta da escola, onde há muito verde, plantas, árvores e pássaros, porém somente os adultos é que conseguiam visualizar este espaço de dentro dela, pois as janelas são altas e as crianças precisavam ficar na ponta dos pés para enxergarem algo.

Figura 4 – Visão das crianças

Fonte: Arquivo da pesquisa

Algumas alternativas foram pensadas para auxiliar os

pequenos, como, por exemplo, a construção de um degrau que possibilitasse o acesso das crianças à janela, mas, por falta de recursos, isso não foi possível. Então, neste momento o exercício da autonomia novamente foi desenvolvido ao serem realizadas combinações em que todos poderiam utilizar as cadeiras da sala para visualizar a rua, ressaltando alguns cuidados com a segurança.

Figura 5 – Visão das crianças em cima das cadeiras

Fonte: Arquivo da pesquisa

Macedo et al. (2012, p. 106) em seus estudos apontam que "o olhar da criança se oferece ao adulto como um promissor desvio ao seu olhar habitual. Esse desvio pode nos levar a ver coisas que não teríamos como encontrar da posição em que irremediavelmente estamos".

Os pequenos passaram a observar e analisar a natureza com um olhar mais atento, se apropriando do ambiente natural para absorverem tudo ao seu redor, a tempestade que se formava, o vento sacudindo as folhas, raios, trovões, a chuva que caia, a planta que era molhada, o pássaro que se banhava, tudo cuidadosamente visto, sentido e pesquisado pelas crianças.

Para Bondioli e Mantovani (1998), o adulto, além de garantir uma presença tranquilizadora, necessária para motivar comportamentos lúdicos, pode cumprir uma função desinibidora em relação àquelas crianças que demonstram dificuldade ou medo ao enfrentar materiais pouco conhecidos e situações inéditas. Sendo assim, o papel das educadoras foi fundamental ao oportunizarem novas experiências em suas práticas cotidianas.

A infância e a prática docente: reflexões a partir da intervenção no espaço

Através da ludicidade, a criança expressará suas primeiras produções culturais, pois nas suas interações com seus pares estabelece relações sociais que desenvolvem a sua autonomia e potencializam a construção de conhecimentos e de linguagens. Penso que os estabelecimentos de educação infantil devem refletir sobre o seu papel neste processo de produção histórica das infâncias, compreendendo esta etapa como um momento de rápidas e intensas aprendizagens.

A função da educação infantil deveria ser a de possibilitar vivências em grupo, compartilhando ideais de acolhimento, respeito ao próximo, observando o mundo pelo olhar do outro, vivenciando a diversidade, ampliando os saberes através da convivência diária sustentada nas relações e nas interações, oferecendo uma prática pedagógica diferenciada, que visaria à construção nas experiências cotidianas, e não apenas nos resultados esperados pelos adultos.

Assim como as crianças, o espaço também pode ser percebido com um lugar de possibilidades infinitas, pois, se for compreendido como um parceiro educativo, como afirma Horn (2003), assumirá novo significado na proposta pedagógica dos educadores.

Um espaço em constante transformação, que se mostra como um ser vivo, promovendo as relações interpessoais, estimulando aprendizagens, transforma-se em um ambiente que pulsa, que transmite mensagens sobre a proposta realizada com este grupo de crianças, sobre as concepções da educadora que ali desenvolve um trabalho e principalmente sobre qual é a proposta pedagógica desta instituição.

No decorrer deste estudo foi possível observar que as práticas cotidianas precisam explorar possibilidades de ludicidade, de interações e de aprendizagens entre as crianças e seus pares. Um ambiente pensado como um instrumento vivo para favorecer as interlocuções infantis necessariamente precisa oportunizar a descentralização da figura do adulto, pois a criança passará a sentir-se segura e encorajada para explorar o ambiente, realizando interações e buscando, às vezes, privacidade em suas construções.

Através dos estudos realizados nas obras de Horn (2003; 2007), Forneiro (1998) e Escolano (2001), acredito que o compartilhamento das experiências seja o ponto-chave sobre esta postura do educador, pois desfaz uma visão adultocêntrica sobre o seu papel na educação infantil, de forma que todos compartilham saberes, culturas e aprendizagens e o cotidiano torna-se mais rico. Ao criar um ambiente que favoreça as interações, o educador estará promovendo concomitantemente o desenvolvimento das potencialidades da criança e um importante papel na construção de sua identidade.

Nesse sentido, pensar em uma proposta pedagógica voltada para as aprendizagens enquanto interações possibilita a ruptura de paradigmas educativos inspirados em modelos escolarizantes

para a educação infantil. A proposta de intervenções voltadas para a construção de experiências cotidianas na infância, com maior riqueza de interações, ocorreu sustentada nas relações afetivas que se fortaleciam diariamente.

Dessa forma, percebe-se a pesquisa-intervenção como uma proposta metodológica importante na construção da ação educativa com as crianças pequenas, pois esta escolha possibilitou não apenas o relato de uma determinada realidade, mas sim o testemunho dos processos infantis ocorridos na convivência diária com o grupo.

As teias de relações construídas nesta turma oportunizaram a reflexão constante sobre minha prática docente, interagindo, observando, pesquisando, intervindo e principalmente construindo novos olhares sobre as infâncias e a ludicidade. No decorrer deste estudo pude perceber que as intervenções na sala buscavam constantemente uma mudança na postura e brincadeiras das crianças, contudo, creio que a maior modificação ocorreu em minhas práticas pedagógicas, ao incentivar as crianças na busca pela autonomia. Gradativamente, modifiquei minha postura perante esse novo desafio, buscando formas de descentralização da minha figura como educadora deste grupo.

O relatório do projeto intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009, p. 8) aponta:

> As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Penso que não apenas as intervenções realizadas, mas também o processo de formação com a equipe através de leituras, pesquisas, conversas e trocas de experiências possibilitaram a construção das mudanças significativas na sala e na rotina deste

grupo. A participação das educadoras fomentou a transformação do espaço em ambiente, construído gradativamente pelas múltiplas relações afetivas, cognitivas e sociais, ao refletirem sobre as necessidades e desejos implícitos nas brincadeiras infantis.

Esta pesquisa necessitou da interação mútua entre as educadoras e o espaço em transformação, ao criarem novos arranjos espaciais, reestruturarem o ambiente e desafiarem-se a novas práticas educativas, constituindo uma dimensão fundamental nas práticas educativas entre crianças-crianças e crianças-adultos.

Com a organização dos ambientes, a prática docente pôde ser estruturada a partir de uma pedagogia das relações no grupo das Lagartas II, incentivando, oportunizando as interações, a pluralidade de experiências e a participação dos pequenos como protagonistas da pesquisa, sem anular o papel fundamental do educador nas intervenções propostas, ao ler e sentir as necessidades do grupo, ampliando suas experiências lúdicas e sociais.

A pesquisa-intervenção pressupõe um processo em que todos os sujeitos envolvidos são alterados, pois se colocam em diálogo, permitindo que crianças e adultos participem de um exercício crítico no processo de reflexão e ação. As experiências compartilhadas neste grupo oportunizaram a construção da ação educativa voltada para a complexificação do sentir, do pensar, da ludicidade e das interações, através da disponibilidade adulta para a escuta das crianças, assim como diferentes propostas de intervenção no espaço.

Referências

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 2. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antonio Vinao. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivany Souza; SEFTON, Ana Paula (orgs.). **Escola e sala de aula – mitos e ritos:** um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: 2004, p. 47-59.

HORN, Maria da Graça. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil.** 2003. 151 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Jogo de papéis:** um olhar para as brincadeiras **infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, P. (orgs.). **Itinerário de pesquisa.** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, P. (orgs.). **Itinerário de pesquisa.** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

VOLTAR AO SUMÁRIO

8 Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil

Gislaine de Souza Borges
Maria Luiza Rodrigues Flores

Resumo

O presente artigo aborda a organização dos espaços por ambientes de aprendizagem, analisando dados coletados em uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre (RS). O estudo qualitativo (MINAYO, 2012) envolveu a realização de entrevistas e a aplicação de questionários junto a profissionais desta escola, enfocando as potencialidades e os desafios desta abordagem, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Aportes teóricos sobre desenvolvimento infantil (OLIVEIRA, 1997), currículo (FARIA; SALLES, 2012) e espaço (FORNEIRO, 1998; ZABALZA, 1998; HADDAD; HORN, 2011) sustentaram as análises. O artigo conclui destacando a importância do espaço como elemento curricular, haja vista as características do desenvolvimento infantil e as potencialidades dos ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Ambientes de aprendizagem.

Introdução

Este artigo tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Porto Alegre , onde a forma de organização da ação pedagógica junto às crianças pequenas se encontrava estruturada a partir de ambientes de aprendizagem. O projeto político-pedagógico desta EMEI se fundamentava na concepção de espaço como um elemento curricular que dá suporte e possibilita aprendizagens nas interações das crianças com o meio. Para enfocar um aspecto desta experiência, propôs-se o seguinte problema: Quais são as potencialidades e os desafios da organização dos espaços por ambientes de aprendizagem para o trabalho com o grupo etário de 3 a 4 anos em uma escola de educação infantil?

Para tanto, foram colocados como objetivos da pesquisa: sistematizar a construção inicial, a implantação e a atualidade do projeto político-pedagógico desta escola, documentando seu processo; caracterizar a organização do trabalho através dos ambientes de aprendizagem nesta EMEI; investigar quais potencialidades e desafios são relatados pelas profissionais que atuam com grupos etários de 3 a 4 anos em relação à organização do trabalho pedagógico por ambientes de aprendizagem; e aprofundar teoricamente o papel do espaço na educação infantil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, envolvendo significados e relações que não poderiam ser quantificados (MINAYO, 2012), sendo desenvolvida a partir de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), abordando uma realidade específica em profundidade e por diferentes ângulos. Os passos metodológicos envolveram: consulta a artigos que relatam a construção, proposição e implantação do projeto pedagógico desta EMEI; análise do projeto político-pedagógico da instituição; aplicação de questionários a três ex-professoras e um membro da equipe diretiva; realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica à época da implementação dos ambientes de aprendizagem, com seis profissionais que atuam junto às crianças de 3 a 4

anos de idade, e com a equipe diretiva atual (diretora e vice-diretora); além de coleta de imagens dos espaços da escola.

As principais referências do estudo em termos de normativas e documentos orientadores em nível nacional incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CEB/CNE nº 5/2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009a) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Em relação aos documentos do Município, considerou-se uma versão preliminar da Proposta de Referencial Curricular para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Do ponto de vista teórico, trabalhou-se com os conceitos de Faria e Salles (2012) sobre currículo e proposta pedagógica para a educação infantil. Dentro de uma perspectiva sociointeracionista, o estudo foi desenvolvido com base em Oliveira (1997), Rappaport (1981), Dourado e Prandini (2002), inspirado em Vygotsky, Piaget e Wallon. O papel do espaço e do ambiente para a efetivação de propostas pedagógicas de qualidade na educação infantil teve como base Forneiro (1998), Zabalza (1998), Horn (2004), Haddad e Horn (2011).

Este artigo destaca um aspecto específico da pesquisa realizada, que diz respeito às potencialidades do trabalho pedagógico por meio dos ambientes de aprendizagem. Para desenvolvê-lo, o texto encontra-se assim organizado: na primeira seção, intitulada "Entrelaçando teorias para falar sobre educação infantil", apresentamos uma revisão da literatura, enfocando a importância das teorizações sobre espaço e ambiente nas propostas pedagógicas de instituições de educação coletiva de crianças pequenas; em seguida, na seção "Potencialidades dos ambientes de aprendizagem na voz das educadoras da EMEI Porto Alegre", destacamos as potencialidades dos ambientes de aprendizagem, a partir da coleta de dados junto a esta EMEI; e, por fim, nas "Considerações finais", retomamos a relevância

do espaço para o desenvolvimento do trabalho com as crianças na educação infantil, enfatizando aspectos potenciais da organização dos ambientes de aprendizagem para a faixa etária de 3 a 4 anos.

Entrelaçando teorias para falar sobre educação infantil

A temática dos ambientes de aprendizagem precisa ser abordada, considerando-se questões relevantes para a educação infantil, tais como: implantação de uma proposta político-pedagógica, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, interações e o papel do espaço como elemento do trabalho pedagógico.

A proposta pedagógica de uma instituição educacional é a base de seu trabalho. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), artigo 12, as escolas têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns aos sistemas de ensino. Essa determinação significa que, em consonância com as legislações superiores (nível federal, estadual e municipal), assim como considerando os documentos orientadores de caráter mandatório do Conselho Nacional de Educação e do respectivo conselho ao qual a instituição esteja subordinada (estadual ou municipal) e, ainda, atendendo às determinações de sua mantenedora, cada escola de educação infantil tem o dever de elaborar sua proposta pedagógica a fim de definir, tornar público e direcionar o trabalho realizado junto às crianças de até 6 anos de idade por ela atendidas.

Issa e Saraiva (2008, p. 86) colocam que "a busca de um fazer pedagógico inovador e de qualidade está atrelada à elaboração e efetivação de um projeto político-pedagógico que organize, legitime e identifique todo o trabalho educativo de uma escola infantil".

Para efetivar uma proposta pedagógica, o trabalho de construção desta deve ser coletivo, de maneira que todos possam ser ouvidos e, em conjunto, organizem uma ação educativa que contemple o que a escola realiza e o que deseja realizar com as crianças. Zilma Oliveira (2002) menciona que a proposta de uma instituição é um fazer coletivo e destaca que, na atualidade, as propostas para a educação infantil devem romper com as formas antigas de pensar a escola, com isolamento e práticas descontextualizadas. Para a autora, uma proposta pedagógica para a educação infantil deve "[...] fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras" (OLIVEIRA, 2002, p. 170).

De acordo com as atuais DCNEI, as propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica deverão ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, sendo a criança conceituada como sujeito histórico e

> [...] de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nessa perspectiva, interagir é um princípio básico da escola infantil, pois é na interação com o outro e com o meio que a criança poderá se desenvolver e aprender. A ideia de desenvolvimento humano por meio da interação vem sendo discutida por diferentes teóricos e áreas do conhecimento. Para fins deste estudo, entendemos que uma abordagem sociointeracionista favorece as discussões acerca da importância das interações no âmbito da escola infantil. Se interação e brincadeira são eixos norteadores de seu currículo, cabe à escola infantil considerar o significado da interação e do brincar para o desenvolvimento da criança. De acordo com Horn (2004), na teoria de Wallon, o conceito de meio é fundamental, pois ele influencia no desenvolvimento infantil.

A criança pequena irá agir em consonância com as propostas e desafios do ambiente no qual está inserida, a partir das relações que conseguir estabelecer. Contudo, precisa de um retorno deste ambiente, incluindo aí todas as relações que puderem ser estabelecidas com este meio e com as pessoas que nele se encontram, de maneira a ir constituindo sua forma de interagir com o mundo e de dar-lhe significado. Horn (2004), abordando a relação do sujeito com o meio, afirma:

> [...] assim se estabelece uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde a tenra idade umas com as outras, com os adultos e com os objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude (HORN, 2004, p. 17).

Felipe (2001) salienta que as interações sociais também foram o fator principal para Vygotsky. Para este teórico, o indivíduo se desenvolve e constrói as aprendizagens sempre em relação com o meio, de maneira que estas são mediadas por sistemas simbólicos e pelo outro; e a linguagem ocupa um papel principal (FELIPE, 2001). Segundo Horn (2004), Vygotsky compreendia que o sujeito não é um receptáculo, é um ser ativo que, em "[...] interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo em uma relação dialética" (HORN, 2004, p. 18).

Conforme Marta Kohl de Oliveira (1997), Vygotsky considerava a existência de um nível de desenvolvimento real, constituído das capacidades já alcançadas pelas crianças, e um nível de desenvolvimento potencial, formado pela "[...] capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou companheiros mais capazes" (OLIVEIRA, 1997, p. 59). A distância entre estes dois níveis, para Vygotsky, configura a Zona de Desenvolvimento Potencial, na qual as funções não

amadurecidas estão em "[...] processo de maturação" (HORN, 2004, p. 21).

Horn (2004) coloca que o professor deve ser o parceiro mais experiente e provocar avanços ao desafiar esta Zona de Desenvolvimento Potencial de cada criança, sendo que tal interferência pode ocorrer a partir da organização de cenários desafiadores que possibilitem a vivência de experiências múltiplas pelas crianças.

Para tanto, faz-se necessário compreender o modo como as crianças percebem o mundo ao seu redor, nas diferentes faixas etárias, uma vez que elas interagem com o outro e com o meio de acordo com a fase do desenvolvimento e os níveis de aprendizagem em que se encontram, ou seja, respondendo conforme suas possibilidades daquele momento.

Uma vez que, neste trabalho, nosso foco se encontra na ação pedagógica junto às crianças entre 3 e 4 anos de idade, torna-se necessário abordar mais detidamente alguns aspectos desta faixa etária. Para Dourado e Prandini (2002), na teoria de Wallon, as crianças desta idade encontram-se na fase do personalismo, justamente pela identificação de si que são capazes de realizar. É nesse momento que as crianças demonstram maior interesse em realizar tarefas de forma independente do adulto; por isso, é de suma importância que o ambiente da escola seja organizado com essa finalidade, pois, ao realizar atividades de forma independente, a criança se sente valorizada, construindo uma imagem positiva de si.

De acordo com Rappaport (1981), na perspectiva da teoria cognitiva de Piaget, a criança dessa faixa etária encontra-se no período pré-operatório e apresenta algumas características, tais como: o pensamento egocêntrico, no qual ela está centrada nela mesma, compreendendo o mundo a partir do seu ponto de vista; a função simbólica, que permite à criança representar e referir-se a objetos e situações que não são presentes; o brincar de faz de conta, no qual os objetos são transformados e situações do mundo real são vivenciadas na brincadeira – nesse brincar, a

criança interage com o outro confrontando ideias, que permitem o avanço do seu raciocínio; e o desenvolvimento da linguagem verbal, configurando-se como o principal modo de comunicação da criança.

Nesse período dos 3 aos 4 anos de idade, uma das características da criança é o movimento. É por meio da ação que ela vai construindo a noção de esquema corporal, que favorece a construção da sua identidade e da sua autoimagem. Através das ações e do seu corpo como referência, a criança dessa faixa etária começa a desenvolver as noções de tempo e espaço. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), as noções de espaço e tempo são construídas por meio da vivência diária com os adultos na medida em que as crianças interiorizam os conceitos utilizados por eles.

Em relação ao tempo, Bassols, Dieder e Valenti (2001) consideram que as crianças compreendem a marcação dos períodos inerentes a essa categoria, em seu contexto sociocultural, por meio do ritmo das situações diárias, ou seja, através da rotina em que o seu dia a dia se organiza. Cabe destacar que as questões orgânicas, familiares, culturais, afetivas e ambientais interferem no processo de desenvolvimento de cada criança. Dessa forma, algumas características podem aparecer mais cedo ou mais adiante, dependendo do contexto de vida da criança. Portanto, é de suma importância conhecer os marcos do desenvolvimento infantil para a promoção de um trabalho pedagógico que oportunize situações prazerosas e desafiadoras de aprendizagem.

No âmbito da escola infantil, o desenvolvimento e as interações das crianças podem ser favorecidos de acordo com o modo como os espaços são organizados. Ao longo dos últimos anos, muitos estudos foram realizados enfatizando a importância dos espaços para o trabalho educativo com as crianças pequenas. Os estudos de Horn (2004), Haddad e Horn (2011), Jaume (2004), Forneiro (1998) e Zabalza (1998) consideram que o espaço tem influência nas interações das crianças e, consequentemente, no

seu desenvolvimento. Essa visão a respeito do espaço escolar está atrelada a uma concepção de criança e de aprendizagem, entendendo aquela como alguém com amplo potencial e que se desenvolve a partir das suas interações com o meio e com o outro.

Forneiro (1998) refere-se ao *espaço* como espaço físico: "[...] locais para atividade caracterizados por objetos, pelos materiais didáticos, e pela decoração" (FORNEIRO, 1998, p. 232). A partir dessa concepção, Barbosa e Horn (2009) colocam que o espaço está relacionado às questões objetivas. Já o termo *ambiente*, para Forneiro (1998), envolve o conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem. Novamente, com base na concepção de Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2009) compreendem que o termo *ambiente* está relacionado às questões subjetivas:

> De um modo mais amplo poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente "fala", transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Essa noção de ambiente relacionada à vida permite uma visão diferenciada de espaço escolar. Forneiro (1998) considera que, no âmbito da escola, o ambiente de aprendizagem configura-se por meio de quatro dimensões (física, funcional, temporal e relacional), que são bem definidas, mas inter-relacionadas. A interação entre essas dimensões permite que o espaço escolar se torne um elemento do currículo**,** pois ele pode favorecer ou limitar as interações das crianças de acordo com a sua organização espacial, com o tempo que as crianças passam nesse espaço, com a decoração existente, com as relações que

nele serão estabelecidas e com a função que ele exerce dentro da escola.

Em Reggio Emilia , essa concepção de espaço e de ambiente faz parte da concepção de educação das escolas infantis, que projetam seus espaços direcionados às crianças, de modo que estes sejam, ao mesmo tempo, acolhedores, desafiadores e favorecedores da autonomia dos pequenos. O ponto central da proposta é a forma como os espaços são organizados a partir de uma concepção de criança "[...] ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades" (FARIA, 2007, p. 281). Dessa forma, o espaço físico estruturado ao seu favor possibilita ações, encontros, descobertas em conjunto com os educadores e com os pares.

Ao pensar no papel dos espaços na escola infantil, considera-se importante a descentralização da figura da professora a fim de ampliar as competências da criança. Ao favorecer a independência da sua figura, a professora tem no espaço um parceiro, na medida em que este a auxilia, favorecendo as interações criança-criança, criança-educador e criança-objeto e permitindo a cada um explorar o ambiente sem que a professora esteja próxima durante todo o tempo.

Observamos que essa parceria entre ambiente e educador ocorre por meio da percepção das necessidades que as crianças apresentam em diferentes âmbitos. Jaume (2004) compreende que, ao serem planejados, os espaços e materiais devem contemplar a criança de forma global, observando todas as suas necessidades: "[...] necessidades afetivas, necessidade de autonomia, de movimento, de socialização, fisiológicas, de descoberta, de exploração e de conhecimento" (JAUME, 2004, p. 364-365).

Na perspectiva aqui trazida sobre a importância dos espaços na educação infantil, torna-se indispensável pensar no trabalho com as crianças pequenas considerando-se o *espaço* e o *ambiente* oferecidos a elas como elementos curriculares.

Tanto nos estudos brevemente apresentados quanto na vivência diária com as crianças, observa-se o quanto os espaços podem ser interessantes e desafiadores, assim como limitadores ou cerceadores da prática pedagógica.

Potencialidades dos ambientes de aprendizagem na voz das educadoras

O material empírico que deu sustentação a este artigo foi coletado junto à EMEI Porto Alegre, que atuava a partir de uma concepção que compreende os espaços como elemento curricular na educação infantil. Do ponto de vista do resgate histórico da trajetória desta instituição, de acordo com os dados coletados, identificou-se que, a partir de uma constatação pela equipe diretiva de que nesta unidade o ambiente escolar se encontrava sem desafios para as crianças, estando também as educadoras desmotivadas, ocorreu um movimento de reestruturação do projeto político-pedagógico entre os anos de 2005 e 2007 que implicou na organização dos espaços da escola por ambientes de aprendizagem. Seis anos após a conclusão da implementação, o projeto construído permanece, mas com modificações em relação ao projeto inicial, tendo havido, inclusive, no ano de 2013, um movimento de reavaliação proposto pela equipe diretiva, em exercício quando da coleta de dados.

Os espaços desta instituição estavam constituídos de forma a oferecer experiências às crianças desde diferentes linguagens ou campos de experiências. Quando da realização do estudo, esta EMEI desenvolvia seu projeto político-pedagógico baseando-se em oito ambientes de aprendizagem. São eles: Sala das Ciências, Jogoteca, Corpo e Movimento, Ateliê, Pintatoteca, Brinquedoteca, Informática e Sala da Fantasia. A seguir, exibimos imagens de cinco ambientes, cedidas pela escola, permitindo uma aproximação do leitor à realidade descrita.

Figura 1 – Sala das Ciências

Figura 2 – Jogoteca

Figura 3 – Corpo e Movimento

Figura 4 – Pintatoteca

As crianças, a partir dos 2 anos (Maternal 1), começavam a circular por estes espaços desenvolvendo atividades planejadas com as educadoras, conforme os interesses e as necessidades. Estes ambientes de aprendizagem também eram as salas de referência das crianças[1], contendo mochileiros para os seus pertences, brinquedos exclusivos da turma, espaço dedicado aos painéis e cartazes envolvendo rotina, chamada, calendário, entre outros. Na sala-referência, as crianças eram recebidas durante o primeiro horário e brincavam livremente logo que chegavam à escola, retornando para descansar após o almoço e ao final da tarde, antes de sua saída.

Os ambientes de aprendizagem funcionavam através do rodízio de salas, ou seja, as crianças trocavam de sala uma vez por turno para desenvolver as propostas planejadas previamente. Existia um tempo de uma hora para permanecer em cada ambiente de aprendizagem e, após as atividades, as crianças se dirigiam para o pátio ou para sua sala-referência, de acordo com a rotina da turma.

A escolha das salas era realizada pela equipe de trabalho no início do ano considerando-se a faixa etária da turma e, de acordo com estas escolhas, a grade de horários era organizada. Cabe destacar que existia uma flexibilidade dentro desta organização, pois o dia a dia na educação infantil é dinâmico e muitas vezes o planejamento precisa ser alterado.

A partir do olhar das educadoras sobre suas práticas, foi possível verificar as potencialidades dos ambientes de aprendizagem nesta EMEI. De forma geral, segundo essas profissionais, em relação ao trabalho com as crianças entre 3 e 4 anos, o potencial está na troca de espaços (no movimento) e na possibilidade de abordar as múltiplas linguagens. As entrevistadas consideraram que, nessa faixa etária, a movimentação diária é

1 Maternal 1, crianças de 2 a 3 anos de idade (Brinquedoteca); Maternal 2A , crianças de 3 a 4 anos (Jogoteca); Maternal 2B, crianças de 3 a 4 anos (Sala das Ciências); Jardim A1, crianças de 4 a 5 anos (Corpo e Movimento); Jardim A2, crianças de 4 a 5 anos (Pintatoteca); Jardim B, crianças de 5 a 5 anos e 11 meses (Ateliê) e Jardim B2, crianças de 5 a 5 anos e 11 meses (Sala da Fantasia).

interessante por oportunizar a novidade e a mudança de espaço. Essa troca de salas possibilitaria uma crescente independência das crianças em relação aos adultos: à medida que circulam pela escola, elas vão conhecendo cada espaço e progressivamente aprendem a se deslocar de forma mais independente e segura.

Uma das professoras colocou que a mudança de ambiente organiza o grupo em relação ao planejamento, pois a sala indica a eles a proposta que será realizada:

> *A turma gosta do rodízio, eles perguntam "qual sala nós vamos hoje?" [...]. Eles sabem destas questões de que, por exemplo, na sala do Ateliê e da Pintatoteca* nós vamos realizar pinturas, colagens, modelagens, e não jogos, por exemplo, que os jogos são na *Jogoteca* (Professora B2).[2]

Outra característica positiva do trabalho por meio dos ambientes de aprendizagem é a abordagem das diferentes linguagens e dos conhecimentos relacionados ao mundo natural e social. As salas contemplam a linguagem corporal, musical, verbal, escrita, gráfico-plástica, matemática, o brincar e as questões da natureza e sociedade, destacaram as educadoras.

O termo *linguagem*, segundo o relatório do projeto Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 83), refere-se às diferentes formas de construir significado, produzir e expressar saberes. O fato de as salas possibilitarem, mais especificamente, a vivência de alguma linguagem incentiva, de certa maneira, uma abordagem mais direta das educadoras. Faria e Salles (2012), ao abordarem as questões do currículo para a educação infantil, consideram que tratar as linguagens e os conhecimentos culturais de forma separada é apenas uma maneira de tornar o currículo mais claro. Na prática cotidiana, o trabalho será integral, com a união das diferentes linguagens.

Edwards (2005, p. 7) entende que as crianças têm inúmeras formas de aprender e de pensar: "[...] embora possuam estilos

2 As falas das educadoras, em itálico para diferenciá-las das citações teóricas, são aqui reproduzidas sem correções, preservando-se as características de oralidade.

de aprendizagem singulares, poucas crianças apreciam a aprendizagem que só utiliza uma de suas inteligências. Em vez disso, elas gostam de atividades e experiências que as mesclem". Na EMEI Porto Alegre, as entrevistadas entendem a divisão das salas como uma forma de desafio. Elas colocam que se sentem provocadas a trabalhar de forma diversificada devido à exigência das salas.

> *Gosto bastante desta questão do rodízio nas salas ambiente, nos ambientes de aprendizagem. Porque a gente consegue dar abertura para vários tipos de conhecimento. Quando vamos à Fantasia, por exemplo, de repente eu não sou muito de fantoches, o meu lado é mais matemático, mas eu como professora sou desafiada a isso por causa da sala* (Professora B2).

Nessa perspectiva, os ambientes de aprendizagem também surgem como um aliado no planejamento da professora, que precisa exercitar sua capacidade de articular os interesses das crianças com conhecimentos, linguagens e propostas de cada sala. Além disso, em cada sala-ambiente, a temática do projeto de trabalho poderá ser abordada, fazendo a integração do assunto estudado.[3] Dessa forma, entendemos que os ambientes de aprendizagem exigem da professora um planejamento mais detalhado, pensando em todas as possibilidades que estes podem oferecer para o seu grupo de crianças. Tal característica vai ao encontro da proposta dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009a), mais especificamente no trecho em que é destacada a importância da organização dos espaços para o incentivo à autonomia das crianças:

> As professoras devem planejar atividades variadas, disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de

3 Conforme a possibilidade, visto que na Pedagogia de Projetos não existe uma determinação de que a temática seja trabalhada diariamente ou em todas as circunstâncias.

> brincadeira, de aprendizagens, de explorações, de conhecimentos, de interações (BRASIL, 2009a, p. 38).

Percebe-se que esse trecho expressa uma dimensão potencial da ação pedagógica em escolas infantis onde o espaço é organizado por ambientes de aprendizagem. Com base no material coletado durante as entrevistas com as educadoras da EMEI Porto Alegre, entende-se que a configuração dos espaços desta escola favoreceu tanto a independência das crianças quanto um trabalho diversificado por parte das educadoras, que referiram compreender o seu fazer pedagógico como um desafio constante.

Uso de ambientes de aprendizagem na educação infantil: algumas considerações

A EMEI Porto Alegre encontrou nos ambientes de aprendizagem uma forma diferenciada de organizar sua ação educativa. Essa forma de estruturação do espaço e, consequentemente, do trabalho pedagógico iniciou nesta escola em 2007 e funcionava até o momento da coleta dos dados aqui apresentados. Conforme as falas das entrevistadas, esta seria uma estratégia adequada para o trabalho junto aos grupos etários de 3 a 4 anos.

As entrevistas demonstram que a prática pedagógica alicerçada nos espaços como elemento curricular possibilita que as educadoras realizem um trabalho diversificado, de maneira que as múltiplas possibilidades de aprendizagem das crianças sejam consideradas, na medida em que estes ambientes possibilitam essa articulação entre as diferentes linguagens. A vivência de deslocamento pela escola, segundo essas profissionais, também permite exercícios de independência das crianças ao conseguirem trocar de espaço de forma segura.

Além disso, cabe destacar as possibilidades de que as educadoras exercitem uma visão mais integral da criança ao

organizarem sua ação a partir das diferentes formas de ser/estar no mundo (linguagens), características dos ambientes de aprendizagem. Nesse contexto espacial, as professoras afirmaram conseguir observar de forma mais detalhada cada criança como um todo, identificando na prática diária, em cada espaço, as experiências em que elas se envolviam mais, aqueles espaços em que elas demonstram menor interesse, assim como aquelas áreas em que alguma criança do grupo poderia demandar maior atenção.

Entendemos que espaços compostos com materiais variados, que instiguem a curiosidade e convidem as crianças a explorá-los, beneficiam tanto aquelas propostas mediadas pelas educadoras quanto as atividades sem uma interferência mais direta do adulto. É nessa perspectiva, também, que o espaço assim organizado cumpriria o seu papel de parceiro da educadora, que, em momentos como o supracitado, teria maior possibilidade de trabalhar individualmente com algumas crianças.

Conforme foi aqui exposto, as crianças aprendem através da interação com o outro e com o meio. No âmbito da escola infantil, o meio tem um papel crucial, pois, de acordo com a sua organização, ele pode ser um mediador das aprendizagens favorecendo experiências ricas e descentrando a criança da figura das educadoras.

Em resumo, a pesquisa realizada na EMEI Porto Alegre permitiu verificar que a organização dos ambientes pode, de fato, colaborar para a ação educativa junto às crianças de 3 a 4 anos de idade, na medida em que o espaço seja visto como um elemento do currículo, que possibilita um trabalho diversificado, desafiando não apenas as crianças, mas também as profissionais, de forma a manterem constante questionamento sobre as suas práticas com as crianças.

Referências

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASSOLS, Ana Margareth Siqueira; DIEDER, Ana Lúcia; VALENTI, Michele Dorneles. A criança pré-escolar. In: EIZIRIK, Cláudio; KAPCZINSKI, Flávio; BASSOLS, Ana (orgs.). **O ciclo da vida humana:** uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 dez. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Coordenação de Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, nov. 2002. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110> Acesso em: 31 jan. 2014.

EDWARDS, Carolyn Pope. Ensinando as crianças através de centenas de linguagens. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano III, n. 8, p. 06-09, jul./out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogias da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Vitória Líbia de Barreto; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FELIPE, Jane. Desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (org.). **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça Souza. A criança quer mais que espaço. **Revista Educação**, São Paulo, n. 1, p. 44-59, set. 2011. (Coleção Educação Infantil).

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISSA, Maria Helena Cuppari; SARAIVA, Rosália Alvim. Projeto político-pedagógico de escolas infantis: a gestão como base para sua construção e efetivação. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 85-98, jan./jun. 2008.

JAUME, Maria Antônia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, Tereza Lieixa. **Educação infantil:** desenvolvimento, currículo e organização. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 9-29.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Referencial Curricular para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:** versão preliminar. Porto Alegre: SME/PMPA, 2011. (Não publicado).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Infantil Porto Alegre. **Projeto Político-Pedagógico.** Porto Alegre: PMPA/ SMED, 2011.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento:** a idade pré-escolar. V. 3. São Paulo: EPU, 1981.

9 Proibido não tocar: encantamentos de uma proposta de instalação sonora na educação infantil[1]

Ariane Carolina Boscardini Bittencourt
Dulcimarta Lemos Lino

Resumo

Dentro da temática "música na infância", o presente estudo compôs uma instalação sonora em uma escola de educação infantil para provocar a escuta das crianças, refletindo sobre suas narrativas sonoras. Com base nos pressupostos teóricos de Lino (2008), para quem o barulhar é a música das culturas infantis, e de Richter (2005) sobre as narratividades do linguajar na infância, a pesquisadora organizou um ambiente sonoro na galeria da escola em que atua. Sem a intervenção direta das professoras, as 65 crianças (com faixa etária variante entre 2 e 4 anos) da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zozina Soares de Oliveira, no município de Novo Hamburgo, foram convidadas a brincar com sons, manipulando os diferentes objetos sonoros dispostos na instalação sonora. Além disso, a experiência de compor uma instalação sonora pôde indicar que as dimensões linguageiras do viver, presentes no tempo-espaço-lugar cotidiano, provocam os sentidos do discurso.

Palavras-chave: Barulhar. Educação infantil. Instalação sonora. Música na infância.

1 Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC intitulado *Proibido não tocar: encantamentos de uma proposta de instalação sonora na educação infantil*, sob orientação da Prof.ª Jane Felipe e coorientação da Prof.ª Dulcimarta Lino.

Proibido não tocar: compondo a instalação sonora

Quando se dá tudo pronto, sejam formas ou brinquedos, não sobra nada para imaginar.
(Richter, 2013)

A ideia de compor uma instalação sonora na escola municipal onde leciono no município de Novo Hamburgo surgiu a partir de diálogos com a Prof.ª Dr.ª Dulcimarta Lino, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (FACED/UFRGS – MEC), bem como com a leitura do livro *Paisagens sonoras de uma cidade* (BERNARDI; SEDIOLI, 2002).

A proposta ora apresentada partiu do conceito de barulhar na infância (LINO, 2008), tema extensamente investigado em *Balangandã sonoro: uma sugestão de material didático para trabalhar o "barulhar" das crianças na educação infantil* (BITTENCOURT, 2011).[2]

Para conseguir organizar tal espaço, busquei, além do material bibliográfico, informações que pudessem me auxiliar nesta pesquisa e prática. Procurei, então, sonoridades disponíveis em casa, na escola, coletando materiais entre amigos, montando, colocando, cortando, testando, brincando com os objetos sonoros.[3] Depois disso, busquei os espaços mais sonoros da escola: uma sala, o corredor, a galeria, a pracinha ou a rua, sempre procurando estar atenta aos sons que perpassavam esses lugares.

Comecei organizando alguns materiais por mim experimentados juntamente com minha turma na faixa etária 3 anos. A elaboração e confecção desses objetos sonoros só foram possíveis graças às parcerias feitas no caminho com amigos e familiares. Deles recebi, além de doações e empréstimos de objetos, outras formas de solidariedade, como auxílio para coletar, transportar e confeccionar os materiais.

2 Trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
3 Qualquer objeto que decidirmos utilizar para produzir sons. Vali-me também de alguns objetos recolhidos no lixo.

Ao entrar em linguagem, as crianças fazem ressoar a pluralidade de sentidos que decidem narrar do mundo, mobilizando seu imaginário criador. Nesse instante, elas demonstram todo um apetite ao ruído, ao silêncio, ao som, entregando-se poética e ludicamente à escuta e ao diálogo das materialidades dispostas. A instalação sonora possibilita a ampliação do conceito de composição indicado pela arte sonora na contemporaneidade, em que som, imagem, espaço e tempo se interpõem de forma híbrida. *Proibido não tocar* surge como um contraponto à música presa ao encadeamento temporal, presença constante nas rotinas da educação infantil.

A instalação sonora pretende sublinhar a intensa sintonia das crianças com as modalidades artísticas contemporâneas em que o espectador é também um compositor. Ao invés de manter-se em silêncio, em posição contemplativa, as crianças podem escolher a trajetória a seguir. Por essa razão, ao barulhar na instalação sonora de forma espontânea e indeterminada, as crianças ressoam os sentidos que pretendem investigar, experimentando a música antes de pensá-la com significado. Logo, *Proibido não tocar* constitui uma forma poética de observar e habitar o espaço da infância.

Visita à instalação sonora da Zozina: proibido não tocar

A explicação a respeito da proposta de trabalho foi realizada de maneira informal com as professoras de cada turma. Fizemos algumas combinações nos momentos disponíveis que tínhamos (intervalos, almoço, etc.), especialmente sobre como iria ocorrer a instalação, qual era a proposta da pesquisa e qual seria o tempo de permanência adequado para cada turma na instalação. Como a ideia era a de que todas as turmas interagissem com *Proibido não tocar* no mesmo dia, estipulamos o tempo de 20 minutos de exploração para cada grupo. Explicamos que a instalação sonora ficaria montada para que, posteriormente, as turmas pudessem explorá-la com mais tempo.

O combinado com as crianças foi de que poderiam brincar como quisessem no espaço, desde que não se machucassem e não machucassem os colegas. Outra combinação foi que, quando chamássemos, elas devolveriam as coisas para o lugar e sentariam no espaço combinado para conversarmos. Pouco antes de terminar o tempo combinado, avisamos às crianças que o tempo da brincadeira logo acabaria; quando finalizado, nos despedíamos, e as crianças eram questionadas sobre o que haviam achado do espaço e se haviam gostado de brincar nele.

Ao todo foram atendidas sete turmas, somando 65 crianças que puderam explorar a instalação. As visitas foram realizadas no horário combinado com as professoras, vindo apenas uma turma de cada vez, sempre acompanhadas de sua professora titular e da professora que se dispôs a auxiliar a fotografar as reações das crianças, além de mim. Tentávamos não intervir e não direcionar as crianças, deixando apenas que elas brincassem com os objetos sonoros dispostos na instalação da forma que quisessem. Apenas intervínhamos nos momentos de conflito e de "guardar".

Os registros realizados, filmagem e fotografias, foram feitos sempre por três pessoas. Nesse momento de registrar, pedi que cada professora assim o fizesse livremente para que capturassem os barulhares das crianças. Essas fotos foram disponibilizadas às famílias através do website da escola, que é um dos meios de aproximação da escola com as famílias, mantendo-se sempre atualizado com as atividades feitas pelas turmas. Posteriormente, utilizei as filmagens e fotos para analisar a participação das crianças neste espaço. Considero que o que enriqueceu muito este momento foram os diferentes olhares que compuseram esta coleta de material.

Objetos sonoros que compuseram a instalação *Proibido não tocar*[4]

Cortina sonora

Figura 1 – Cortina feita com cascas de sementes

4 O uso das imagens foi autorizado pelos pais e pela equipe diretiva da escola.

Figura 2 – Cortina de sementes fixada em uma arara

Figura 3 – Escutando a cortina

Figura 4 – Brincando e movimentando as materialidades sonoras

Canos

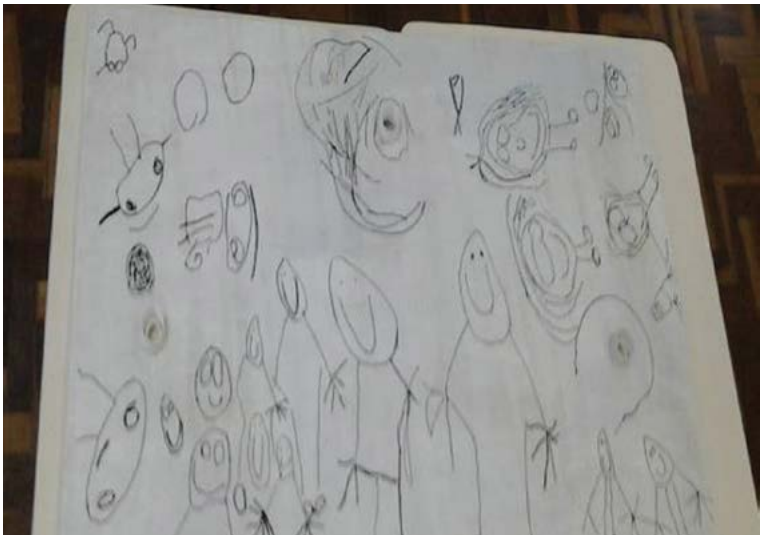


Figura 5 – Painel de MDF com gesso ilustrado pelas crianças

Figura 6 – Painel com os canos fixados e um pálete de suporte para provocar sons

Figura 7 – Canos para puxar e ouvir

Figura 8 – Espiar também pode?

Paneleiro

Figura 9 – Diferentes panelas e latas furadas e amarradas

Figura 10 – Experimentando o paneleiro

Figura 11 – Esboços de composição

Figura 12 – Quando barulhar é pura diversão

Tonéis

Figura 13 – Construindo provocações para soar

Figura 14 – Espiando o som

Figura 15 – Gafanhotos na colheita

Figura 16 – Escuta só, que som é esse?

Descobertas do caminho

O músico brinca com o som e o silêncio.
Eros brinca com os amantes.
Os deuses brincam com o universo.
As crianças brincam com qualquer coisa em que possam pôr as mãos, ***os olhos, os ouvidos, o corpo.***[5]
(Nachmanovitch, 1993 apud Richter, 2005, p. 248)

A instalação aqui apresentada foi para as crianças um momento de intenso brincar, experimentando as sonoridades à sua maneira. As turmas que experimentaram a instalação podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro grupo, composto pelas turmas da faixa etária de 3 anos A e a turma da faixa etária

5 Grifo meu.

de 3 anos C, já havia explorado de diferentes modos alguns objetos sonoros como os dispostos na instalação e também alguns instrumentos musicais. Isso porque essas crianças realizaram diversas atividades propostas para aguçar sua escuta sensível e seu ouvido pensante. Esse grupo será aqui denominado grupo A. O segundo grupo, constituído pelas turmas da faixa etária de 2 anos, faixa etária de 3 anos B, Turma Unificada (crianças de 3 e 4 anos) e faixa etária de 4 anos, não havia explorado de forma continuada o barulhar em suas atividades cotidianas. A este chamaremos de grupo B.

Cada um dos grupos escutados participou, sem receita, da instalação sonora apresentada. A escuta sensível de seu brincar através da instalação indicou que, de maneira geral, as crianças trouxeram consigo a bagagem sonora de que dispunham na escola, enredando teias, encontrando afinidades, fazendo música.

O grupo A, ao participar da instalação, demonstrou uma grande familiaridade com os objetos sonoros dispostos, evidenciando diferentes gestos de escuta sonora. Esse grupo ficava um tempo mais prolongado experimentando as materialidades dispostas, lembrava-se dos canos, das cortinas e dos tonéis experimentados na sala de aula (e por essa razão já sabia como produzir diferentes sonoridades) e tentava esboçar pequenas músicas a partir dos sons percutidos.

O grupo B se lançou intensamente a fazer vibrar a onda acústica disposta na instalação sonora. Percutiam de modo fraco, forte, rápido, lento. Ao experimentar os excessos sonoros com velocidade, pareciam totalmente envolvidos ludicamente na exploração sonora. Assim, em diferentes momentos, ficavam por mais um instante ouvindo ou percutindo sonoridades que lhes houvesse agradado.

Cabe ressaltar que, na experiência de participar de uma instalação sonora, não há um grupo que participe de melhor forma do que o outro. O que se levou em consideração foi a experiência de cada criança e a forma como aceitavam a

provocação para barulhar, narrando o seu mundo de sentidos. Nesse momento, a complexidade e a pluralidade da música como dimensões estéticas emergem na multiplicidade de sentidos que as crianças decidem enfocar.

Esta foi uma experiência poética de muita aprendizagem para mim enquanto professora e pesquisadora, pois se tornou evidente que neste tipo de trabalho devemos ficar abertos ao inesperado. Compreendo que foi esse inesperado que compôs as mais belas e enriquecedoras experiências para pensar com sons. Entre todas as experiências registradas nessa investigação, selecionei seis narrativas sonoras que mobilizaram minhas reflexões.

Os registros de vídeo utilizados para esta análise não têm uma finalidade estética, mas querem apenas ilustrar as reflexões desta investigação. Estas imagens são um documento público, disponibilizadas com autorização dos pais e da direção da escola, que mostram os significados narrativos do que pude escutar sensivelmente. Por esse motivo não descrevo tudo que aconteceu temporalmente, mas utilizo recortes nomeados "narrativas sonoras" (como na investigação dos momentos de cantos e balbucios de Cabanelas e Hoyelos (1998)) para pontuar os temas que quero destacar.[6]

Quando barulhar leva à composição musical: cozinheiras da alegria

As crianças da faixa etária 3 anos C, turma na qual leciono, foram apresentadas a alguns dos componentes da instalação sonora. Quando se colocaram diante do paneleiro, inicialmente bateram nas panelas com as mãos e com as baquetas por mim dispostas.

6 As edições dos vídeos foram realizadas dando suporte ao objetivo dessa investigação, nessas descrições os nomes das crianças não serão utilizados, cada criança será identificada por um nome fictício.

Maria foi até o pote onde estavam dispostas as baquetas, pegou uma das colheres e, em vez de tocar no paneleiro, começou a mexer a colher dentro das panelas como que imitando o ato de cozinhar, misturando comida. Logo se juntaram a ela mais duas meninas, a Nicolly e a Sara, na brincadeira de cozinhar. No outro lado do paneleiro havia alguns meninos que tocavam os objetos para que eles vibrassem. Enquanto isso, Sara começou a cantar enquanto as amigas "cozinhavam" e os meninos tocavam. Sua canção era composta basicamente pela seguinte estrofe: "Somos as cozinheiras da alegria...". Nesse momento ela dançava, cozinhava e cantava.

O grupo achou muito divertido e seguiu na brincadeira, as outras meninas se uniram na cantoria e mesclavam a este refrão dizeres improvisados de comidas que lhes agradavam. Elas cantavam: "Nós gostamos de cozinhar, e de comer feijão, e arroz...", deixando claras as suas preferências na alimentação e sempre retornando à musica com seu destaque: "Somos as cozinheiras da alegria!". Brincaram desta maneira por alguns minutos, divertindo-se muito, quando naturalmente foram substituindo-a por outras com as quais seus colegas brincavam na sala.

Nesse momento, entendi que a instalação sonora serviu como um dispositivo desencadeador para que as crianças, entrando em linguagem, encontrassem os sentidos de ser. Algumas crianças cozinhavam dentro da panela, outras inventavam a música para cozinhar. Aqui a música era improvisadamente articulada, na sintonia de ressoar com os pares. A instalação funcionou como um "exercício para curiosos[7]", ou seja, como outra maneira de entender a infância em sua contemporaneidade, ou, ainda, como outra forma de pensar "a organização do tempo, da vivência enquanto experiência de um pensamento que não se pauta só em representações, mas em uma imagem de pensamento que se coloca sob a perspectiva da invenção" (ABRAMOWICZ, 2013, p. 41).

Ao propor outra forma de fazer música na escola,

7 Nome de uma exposição da Bienal do Mercosul.

oferecemos às crianças a possibilidade de um tempo e espaço para que vivenciassem a experiência poético/estética sem restringi-las apenas às entonações repetitivas de um cardápio sonoro engessado, entoado sem movimento. Conforme Richter (2013), a criança imaginante não antecede o adulto racional (mito da criança criadora). Nem todas as crianças espontânea e improvisadamente expressam de forma livre a sua imaginação sonora. Para algumas crianças é necessário oferecer momentos, espaços e tempos para que possam experimentar a sua imaginação.

Quando o barulhar é repetir: criar ações poderosas

Ao chegar à instalação sonora, Vítor se apoderou do brinquedo com que tinha intimidade: o balangandã. Em seguida se dirigiu ao paneleiro, objeto novo para a criança, testando suas sonoridades com as mãos, dando batidas nas diferentes panelas ali dispostas. Vítor pegou então a baqueta de feltro e voltou a bater nos mesmos objetos em que havia batido com as mãos. Ao bater na primeira panela, o menino esboçou um sorriso em minha direção, parecendo dizer: "Ah, com essa baqueta o som fica mais forte". A criança fez o mesmo ritmo em todas as panelas, mirando-me sorridente sempre que acabava uma série percussiva.

Após testar a maioria dos objetos expostos no paneleiro, Vítor pegou outra baqueta (a de madeira com tecido) e começou novamente a explorar as panelas utilizando as duas diferentes baquetas de forma alternada, intensificando a força e velocidade de seus movimentos. O menino permaneceu explorando este espaço da instalação sonora por aproximadamente oito minutos. Passado este tempo, ele foi explorar outras materialidades, como os tonéis, mas sempre retornando ao paneleiro. Cabe destacar que, sempre que retornava ao paneleiro, Vítor intensificava seus movimentos corporais, experimentava outras baquetas e diversificava sua

forma de "tocar" no paneleiro com elas. Para Vítor, repetir não era entediante, mas puro prazer pela descoberta sonora. Quanto a isso, Richter (2005, p. 251) afirma: "brincar outra vez é começar tudo como a primeira vez! Remexer nas crianças é pensar. Implica afirmar que podem aprender com o corpo. E o corpo, antes, é sensação e afecção só acontecendo no ato de participar".

Como observa a autora, o menino Vítor, ao retornar diversas vezes ao paneleiro, espaço da instalação sonora que claramente mais o instigou, começou tudo outra vez. O corpo de Vítor lembrava a primeira vez, pois a cada retorno repetia o que havia feito anteriormente. A cada batida identificava através de sua escuta sensível uma nova sonoridade, refinando seu ouvido pensante[8] e ampliando seu repertório sonoro aliado sempre à intensa alegria, evidente em todos os momentos da exploração através de seus sorrisos e gargalhadas.

A vontade de permanecer nesta exploração foi tanta que, ao terminar o tempo combinado, demonstrou resistência a abandonar seu brincar. Assim, foi o último a sair da instalação, retornando inúmeras vezes ao longo dia.

Quando barulhar leva à invenção: jogo de iguais

Em uma das vezes que o menino Vítor deixou o paneleiro para brincar com outros objetos sonoros da instalação, ele foi até os grandes tonéis de aço para testar a sonoridade deles utilizando as mesmas baquetas com que tocava no paneleiro. Vítor tocava intensamente nos tonéis, assim como havia feito no paneleiro, e a forma de percuti-los era aleatória. A criança testava diferentes ritmos e formas de utilizar as baquetas, acompanhando-se melodicamente com a voz na medida em que improvisava cantares narrativos de seu fazer, misturando sons e palavras diversas.

Em determinado momento, Vítor me chamou e mostrou o

8 Termo criado por Schaffer (1991) referindo-se a um ouvido que não apenas escuta, mas que reflete a respeito do que ouve.

que fazia e, logo em seguida, me convidou a tocar junto com ele. Nesse momento, nenhuma palavra precisou ser dita, pois Vítor me chamou pelo meu nome e, com seu olhar, demonstrou que queria que eu participasse.

Inicialmente batemos juntos no tonel, mas, em determinado momento, quando alterei o ritmo que estava fazendo, Vítor parou de tocar e ficou observando. Quando parei de bater, ele repetiu com suas baquetas o mesmo inciso que havia escutado. Ficamos nesse jogo de escuta por repetidas vezes. Ele sempre parava, ouvia meu inciso rítmico e prosseguia com a repetição. Em seguida, propus outro ritmo. Ao terminar sua sequência, Vítor olhou para minha mão e deu um sorriso. Respondi com outra sequência de batidas. Percebi que ele havia criado uma forma de jogar com os sons e que eu havia sido, de certa forma, convidada a brincar com ele. Batemos alternadamente, cada um na sua "vez" de jogar.

Da mesma forma natural com que esta brincadeira começou, ela teve seu encerramento, terminando com um sorriso de Vítor para mim e eu sorrindo para ele. Quando não quis mais, o menino voltou a barulhar no paneleiro. Barulhamos em conjunto. Como afirma Lino (2008), o barulhar não é regrado e tampouco pode ser ensinado, pois sua duração irá variar de acordo com a vontade de seus integrantes e, assim como começa de maneira espontânea, ele também se encerra em si.

Foi exatamente desta maneira que Vítor e eu barulhamos no nosso jogo sonoro. Não se fez necessária nenhuma palavra para constituir esta brincadeira, uma vez que toda a comunicação foi realizada através do som e da cumplicidade de olhares e sorrisos. As regras desse jogo sonoro foram criadas ali naquele momento e se adequaram àquela situação, iniciando e terminando a brincadeira da mesma forma espontânea, natural e alegre. Interessante observar que essa troca de olhares cúmplices é muito utilizada entre músicos profissionais, que parecem se deleitar com a peça que está sendo executada. É como se nessa hora os músicos entrassem em êxtase ao tocar a música.

A observação do vídeo analisado me fez entender que os significados das narrativas sonoras infantis são determinados pelas próprias crianças. Cada som apareceu quando tinha que ressoar, sendo imprescindível para a invenção do jogo de iguais. O jogo de iguais apenas foi possível porque, em pares (criança e professora), decidiram se comunicar, numa espiral em que a escuta silenciosa convidava a uma repetição do ritmo. Aqui a criança inventa um jeito de brincar com sons, jogando.

Encontrar provocações: um convite a escutar

Após a organização e interação das crianças na instalação sonora, surgiu a ideia de mantermos algumas coisas da instalação na galeria da escola, como o painel de madeira com canos, o pálete e os tonéis de aço com os canos, pensando também em, no próximo ano letivo, gradativamente, criarmos outros objetos sonoros que possam ser explorados pelas turmas diariamente, constituindo o novo ambiente da galeria da escola.

Surgiram outras ideias e inquietações: uma delas foi que poderíamos ter produzido em conjunto com as crianças as etapas iniciais da elaboração dos objetos sonoros – etapas estas que foram confeccionadas sem a participação das crianças. Poderíamos também ter selecionado com elas o material utilizado, discutindo e analisando como se dá todo o processo de confecção de tais objetos (cortar, furar, amarrar), proporcionando outras experiências, instigando ainda mais a participação do grupo.

Pensei em outros elementos que podem fazer parte de futuras instalações sonoras: objetos com cordas para soar (como uma harpa), um espaço com um silêncio predominante onde os sons seriam fracos e suaves, outros modelos de painéis feitos com diferentes materiais (canos, colheres, panelas, ralador, entre outros). Percebi ainda a necessidade de aprimorar a estética dos objetos sonoros e do espaço destinado à instalação, como delimitar de alguma forma o chão (seja com o uso de tapetes,

tecidos ou tintas) e qualificar a estética dos tonéis que estão sem acabamento, mas que agora serão pintados em conjunto com as crianças.

Outro destaque importante é que, mesmo sabendo que a galeria da escola não é um espaço acústico favorável ou o lugar ideal para a instalação, este era o melhor espaço que a escola oferecia para que tal proposta fosse realizada, ou seja, na realidade em que estávamos inseridos, este era o lugar ideal para que ela ocorresse, possibilitando uma experiência muito rica tanto para as crianças quanto para os docentes ali envolvidos. Nem sempre teremos condições perfeitas, mas de maneira alguma devemos deixar de desenvolver nossas propostas por não termos todas as condições ideais; devemos, isto sim, tentar fazer o melhor possível dentro daquilo que temos.

Ao observar esta interação das crianças na instalação sonora, percebi que ações simples podem levar a uma sensibilidade da escuta. É evidente que essa simplicidade está atrelada a um planejamento, a um suporte teórico e a uma sensibilidade no olhar e na escuta para com as crianças, o que na realidade não é tão simples, mas, neste caso, não foram necessários grandes investimentos financeiros, e sim grandes parcerias para que a instalação ocorresse. Portanto, tais propostas são plenamente viáveis na escola pública, uma vez que não necessitamos de grandes verbas para que as instalações sejam disponibilizadas às crianças.

Fica claro também que as crianças foram sempre surpreendentes, pois, a cada grupo que ali passava, não tínhamos como prever o que ocorreria. Mesmo conhecendo as crianças e tendo certas expectativas em relação ao que elas fariam, o ambiente as provocou de maneiras diferentes, fazendo com que suas experiências fossem singulares. Assim como as crianças são únicas em sua existência, a interação e a integração que elas tiveram com a instalação tornaram a obra única e diferente a cada um que por ela passou.

Desta forma, podemos perceber o quanto esses momentos de criação são importantes, pois pensar a escola de educação

infantil, seus espaços, tempos e atividades é algo muito complexo.

> Uma infância pode ensinar à escola básica que sua atividade precisa estar atrelada a este tempo generoso e alargado da invenção, do lúdico, do imprevisto, da imaginação, da curiosidade, imprimindo um pensar e um agir pautados nas diferenças que se manifestam nas muitas linguagens infantis, pois como nos coloca Loris Malaguzzi "a criança é feita de cem" (ABRAMOWICZ, 2013, p. 42).

Compreendendo então a necessidade de trabalhar com as múltiplas dimensões da linguagem na educação infantil, de não restringirmos a apenas uma ou duas, mas sim tentar contemplar a maior parte delas nas experiências proporcionadas às crianças pequenas, é que defendemos a ideia de um tempo, de um espaço e de uma mediação pedagógica adequados para que as crianças sejam autoras na construção de seu conhecimento. Nesse caso, a instalação possibilitou, além das inúmeras descobertas feitas de maneira única por cada criança, compreender que a instituição escolar permitiu este brincar com as sonoridades.

Encantar-me com a possibilidade de criar uma instalação sonora na escola me fez compreender o conceito de estar em linguagem na infância, "superando a ideia da linguagem enquanto um conteúdo a ser ensinado" (RICHTER, 2005). Até então, para mim, a infância era o articular das diferentes linguagens: linguagem sonora, linguagem plástica, linguagem escrita, literária, dramática, matemática, etc. Agora compreendo que estar no mundo é estar em linguagem e nela cabe a pluralidade de todos os sentidos que decidimos narrar do mundo.

As dimensões linguageiras do viver, presentes no lugar e tempo cotidiano, é que provocam os sentidos do discurso. A inquietude de pensar com os sons emergiu da experiência poética de compor um tempo e espaço na escola: *Proibido não tocar*. Foi necessário o tempo para provar as materialidades sonoras, procurar panelas, separar sementes, juntar páletes,

comprar canos, escutar outras artes sonoras realizadas em diferentes culturas ao redor do mundo, classificar, martelar... Tudo isso para entender que "primeiro vem a experiência e logo as palavras que encontramos para nomeá-las" (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 79 apud BERLE).

Iniciei esta proposta pensando em dar continuidade a uma experiência vivida na graduação. O que ressoa em mim agora não é a palavra continuidade, mas convivência, porque a instalação sonora inventou mundos de sentidos experimentados na condição de ser professora de Educação Infantil da escola pública brasileira. Essa foi apenas uma ação experimentada institucionalmente. O foco na dimensão sonora foi uma escolha para contemplar a complexidade do universo musical. Porém, são essas ações (aparentemente) simples que provocam a sensibilidade da escuta.

Mais uma vez vivenciei uma experiência incrível e extremamente gratificante, em que a alegria, o conhecimento e a emoção estiveram constantemente presentes, evidenciando as inúmeras e complexas potencialidades que o trabalho com música na educação infantil possibilita. Compreendo que a docência é um exercício de criação em constante movimento. A paixão de encontrar provocações pode ser o ensinamento que a infância nos convida a escutar.

Referências

9ª BIENAL DO MERCOSUL. **Material didático para professores**: manual para curiosos. Porto Alegre, 2013.

ABRAMOWICZ, Anete. A criança interroga a infância. In: CAMARGO, Ieda de (org.). **Sociedade atual:** nós e o outro. Santa Cruz do Sul: LupaGraf, 2013.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BERNARDI, Luigi; SEDIOLI, Arianna. **Paesaggi sonori di uma città.** Milão: Mazzotta, 2002.

BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini. **Balangandã sonoro:** uma sugestão de material didático para trabalhar o "barulhar" das crianças na educação infantil**.** 77 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

BOHENEM, Rosimeri; KOPP, Felipe Augusto; RICHTER, Sandra Regina. Espaços de linguagem e imaginação poética na infância. In: XI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PUCRS, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010, p. 1-2. Disponível em: <http://www.edipucrs.com.br/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/84092-FELIPEAUGUSTOKOPP.pdf> Acesso em: 10 maio 2011.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo. **Momentos.** Entre cantos e balbuceos. Pamplona: Universidade Publica de Navarra, 1998.

CAMPESATO, Lílian; IAZZETTA, Fernando. **Som, espaço e tempo na arte sonora.** In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/iazzetta/papers/anppom_2006.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. Barulhar: a música das crianças. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, n. 24, p. 81-88, set. 2010.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A creche como contexto de vida coletiva.** Palestra Curso de Extensão, NEB UNISC – GT Educação Infantil/ Grupos de pesquisa LINCE/UNISC e GEIN/UFRGS. Santa Cruz do Sul, 18 de maio de 2013.

_____. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTANA, Helena Maria da Silva; SANTANA, Maria do Rosário da Silva. **Ver o som – ouvir a arte.** Aveiro: Actas do 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/5558>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

VOLTAR AO SUMÁRIO

10 Percepção de crianças que vivenciam um processo inclusivo na educação infantil

Susana Tyska Weber
Luciana Vellinho Corso

Resumo

Este estudo buscou descobrir o que pensam, dizem e expressam as crianças de uma turma de Jardim B em relação à inclusão de um colega com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A pesquisa teve os seguintes objetivos: evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras espontâneas das crianças; analisar quais ações pedagógicas são capazes de se refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favoreçam a inclusão. A análise das observações e entrevistas apontou que as crianças possuem suas ideias e atribuem significados para a inclusão – um processo dinâmico que se dá no cotidiano e no qual as interações desempenham papel fundamental. O estudo traz ainda algumas considerações acerca da inclusão e os desafios por ela impostos para o professor no cotidiano da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão. Interações. TGD.

Formulando hipóteses sobre o mundo

As crianças, apesar da pouca idade, possuem ideias e pontos de vista sobre os fenômenos naturais, culturais e sociais. Basta observá-las brincando e interagindo – elas se questionam, estabelecem relações, formulam hipóteses sobre o mundo

construindo suas culturas de pares. Com base na crença de que as crianças têm muito a nos dizer sobre as experiências que vivenciam, buscamos formas de ouvi-las acerca de uma realidade que se apresenta e que afeta de alguma forma o seu cotidiano na educação infantil: a inclusão escolar.

A inclusão é uma realidade nova, que desacomoda e ainda assusta todos na escola. É muito comum ouvirmos as queixas – justas e pertinentes – de professores em relação aos outros alunos que, muitas vezes, acabam sendo deixados de lado, já que é preciso dar conta de todos. Muitas vezes nos fazemos a seguinte pergunta: *E os outros, o que eu faço com eles?*, já que a criança especial demanda disponibilidade e atenção exclusiva, conforme a gravidade do caso. Contudo, para além das angústias do professor existem os colegas que precisam aprender a conviver e lidar com os seus sentimentos acerca da inclusão.

No ano letivo de 2013 nos deparamos com um grupo de crianças que receberia um menino com necessidades especiais. Apesar de já termos vivenciado a inclusão em outros momentos, foi com esta turma que inquietações cotidianas nos instigaram a investigar o que as crianças pensam sobre essa convivência, ou seja, a questão de pesquisa foi se configurando, dia após dia, no trabalho com uma turma de Jardim B e o foco de investigação consistiu em descobrir o que as crianças pensavam, diziam e expressavam sobre a inclusão de um colega com deficiência, mais especificamente, com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

A pesquisa

Para responder àquela questão, desenvolvemos com a turma um estudo de caso em que nos propusemos a analisar as falas, as interações e as brincadeiras espontâneas vivenciadas entre as crianças e Pedro – o colega que apresenta TGD. Tinha também como objetivo evidenciar que estratégias de inclusão ou exclusão aparecem nas interações, nas falas e nas brincadeiras

das crianças com ele, assim como analisar quais as ações pedagógicas desenvolvidas com a turma seriam capazes de se refletir em atitudes, gestos e/ou interações que favorecessem a inclusão de Pedro.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com um grupo de 13 meninas e oito meninos com idades entre 5 e 6 anos.

Vários foram os instrumentos dos quais lançamos mão para alcançar nossos objetivos, entre eles, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas cinco crianças escolhidas entre os seguintes critérios: uma criança disponível para o colega nas brincadeiras espontâneas; uma criança pouco disponível nas brincadeiras; uma criança que ignora ou demonstra intolerância; uma criança que possui atitudes de cuidado, porém pouco disponível para brincar e, finalmente, uma criança cujo nível de interação estabelecida com o colega ainda não havíamos identificado. Utilizamos também os desenhos produzidos pelas crianças, cuja proposta era representar uma situação vivenciada com o colega Pedro na escola.

Os dados obtidos por meio das observações, desenhos e entrevistas deram origem a cinco categorias para análise: estratégias de inclusão adotadas pelas crianças para com Pedro; estratégias de exclusão evidenciadas nas interações e brincadeiras espontâneas das crianças com Pedro; cuidados demonstrados pelas crianças em relação ao Pedro; situações que evidenciam que Pedro faz parte do Jardim B; ações pedagógicas que se refletem nas posturas das crianças a respeito da inclusão de Pedro.

Além das categorias elencadas, duas outras temáticas emergiram dos dados, sendo também abordadas: diferentes disponibilidades e sentimentos das crianças para com Pedro e a evidência de que a criança especial nem sempre é quem mobiliza ou incomoda o grupo.

TGD: que diagnóstico é esse? O caso de Pedro

De acordo com o DSM-IV da Associação Americana de Psiquiatria (1994) – um dos manuais diagnósticos que servem como referência para profissionais de diferentes áreas do conhecimento –, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, além do autismo e da Síndrome de Asperger, incluem ainda a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo (ou Desintegrador) da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (doravante, TGD). Todos esses transtornos têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente.

Conforme Rivière (2004, p. 241), a aceitação do DSM-IV deste último tipo de transtorno, o TGD sem outra especificação, demonstra que

> [...] ainda não contamos com uma definição suficientemente precisa e rigorosa destes transtornos. Trata-se dos TGD "sem outra especificação"; aqueles em que falta clareza suficiente para decidir-se por um dos quadros [...] ou os sintomas de autismo se apresentam de forma incompleta. Nessa categoria (que deve ser evitada por ser uma colcha de retalhos), inclui-se o conceito peculiar de "autismo atípico".

A criança diagnosticada com TGD apresenta: prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não verbal; uso estereotipado e repetitivo de palavras ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito); presença de estereotipias de comportamento; repertório restrito de interesses e atividades, além de interesse por rotinas e rituais não funcionais.

Ao olharmos para Pedro, num primeiro momento e sem saber o que acontece, vê-se um menino normal, sem marcas evidentes de deficiência. Ele manifesta uma ampla gama de

sintomas comportamentais que acompanham o transtorno, tais como hiperatividade, atenção muito breve, impulsividade e acessos de raiva, entre outros. Sua linguagem caracteriza-se pela utilização da terceira pessoa, de forma repetitiva e através de palavras-frase, como, por exemplo, "*Arrumar o sapato! Vamos arrumar?*" (pedindo para a professora amarrar seu tênis). Normalmente não fixa o olhar quando falamos com ele, porém, quando lhe perguntam alguma coisa, responde com um sim ou não. Durante a roda da conversa, Pedro caminha pela sala e espalha materiais; raramente senta-se com o grupo, e quando o faz, consegue ficar na roda por alguns instantes apenas. Em alguns momentos parece alheio ao que se passa ao seu redor, mantendo o olhar vago e distante; em outros, anda ou corre de um lado a outro na ponta dos pés, gesticulando, cantando ou falando frases curtas sem muito sentido; algumas vezes apenas observa os colegas e o ambiente. De acordo com Rivière (2004), essas características observadas em Pedro são típicas do transtorno autista. Durante o brinquedo livre na sala, Pedro normalmente brinca sozinho ou ao lado dos colegas, sem exatamente interagir. Ao brincar utiliza os objetos de forma especial e peculiar, observando-os, enfileirando-os, classificando-os, mas sem exatamente atribuir-lhes significado simbólico. Na praça busca as gangorras, os balanços e o escorregador, geralmente sozinho, chamando a professora para empurrar o balanço ou levantar a outra ponta da gangorra:

> Na praça do Jardim B há quatro gangorras: duas amarelas, uma vermelha e a outra azul. O brinquedo preferido de Pedro é a gangorra amarela. Fica ali sentado por muito tempo, deita-se na gangorra, às vezes tem companhia, outras vezes não. Neste dia Pedro senta na gangorra, me olha e grita várias vezes: "*Qué amalela!*". Vou até ele e, em vez de chamar alguém para andar com ele, falo para convidar um amigo. Pedro lamenta-se mais uma vez pedindo: "*Amalela! Qué andá na amalela...*", e eu repetindo: "Convida um amigo para andar contigo". Deixo Pedro e saio de perto, mas

> continuo observando. Várias crianças passam correndo. Pedro olha para elas e repete as mesmas palavras. Desiste, esconde a cabeça em cima dos braços e chora. Nesse instante, Jéssica passa correndo pela gangorra, vê Pedro chorando, para e pergunta: "*Que foi, Pedro?*" – e ele olha para a colega dizendo: "*Amalela!*". Jéssica pergunta carinhosamente: "*Qué andá na gangorra? Eu ando contigo então*". E senta-se na outra ponta, dando o impulso. Pedro para de chorar imediatamente, e os dois ficam bastante tempo brincando juntos (Diário de campo, 09 maio 2013).

"O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar"

A escolha pela observação das brincadeiras livres deu-se pelo fato de essa forma de brincar acontecer diariamente na turma, tendo o entendimento de ser algo natural que move as crianças, sem haver a necessidade de intervenção direta, o que possibilitava observar e registrar, intervindo apenas quando havia necessidade. Estes são momentos em que as crianças envolvem-se no jogo simbólico ou de faz de conta, representam ações e situações da vida familiar, fazem comida para as bonecas, intercalando-se nos personagens de mãe, pai e filhos, experimentando diferentes papéis, utilizando-se do gesto imitativo para simbolizá-los (SANTOS, 2012).

As crianças pouco buscavam por Pedro, que acabava brincando sozinho; ele era percebido apenas quando esbarrava e derrubava brinquedos, atitude frequente. Muitas vezes isso acontecia devido ao seu descontrole corporal, mas, com o passar do tempo, fui percebendo que Pedro também tentava chamar a atenção dos colegas: corria, pegava objetos de outros, jogava os brinquedos no chão; isso gerava indignação e reclamações coletivas.

Observando Pedro brincar, era possível perceber uma

carência específica no desenvolvimento do jogo simbólico. Rivière (2004) lembra que, conforme o nível de comprometimento, na criança com TGD ocorre a ausência de atividades de jogo funcional ou simbólico, pouca flexibilidade ou, ainda, pouca espontaneidade, podendo haver dificuldades muito importantes de diferenciar ficção e realidade.

Aos poucos as crianças foram percebendo essa limitação de Pedro, provavelmente após diversas tentativas frustradas de incluí-lo. Tal constatação fica evidenciada na fala de Bruno: "*O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar*" (Entrevista, 16 ago. 2013).

Para Bruno, brincar significa inventar, criar, imaginar, envolve simbolismo e faz de conta, e isso Pedro não consegue. Fortuna (2010, p. 115) afirma que "a brincadeira implica o reconhecimento do outro, pois ocorre no espaço 'entre' os indivíduos: o espaço da ilusão, que é também o espaço do jogo". Ora, na criança com TGD, o transtorno qualitativo da relação (Rivière, 2004) manifesta-se na ausência de condutas espontâneas voltadas a compartilhar prazeres ou interesses e na falta de reciprocidade no laço social; assim, esse 'espaço entre' do qual fala Fortuna (2010) está prejudicado ou não acontece entre Pedro e seus colegas.

Em relação aos jogos com regras, algo semelhante ocorre, sendo percebido pelas crianças, como aparece na cena a seguir e na fala de Pietro:

> No brinquedo livre na sala, os meninos jogam futebol de botão que o Samuel trouxe de casa. Pedro brinca sozinho em outra mesa. Guarda os jogos e se aproxima da mesa onde está organizado o futebol. Vai pegando os botões que estavam posicionados, sob protestos; espalha tudo e atira alguns botões no chão. Samuel se irrita. Sugiro que o convidem para brincar. Mas os meninos explicam que não querem que Pedro brinque, falando: "*O Pedro não sabe...*". Samuel, percebendo que Pedro não vai desistir, se emburra e guarda o jogo na sua mochila (Diário de campo, 09 jul. 2013).

> **Pietro**: *Ele não sabe jogar os jogos como é que é* (Entrevista, 22 ago. 2013).

Samuel e Pietro expressam seu entendimento a respeito de Pedro e do que significa jogar; as crianças percebem que Pedro não sabe jogar conforme as regras, requisito fundamental para que o jogo aconteça. Nas entrevistas, encontramos falas que pareciam tentar explicar e justificar os motivos pelos quais não convidam Pedro para participar das brincadeiras:

> **Thaís:** *Às vezes a gente brinca de piquenique, ele vem e pisoteia tudo. Eu sinto um horror* (Entrevista, 19 ago. 2013).

> **Nathália**: *Não gosto que quando ele fica atrapalhando, quando eu tô brincando com a Maria Antonia e a Maria Eduarda. Ele derruba quando eu tô brincando de chazinho. Ele também pega as coisas e joga no chão e a gente tem que pegar* (Entrevista, 28 ago. 2013).

Assim, a observação dos desencontros entre as crianças e Pedro, que aconteceram principalmente nas brincadeiras organizadas e nos jogos de regras, evidenciou que as crianças adotavam algumas estratégias de recusa, exclusão ou limitação de acesso (ZORTÉA, 2011), pois pareciam estar querendo 'dar um tempo' do colega, isto é, pelo menos ali, naquele momento e daquela forma, desejavam poder brincar tranquilamente sem que Pedro interrompesse o andamento da atividade.

"Ele só entende as 'gangorra' e balanço"

Em relação às estratégias de inclusão adotadas pelas crianças nas interações e brincadeiras espontâneas com Pedro, foi possível observar que na praça elas brincavam e percebiam que era possível brincar com o Pedro:

> Pedro está na gangorra sozinho. Beatriz se aproxima e sobe na outra ponta; começam a

> brincar juntos. Pedro sobe e desce feliz. Alex e Cássio chegam e brincam na gangorra ao lado (Diário de campo, 21 maio 2013).

Na entrevista com Bruno, ele expressa claramente essa constatação, que provavelmente deve ser a mesma de outros colegas:

> **Bruno:** *O Pedro não brinca. Ele não brinca com ninguém. Ele não entende brincar. Ele só entende as gangorra e balanço. Ele não sabe...* (Entrevista, 16 ago. 2013).

Ao iniciar as observações, percebemos que sempre as mesmas crianças brincavam com Pedro, mas, ao vê-lo andando de balanço e outra criança no balanço ao lado, sem se falarem, parecia que cada uma brincava só. Entretanto, após as entrevistas, refletimos sobre esse 'brincar junto' e passamos a olhar com outros olhos as interações que aconteciam na praça, compreendendo que, para elas, brincar perto, estar ao lado é 'brincar com'. Aquelas crianças que, mesmo por poucos instantes, andavam no balanço ou na gangorra ao lado consideravam estar brincando com Pedro, como aparece nas cenas abaixo:

> Beatriz está na gangorra com Pedro. Após um tempo, ela cansa e sai. Pedro continua ali sozinho, levanta a ponta da gangorra com as mãos e solta, batendo no chão. Repete o movimento várias vezes, divertindo-se com o barulho que produz. Bruno chega e fala: "*Vamo andá, Pedro?*". Os dois sobem e descem alegremente na gangorra. Alex e Thaís chegam correndo e sobem na gangorra ao lado. Os quatro ficam longo tempo andando nas gangorras (Diário de campo, 22 maio 2013).

> Pedro caminha pela praça e percebe que os balanços ficaram vazios. Corre até o balanço e ocupa o azul. O balanço ao lado ora continua vago, ora é ocupado por alguém – Gabriel, Bruno, Vítor – que anda um pouco e sai. Por

> longo tempo Pedro tem companhia para brincar nos balanços (Diário de campo, 12 ago. 2013).

Há muitas cenas que demonstram claramente a inclusão de Pedro pelos colegas nas brincadeiras organizadas na praça, onde ele se insere espontaneamente e é aceito pelo grupo, o que reforça a ideia de que as crianças compreendem que na praça é possível brincar com Pedro:

> Pedro anda de balanço. Um grupo de meninos brinca no escorregador, uma brincadeira organizada em que, em fila e muito rapidamente, um após o outro sobe e desce do escorregador, dando a volta correndo e subindo novamente, numa espécie de trem. Pedro sai do balanço e corre pela praça de um lado a outro, parando em frente ao escorregador para observar o grupo. Rapidamente, entra na fila e participa da brincadeira, sem ser convidado – tampouco impedido. Os outros aceitam sua entrada no trem. Pedro desce no escorregador erguendo as mãos para o alto e dando gritinhos de alegria: "*Uhuuuu!*", sendo imitado pelos demais. Aos poucos as crianças vão se dispersando e saindo do brinquedo, restando apenas Pedro e Gabriel, que seguem juntos na brincadeira (Diário de campo, 21 ago. 2013).

Nesta cena, Pedro se insere na brincadeira e ainda colabora em sua dinâmica com o gritinho de satisfação – que é imitado por todos, demonstrando que ele pode e consegue brincar com o grupo; os colegas, por sua vez, imitam Pedro, que acrescentou um novo elemento nesse brincar compartilhado no escorregador.

É interessante destacar ainda que, em todos os desenhos realizados, Pedro foi representado na praça, entre as crianças, ou seja, elas compreendem que neste local Pedro brinca e é possível interagir com ele.

Beatriz

Nathália

Maria Antonia

"Pedro, agora a gente vai descer, senão tu cai": cuidar é incluir

Um dado importante que se repete em várias cenas do diário de campo utilizado na pesquisa é a questão do cuidado, pois várias crianças, inclusive aquelas que não se mostram muito disponíveis para brincar com Pedro, demonstram atitudes de cuidado e zelo pelo colega. Podemos então perceber que, para algumas crianças do Jardim B, cuidar é incluir.

> Gabriel e Pedro brincam no escorregador, sobem e descem um após o outro, várias vezes. Depois, sobem no trepa-trepa. Então, Gabriel fala: "*Pedro, agora a gente vai descer, senão tu cai*". Gabriel desce e Pedro faz o mesmo, sem falar nada (Diário de campo, 03 set. 2013).

Gabriel percebe que brincar no trepa-trepa envolve certo risco, assim, ao subir com o colega no brinquedo, demonstra sua preocupação para descer, orientando, cuidando. Esse cuidado se

refletia também nas atitudes de vários colegas em relação aos pertences de Pedro, guardando a mochila por ele na chegada e, posteriormente, ajudando Pedro a encontrar o local onde deveria colocá-la, por sugestão da professora, lembrando aos demais que ele também era capaz de realizar várias ações.

Na categoria cuidar é incluir, constatamos ainda que, para determinadas crianças, cuidar de Pedro é ajudar a professora:

> **Pesquisadora:** *O que tu gostas no Pedro?*
>
> **Bruno:** *Gosto de ajudar a sora.*
>
> **Pesquisadora:** *Por quê?*
>
> **Bruno:** *Porque ela é uma só.*
>
> **Pesquisadora:** *Em que momento tu ajudas a professora?*
>
> **Bruno:** *Na hora em que o Pedro chega.*
>
> **Pesquisadora:** *Por quê?*
>
> **Bruno:** *Porque ela é uma só.*

Nesta fala fica evidente, como bem lembra Zortéa (2011), que a presença das crianças com necessidades especiais na escola parece impor, de um modo mais intenso, a solidariedade, o cuidado, a preocupação com o bem-estar do outro permeando a relação entre as crianças, abrindo espaços ou colaborando na manutenção deles.

Eu "tô" com saudade dele!

Apesar das restrições de acesso a Pedro nas brincadeiras organizadas, em muitos momentos nos registros do diário de campo, encontramos referências evidenciando que Pedro é visto pelos colegas como parte do grupo:

> Pedro continua faltando à escola há mais de duas semanas. Durante a atividade, as crianças estão desenhando em seus blocos e Thaís pergunta pelo Pedro; todas querem então saber por que ele não está mais vindo... Samuel pergunta: "*O Pedro saiu da escola?*". Explico o motivo das faltas que estão relacionadas a questões de doença na família. Thaís fala: "*Eu tô com saudade dele!*" (Diário de campo, 02 out. 2013).
>
> Faz mais de uma semana que Pedro não vem à aula. Durante a leitura do livro *Bichodário* a turma vai relacionando seus nomes a cada letra do alfabeto. Ao abrir a página da letra P, imediatamente Thaís e Isadora falam: "*A letra do Pedro e do Pietro!*" – nenhum dos dois estava presente neste dia (Diário de campo, 30 set. 2013).

Nos desenhos igualmente é possível perceber que as crianças entendem o colega como parte do grupo; a proposta era desenhar uma situação vivenciada com Pedro na escola. Nenhuma criança desenhou Pedro sozinho com seus brinquedos preferidos, ou ele derrubando objetos e jogos; em todos os desenhos Pedro é representado junto com as crianças.

Isadora

Thaís

"Pede por favor que ele te devolve"

Nessa pesquisa, encontramos várias situações em que a postura de algumas crianças em relação ao Pedro era uma reprodução do modo como a professora lida com ele e com a turma de uma forma geral. Isso nos faz refletir o quanto os docentes são importantes no processo de inclusão, pois as crianças nos veem como modelo, reproduzindo nossas ações, nosso jeito, nosso manejo nas situações cotidianas. Esse ponto é destacado por Chiote (2013) quando afirma que a maneira como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem, mediando a participação da criança com autismo, pode favorecer ou restringir suas aprendizagens e, consequentemente, impulsionar ou limitar seu desenvolvimento.

> Estamos na roda. Pedro chega e, pela primeira vez, em vez de dirigir-se aos brinquedos, senta-se junto aos colegas, na cadeira que está sempre reservada a sua espera. Isadora observa e fala empolgada: "*Gente, o Pedro sentou direto na rodinha hoje! Vamos bater palmas pra ele! Eeeee!*".

> E a turma aplaude Pedro animadamente. Pedro consegue ficar todo o tempo na roda neste dia (Diário de campo, 20 maio 2013).

Isadora reproduz uma estratégia bastante utilizada pela professora da turma no dia a dia – em vez de ficar chamando a atenção das crianças que não estão cumprindo as regras, ela costuma elogiar aquelas que as cumprem. Isadora convoca os colegas a aplaudirem Pedro, percebendo que, para ele, o fato de entrar na roda foi uma conquista importante, portanto, merece aplausos; com seu comentário elogioso, permite que a atitude de Pedro ganhe visibilidade, gerando reconhecimento por parte dos demais.

Colocar uma cadeira na roda para Pedro, mesmo sabendo que talvez ele nem se aproximasse dela, era uma iniciativa da professora desde os primeiros dias de aula, tentando mostrar a ele que seu lugar estava reservado. Chiote (2013) aponta que, para favorecer o desenvolvimento cultural da criança com autismo, é preciso investir na sua participação nas situações, evocando sua atenção às movimentações que acontecem no espaço escolar, tornando-o presente nas atividades como parte do grupo. Para que Pedro se percebesse no grupo, primeiro, ele tinha que ser percebido pelo grupo, por seus pares, como parte que constitui a turma e é constituído por ela. Com o passar do tempo, não foi preciso mais colocar a cadeira ou pedir que alguém o fizesse, sempre havia uma criança, nunca a mesma, que tomava a iniciativa de forma espontânea.

> Durante a roda, Pedro caminha pela sala. Beatriz levanta-se para ir ao banheiro e Pedro senta-se em sua cadeira, mesmo havendo outra disponível na roda para ele. Quando retorna, Beatriz me olha e reclama: "*O Pedro sentou na minha cadeira*" – parada na frente de Pedro, que continua sentado. Peço então que ela fale isso para ele. Beatriz fala: "*Pedro, tu sentou na minha cadeira*", mas continua me olhando. O Pietro interfere: "*Beatriz, fala pra ele assim: Pedro olha nos meus olhos! E diz olhando*

> *nos olhos dele que ele sentou na tua cadeira*". Observo apenas. Beatriz fala exatamente o que Pietro sugeriu olhando para Pedro, que continua sentado à sua frente. Como ele não levanta, faço a intervenção pedindo que troque de cadeira, conduzindo-o pela mão até o seu lugar, explicando que havia sentado no lugar da colega (Diário de campo, 15 maio 2013).

Nesta cena, Pietro demonstra ter observado atentamente minhas intervenções com Pedro em relação à comunicação, à linguagem, ao investimento nas situações interativas e de compartilhamento de significados, fundamentais no desenvolvimento da criança com TGD. Ele imita minha postura, ensinando Beatriz a forma adequada de falar com Pedro, olhando para ele e pedindo que Pedro olhasse nos seus olhos.

Nas entrevistas também encontramos pistas de que as crianças tomavam por modelo a postura da professora, utilizando inclusive falas dela nos argumentos acerca dos modos de agir com Pedro:

> **Pesquisadora**: *O que tu fazes para ajudar o Pedro a cumprir as nossas regras?*
>
> **Nathália:** *Eu acho que a gente tem que sentar na rodinha, daí ele senta. A gente tem que fazer os trabalhinhos, daí ele faz também. Eu acho que ele tem que olhar a gente fazendo as coisas pra ele aprender. Ele não está fazendo as coisas ainda. Ele se levanta da roda, é por isso que ele não tá seguindo as regras.*
>
> **Pietro:** *Fazer as coisas certas. Se vocês fizerem as coisas certas, acho que ele vai aprender. Se a Isadora não ficar se arrodeando no meio da rodinha, e se o Vitor e o Samuel não bater.*

Nathália e Pietro trazem a ideia do modelo: se todos os colegas cumprirem as regras, Pedro vai aprender através da imitação.

"Ainda bem, hoje ninguém vai bagunçar as panelinhas"

A principal característica do estudo de caso é retratar a realidade de forma completa e profunda naquilo que o caso tem de singular e único. Desse modo, algumas considerações sobre os sentimentos que as crianças expressaram nos parecem de grande relevância, principalmente, por se tratar de uma pesquisa *com* crianças. Em muitos momentos das situações observadas e nas entrevistas, elas expressaram o sentimento de que a convivência com Pedro é bem difícil para todos:

> Faz seis dias que Pedro não vem à aula. Na roda durante a chamada, Samuel pergunta: "*Por que o Pedro não veio mais?*". Expliquei que ele está com otite e o assunto se voltou para as otites que cada um já teve. Algum tempo depois, Nathália acrescenta: "*Ainda bem, hoje ninguém vai bagunçar as panelinhas!*" (Diário de campo, 05 jun. 2013).

> **Pesquisadora:** *O que tu não gosta no Pedro?*
>
> **Thaís:** *Quando ele bagunça o mercadinho e as coisas das meninas. A gente tem que juntar. A gente tem que organizar e eu fico desapontada.*

> **Pesquisadora:** *O que tu não gosta no Pedro?*
>
> **Isadora:** *Eu não gosto quando ele bagunça as coisas das meninas.*

> **Pesquisadora**: *Como tu te sentes quando o Pedro vem e estraga tua brincadeira?*
>
> **Isadora:** *Eu me sinto triste... eu me senti triste que ele destruiu o bolo de areia e eu tive que juntar tudo de novo.*

Ainda em relação aos sentimentos que perpassam a convivência entre pares na educação infantil, um dado curioso e bastante significativo emergiu das conversas da professora com as crianças do Jardim B: o colega com TGD não é a criança que representa um problema no grupo; outro menino da turma foi citado em todas as entrevistas com muitas queixas em relação às suas atitudes.

> **Nathália:** *O Cássio me bate. Ás vezes o Pietro também fica me incomodando.*
>
> **Pesquisadora**: *Com quem você não gosta de brincar ou não quer brincar? Por quê?*
>
> **Isadora:** *Com o Cássio porque ele dá nos outros, ele deu um soco nas minhas costas.*
>
> **Pesquisadora**: *Com quem você não gosta de brincar ou não quer brincar? Por quê?*
>
> **Thaís:** *Com o Cássio e o Samuel. Porque o Cássio faz muita bagunça. Quando tu não tava aqui, ele tava chutando a mesa.*

Apesar dos contratempos cotidianos que as crianças enfrentam na relação com Pedro, elas demonstraram nas entrevistas que as 'coisas erradas' que o colega faz no dia a dia são compreensíveis e justificáveis – "*Ele não entende, ele não sabe ainda, ele faz sem querer*". Já para Cássio não há desculpas, precisa ser repreendido, pois, segundo as crianças, não tem motivos para deixar de cumprir as regras já conhecidas.

Para finalizar

Ao delimitar as questões de pesquisa deste estudo, optamos por observar as ações das crianças em relação ao colega com deficiência, buscando descobrir qual o seu entendimento sobre a inclusão. Falar sobre inclusão com as crianças de 5 e 6 anos pode parecer algo complexo, no entanto, elas foram capazes de

expressar seus pensamentos, suas hipóteses e até sentimentos acerca dessa temática, pois "[...] a expressão dos meninos e meninas envolvidos nas pesquisas nos dá pistas sobre suas maneiras de ser e agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo" (LEITE, 2008, p. 130).

Avaliar os progressos de Pedro com sua inclusão em uma escola regular de ensino não fez parte dos objetivos deste estudo, porém cabe destacar que os avanços em seu comportamento, atitudes, comunicação e interação foram notáveis. Por outro lado, conforme destacam Marincek e Antunes (2003), atualmente as maiores beneficiadas com a inclusão são as crianças dos grupos que acolhem as crianças com necessidades especiais, e isso ficou evidenciado ao longo desse estudo. Ao conviver com Pedro, as crianças tiveram a oportunidade de exercitar a tolerância e a cooperação, compreendendo que não há um jeito certo para fazerem as coisas, mas existe a possibilidade de aceitação, valorização e acolhimento pela maneira como cada um deles aprende. Além disso, elas reconhecem que cada um precisa de um tempo específico para alcançar determinadas conquistas e que alguns vão precisar de um tempo maior para fazê-las. Isso promove nas crianças a confiança de que terão esse tempo assegurado sempre que ele for necessário.

Acreditamos ser pertinente trazer algumas considerações acerca da inclusão e dos desafios por ela impostos no cotidiano da sala de aula para o professor da educação infantil, embora este não tenha sido o foco do estudo. No dia a dia com o Jardim B, com essas 21 crianças, incluindo Pedro, que possui um transtorno importante do desenvolvimento, dar a atenção individualizada que a síndrome requer e atender com qualidade o restante do grupo, em que cada um possui singularidades, foi, muitas vezes, uma tarefa difícil que gerou sentimentos de impotência e frustração, principalmente no início do ano, quando ainda estávamos aprendendo a interpretar o Pedro e suas reações, ao mesmo tempo em que conhecia as outras crianças. No entanto, creio que realizar esse estudo nos auxiliou

também a compreender Pedro e os desafios que se impõem com a inclusão de uma criança com TGD. Conforme lembra Rivière (2004), tal problema provavelmente exige mais recursos do que são necessários em qualquer outra alteração ou atraso evolutivo.

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, certamente não somos as mesmas professoras que erámos no início do ano letivo, em março de 2013. Se Pedro obteve muitos ganhos na convivência com seus pares e se as crianças cresceram com a experiência da inclusão, aprendemos tanto quanto ou mais que elas, pois o olhar de pesquisadora alcançou 'outra vista da paisagem', aparentemente tão familiar, tendo a oportunidade de redescobri-la (ZORTÉA, 2011). Fica o desejo de continuar conversando com as crianças sobre esse tema e tantos outros, pois sempre teremos muito a aprender com elas.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. MEC/SEB. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti**. Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Resolução nº 3, de 25 de janeiro de 2001.** Estabelece normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, CME, 2001.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, Vera Barros; SOLÉ, María Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro:** caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 101-123.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINCEK, Vania; ANTUNES, Teca. A prática inclusora. **Projeto Revista da Educação**: Inclusão, Porto Alegre, v. 5, n. 7, p. 44-47, 2003.

MORAES, Salete Campos de (org.). **Educação inclusiva:** diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 234-254.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Brincadeira na infância e construção do conhecimento. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 45-79.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil:** as crianças nos (des) encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

VOLTAR AO SUMÁRIO

11 O que a literatura infantil nos revela sobre a morte

Sônia Maria Marmitt Zambeli
Gladis Kaercher
Jane Felipe

Resumo

Abordar o tema da morte na educação infantil se constitui em um dos problemas mais difíceis de serem propostos para as crianças, embora existam vários livros na literatura infantil contemporânea que contemplam tais discussões. A morte aparece no cotidiano de nossas crianças quase que corriqueiramente, e nós, adultos, velamos este assunto ao tratar com elas, na tentativa de protegê-las, deixando-as desamparadas e sem compreender o que de fato está acontecendo ao seu redor. Por vezes os adultos usam clichês para falar sobre este assunto. No entanto, a morte também ocorre no contexto escolar, nos meios de comunicação, na vida em geral. Selecionei 12 livros de literatura infantil que abordam este tema para dar suporte aos trabalhos que poderão ser desenvolvidos na educação infantil.
Palavras-chave: Educação infantil. Morte. Literatura infantil.

A morte nas escolas, e principalmente na educação infantil, permanece velada, porque a nossa cultura não a incorpora como um tema possível de ser debatido, que nos remete ao término do ciclo natural da vida.

As pessoas por vezes não entendem que a morte faz parte da vida, sendo esta uma questão humana. Por vezes comparo

este tema com um mexilhão, que necessita ficar velado, preso nas pedras em um lugar de difícil acesso, para que ninguém possa achá-lo ou tocar nele. Então ele fica lá, escondidinho ao máximo nas pedras; quando tentamos retirá-lo, podemos ter cortes terríveis e, com eles, cicatrizes que, quando tocadas, serão lembradas.

Contar histórias sempre foi algo que referendou minhas práticas em sala de aula, pois acredito que contar e ouvir histórias são formas de divertir, emocionar, sensibilizar e auxiliar a organizar os sentimentos como o medo, a tristeza, a alegria, a raiva e a perda, entre outros.

A literatura é uma linguagem e um dos veículos mais poderosos de comunicação com o nosso inconsciente, ajudando-nos a entrar em contato com nosso mundo interior, em que podemos falar conosco, descobrir nossos receios, angústias, etc. Cabe lembrar que a literatura não transforma ninguém e que a mágica acontece quando estamos dispostos a nos transformar.

Muitas vezes trabalhamos estes assuntos apenas em momentos carregados de emoções intensas, a partir de experiências próprias, como a morte de algum parente, de algum colega, ou até mesmo de alguma criança da escola. E é para que não tenhamos que ficar à mercê destas emoções, o que não significa desconsiderá-las ou ignorá-las, que este trabalho se propõe a fazer uma análise de alguns livros de literatura infantil que abordam a morte a fim de contribuir para que possamos pensar e lidar com este assunto e que não o transformemos em tabu. Sabendo-se que a morte é inerente à condição humana e que é tratada de forma particular e exclusiva, de acordo com a época e as culturas vigentes, este trabalho pretende ainda aprofundar a análise da literatura infantil sobre os temas morte, luto e finitude da vida.

O entendimento e o tratamento dispensado ao evento morte estão diretamente relacionados com o momento histórico e cultural dos povos. Phillipe Ariès (2003), um dos primeiros historiadores a estudar a morte, nos fala que a ideia medieval da morte a

compreendia como sendo um acontecimento trágico, permeado por medos, e que continua presente no imaginário humano.

Morin (1997) relata que praticamente nenhum grupo arcaico abandona seus mortos sem um ritual, visto que o não abandono implicaria a sobrevivência deles. Os mortos dos povos musterenses eram cobertos por pedras para não se tornarem alimento de animais e para que não conseguissem retornar para o mundo dos vivos, o esqueleto era pintado de cor vermelha e colocado em posição fetal, sugerindo a revitalização do corpo e o renascimento.

No início da Idade Média, a morte adquiriu um sentido mais enfermo. Os doentes, ao pressentirem uma doença incurável, chamavam a família para um ritual de despedida. Nessa mesma época o ser humano mudou sua forma de lidar com a morte e passou a questionar como seria a vida após a morte. No século XIV, o temor da morte se acentuou com as situações que provocaram a morte de pessoas em massa, como as epidemias, cruzadas, inquisição, entre outras. Kovács (2003) relata que os cemitérios ficaram extremamente lotados e que para economizarem espaços, alguns cadáveres foram enterrados apenas com uma parte dos ossos.

Na Idade Moderna, a morte foi vista como algo desagradável: velhos e doentes começaram a ser cuidados em hospitais e isolados de suas famílias. O defunto era direcionado ao necrotério e de lá para o velório. Tais trâmites ocorriam longe do olhar das crianças, que eram enganadas sobre a realidade da morte. Posteriormente, com o avanço da medicina, houve uma grande mudança na representação da morte, que foi se tornando "selvagem", sugerindo temas de sofrimento, delírios, agonia e luta contra os poderes espirituais (KOVÁCS, 2003). Assim as pessoas se afastavam da morte, os cemitérios eram construídos longe da cidade e o luto tendia a ser silenciado, com rituais que seguiam uma obrigação.

No século XX, a morte é tratada em hospitais, onde os médicos prolongam a vida do paciente com equipamentos que

a monitoram, valorizando a assepsia do corpo e, muitas vezes, prolongando também o sofrimento da família e do paciente.

Entender que a morte não é um ponto final, isolado na vida, e reconhecer que o início da vida já é o início da morte, bem como sua aleatoriedade na existência, são algumas das condições de existir que precisam ser trabalhadas com as pessoas em contraposição às ilusões instituídas de uma pretensa imortalidade (CORBUCCI, 2005, p. 112).

Dentro de uma perspectiva de como falar sobre a morte com as crianças e a relação de uma educação para vida que contrapõe a morte e vice-versa, Bessa (1984, p. 16) afirma:

> Uma educação (desde criança) para o morrer se impõe a fim de aliviar o homem de seu medo e o apavoramento diante da morte (sua e dos outros). Isso paradoxalmente, para que viva melhor, curtindo a existência no saborear de cada dia, na realidade do hoje, na concretude do aqui e agora, sem sentimentos de perda do ontem ou a desesperança de amanhã. Enfim, que o homem se concilie com a morte que nele vive permanentemente.

A morte não pode ser considerada como improvável, as famílias necessitam passar pelo luto e a criança não pode ser retirada deste contexto, ignorando seus medos, angustias, dúvidas e sofrimentos.

Necessitamos considerar as diferenças de compreensão da realidade mediante diferentes estágios de maturação cognitiva; contudo, a percepção da realidade e do que está ocorrendo no momento é algo tangível aos olhos e ao coração de todos, do mais jovem ao mais idoso. Para as, crianças os momentos de expressarem seus sentimentos de dor, tristeza, perda são as atividades como brincadeiras, histórias, jogos, em que elas se manifestam e validam seus sentimentos.

Segundo Torres (1999), as percepções de morte na criança são apresentadas de acordo com fases distintas, que são:

- Fase I (irreversibilidade – até 5 anos): a criança não vê a morte como irreversível, mas como gradual e temporária. Atribui vida e consciência ao morto. Não existe a não vida.
- Fase II (não funcionalidade – 5 a 9 anos): a criança já compreende como irreversível, mas não como inevitável, com tendência a personificar a morte.
- Fase III (universalidade – 9 anos em diante): percebe a morte como uma forma universal e irreversível, atestando que tudo que é vivo morre.

A partir dessas reflexões, podemos investigar como a morte vem sendo representada na literatura infantil contemporânea, já que este assunto se faz presente no nosso cotidiano. Atualmente, assistimos com frequência a morte ser contemplada em eventos televisionados que mostram imagens de verdadeiros horrores, para não dizer 'genocídio on-line'. Quando a tragédia tem uma dimensão maior a cada intervalo da programação são repassadas imagens da tragédia. A criança contemporânea acostumou-se a presenciar cenas de morte que são ofertadas com abundância em todos os meios de comunicação atual; contudo, pouco trabalho estruturado é desenvolvido envolvendo o assunto morte na educação infantil.

Constatei que há poucos autores que tratam da morte na área da educação, pois a grande maioria do conhecimento científico produzido concentra-se na área da medicina e da psicologia, como se a morte não se fizesse presente no cotidiano de nossas crianças em creches e escolas de educação infantil.

No contexto da profusão de imagens, eventos e circulação desordenada de informações, é papel da educadora infantil ter o olhar aberto e a audição sensível diante do significado do que é a morte. Cabe à professora perceber e acolher as indagações infantis e orientar a criança na vivência do luto e tratamento de seus sentimentos através de histórias infantis que falam da finitude da vida. Estas ações devem ser permanentes e não só desenvolvidas nos momentos do falecimento de alguém

próximo à criança, nem nas tragédias que a televisão banaliza a todo instante.

Philippe Ariès, em *História social da criança e da família* (2006), mostra como a morte foi retratada através da iconografia. Segundo o autor, as efígies funerárias do século XVI apareceram nos túmulos dos mestres de Bolonha, representando cenas de sala de aula com os professores no meio de seus alunos. O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI também marcou um momento muito importante na história dos sentimentos. Esse retrato seria inicialmente uma efígie funerária. A criança no início não seria representada sozinha, e sim sobre o túmulo de seus pais (ARIÈS, 2006. p. 23).

Nessa época, as crianças morriam em quantidade e as famílias pareciam não se importar muito com o fato, já que era visto como corriqueiro. Aos olhos de hoje, talvez pudéssemos interpretar tal fato como insensibilidade das famílias, porém é preciso pensar que àquela época era muito normal lidar com a morte das crianças, de acordo com as condições demográficas do período. Contudo, o retrato da criança morta mostra que esta mortandade deixou de ser tratada como normal ou banal e que, sim, era uma perda que envolvia sentimentos e uma forma de manter a lembrança da criança que partiu.

Já no século XVII, os retratos com crianças mortas tornaram-se numerosos. Segundo Ariès (2006, p. 25), a criança era representada sozinha, sem a família, ou em grupos, com as inscrições do seu nome e de sua idade. No século XIX, a pintura cedeu o lugar para a fotografia. Assim,

> [...] embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 2006, p. 25).

Só depois deste século é que tiveram início os processos de mudança das condições demográficas e desenvolveram-se a preocupação das famílias com a saúde e outras práticas de higiene e condições sanitárias, como a vacinação contra a varíola.

A evolução do registro da morte pode ser exemplificada nos tempos atuais pela transmissão via internet das cerimônias de cremação em que parentes e amigos podem assistir ao velório e a própria cremação a distância. A transmissão assume *status* de superprodução, com a apresentação de imagens em vida, depoimentos e fatos relevantes da vida de quem morreu e registro das pessoas presentes. Ao final, tudo é gravado e entregue aos familiares do morto, juntamente com a urna contendo seus restos mortais.

Corpus de análise: os livros selecionados

Os livros de literatura infantil escolhidos para compor o *corpus* de análise deste estudo foram resultado do trabalho de garimpo nas bibliotecas das escolas em que trabalho, em sebos da cidade de Porto Alegre, em bibliotecas públicas e com algumas pessoas com as quais estabeleci algum vínculo de amizade ou relação profissional.

Os livros escolhidos foram 'escovados' e 'polidos' delicadamente. Foi preciso retirar algumas pedras preciosas, como os contos de fadas, os livros de folclore, os livros publicados antes do ano de 2000, os de ciclo da vida (ecológicos), os livros da Disney e algumas outras contribuições trazidas por pessoas interessadas que ficaram de fora após terem sido selecionadas.

Ao contrário do conteúdo científico restrito disponível sobre o tema morte na educação, não pensei que encontraria tantos livros de literatura infantil que abordassem este assunto, tão polêmico e dolorido, que é a morte e a finitude da vida.

Os livros escolhidos foram classificados em quatro categorias de acordo com o modo como abordavam a morte: 1) morte como um vazio: trata do vazio como sentimento inexplicável

de ausência quando perdemos alguém muito próximo a nós; 2) morte e celebração da vida: histórias que resgatam a intensidade da vida de quem morreu como lembrança de vida, alegria e sabedoria; 3) burlando a morte: artifícios para enganar a morte, subterfúgios para retardar a partida desta passagem pela Terra; 4) memórias: abordam um pouco das mudanças que ocorreram na história, como eram enterradas as pessoas quando éramos pequenos e como isso ocorre agora.

Morte como um vazio

No livro *Esperando mamãe* (2010), o autor Lee Tae-jun procura explicar a falta que nos faz a pessoa que perdemos, o espaço vazio inexplicável deixado por alguém que não volta mais, e que não adianta a espera porque ela não irá retornar. O livro nos deixa sem as respostas. Onde foi parar a despedida? Mas ela vai voltar?

As imagens do livro são claras, em tons pastéis, e a história se passa numa época em que a Coréia estava ocupada pelo Japão Imperial. Uma criança vai até a estação de bondes e espera a chegada de sua mãe. O tempo passa, vários passageiros descem e ela não a encontra em nenhum dos bondes. Chega a noite, a temperatura cai e o nariz da criança fica vermelho. A última imagem do livro mostra casas cobertas de neve e flocos finos caindo sobre a cidade. Somente através de um olhar muito atento, pode-se ver "o" ou "um" menino subindo as escadas, segurando a mão de uma mulher. Como a imagem é muito confusa e eles estão de costas, este parece ser mais um detalhe da cena.

Livro *Esperando mamãe*

É um livro surpreendente, pois fala da suposta morte de uma mãe e de uma criança abandonada a sua própria sorte, à espera do reencontro que parece não acontecer. Nesta última imagem, quase como um borrão, enxergamos a criança com sua mãe, porém a ausência de texto explicativo nos remete a várias suposições como a de que, no fim, a mãe voltou para a criança e eles viveram felizes, ou que a criança morreu esperando a mãe e, afinal, os dois se reencontram, ou ainda que a criança, para compensar a dor da ausência, em um delírio reconfortante, visualiza sua mãe ao seu lado, como se nada tivesse acontecido.

Nenhuma das pessoas que conheço havia percebido este **último** detalhe. O autor, até o final, mantém a sensação de morte com toda a certeza, mas na última página do livro, de forma sutil, a morte passa despercebida, pois repete a primeira cena do livro acrescentando a neve.

O livro *Até passarinho passa* (2003), de Bartolomeu Campos de Queirós, tem como cenário uma grande varanda da casa onde um menino morava. Os passarinhos lhe visitavam com frequência e havia um em especial que nunca faltava a estes encontros e que cantava para ele sem pedir nada.

Livro *Até passarinho passa*

Certa manhã o menino, como que se pressentisse algo, acorda antes do horário de costume, vai até a varanda e encontra o passarinho imóvel. Ele tenta fazer algumas coisas para mudar esta situação, mas o passarinho não se movimenta. Então, ele fala sobre este vazio que foi tomando conta do seu mundo interior:

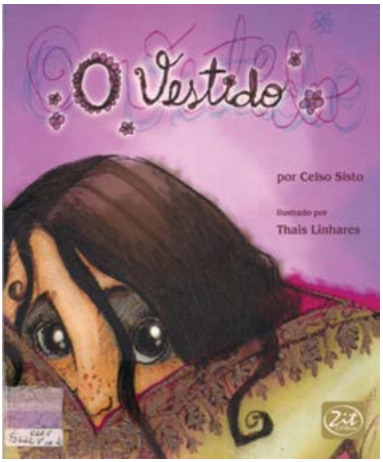
> Meu corpo inteiro se afogava numa tristeza exagerada. Não havia remédio capaz de remediar a sua partida, solucei. Tentei me consolar imaginando um céu com anjos e asas, sem dias e noites. Mas nada abrandava meu

> luto. Chorei baixinho como se fosse possível esquecer com lágrimas a ausência de um definitivo amor (QUEIRÓS, 2003, p. 26).

Depois desta descrição do luto, o menino enterra seu amigo no quintal de sua casa e, no final do dia, quando chega a noite, ele vai dormir se sentindo extremamente só, com a certeza que até o passarinho passa.

As imagens do livro são coloridas, o autor escreve poeticamente tudo que se passa na varanda e, na última imagem, quando o menino vai dormir, somos capturados por uma sensação de solidão que é indescritível, apenas lendo o livro é possível compreender. Talvez algumas pessoas possam achar que esta obra não é apropriada para crianças pequenas, mas é preciso considerar que o tema da morte também está presente no cotidiano delas e deve ser discutido e trabalhado. Fiquei em dúvida sobre seu destino a crianças pequenas, mas, depois de lê-lo várias vezes, acredito que todos merecemos ler e ouvir algo tão singular como esta história, que fala de vida, sossego, sonhos, medos e morte.

Morte e celebração a vida



Livro *O vestido*

No livro *O vestido* (2009), de Celso Sisto, o autor descreve o momento de mexer nos pertences da avó que havia morrido. A neta estava no pátio com algumas recordações da avó quando sua mãe a chama para entrar e ela se depara com a família toda mexendo nas coisas de sua avó. E ela própria diz baixinho: "Ah... era isso!... a divisão!".

A menina pega uma cadeira, abre o armário, puxa um pacote

e, quando vai abrir, chegam suas tias e primas querendo tudo que seus olhos enxergavam. A menina ficou apenas prestando atenção no que ocorria.

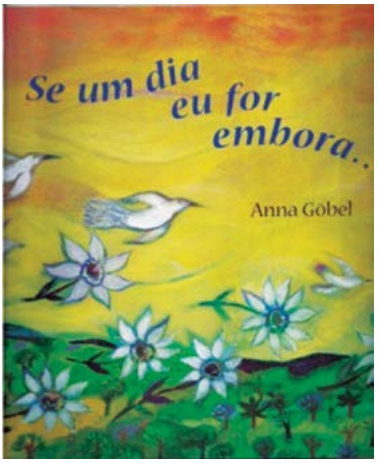
De repente, abre o embrulho do seu colo e desvenda a todos um lindo vestido, todo bordado. As lembranças lhe vêm à mente: sua avó e as brincadeiras que faziam juntas usando aquele vestido.

Suas tias e primas iniciam uma discussão sobre a peça de roupa, quando Ludmila consegue sair de seu estado de transe e diz: "Posso ficar com o vestido?". Nesse momento, todas querem o vestido. Inicia-se uma discussão, até que sua mãe pega o lençol no qual estava enrolado o item e descobrem uma carta em que a avó descreve um pouco de sua história de vida e diz que o vestido pertenceria à sua primeira neta. Há, então, uma discussão novamente para saber qual neta era a mais velha, já que Ludmila e sua prima tinham a mesma idade. No entanto, concluem que Ludmila nasceu em maio e sua prima, em agosto, o que a tornaria mais velha.

A menina espera todos saírem e diz: "Ninguém nunca vai saber que esse era um vestido de princesa, né, vó? Esse vai ser pra sempre o nosso segredo! Eu sei! Não é porque sou a mais velha! Elas nunca foram Cinderela, Rapunzel, Bela ou Pele de Asno, como nós!" (SISTO, 2009, p. x). E se calou, avaliando se deveria tirar ou não o vestido, justo naquele momento em que precisava de força para suportar a ausência da avó.

sua capa mostra um pouco do rosto de Ludmila, como se ela estivesse colocando o vestido, que é todo bordado com brilhos e em alto relevo. Apesar de tratar da morte e ser uma narrativa longa, o livro é muito colorido, com flores e estrelas, que nos dão a ideia de magia, de sonho e de liberdade. As ilustrações e a escrita estão sempre em sintonia, como na última página, em que a frase e o desenho final nos remetem a esta finitude da vida e a este vazio que fica quando perdemos alguém.

Outro livro poético é *Se um dia eu for embora...* (2008), de Anna Gobel. Escrito em versos, cada página contém apenas uma



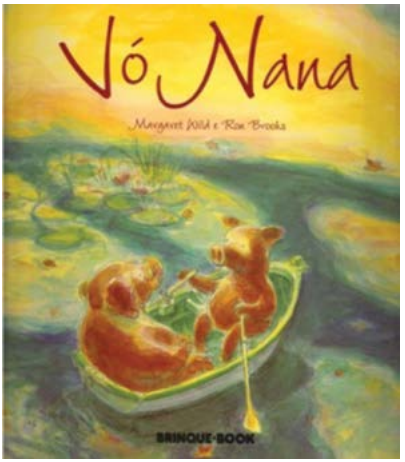
Livro *Se um dia eu for embora...*

frase em que a autora descreve o que ela fará quando morrer e como ela poderá ser lembrada.

As imagens e os textos que contém o livro são magníficas, e as palavras e frases parecem caminhar com os desenhos, criando uma harmonia que leva o leitor a não ter medo do momento da partida.

A autora descreve que, se ela partir (morrer), as pessoas terão a possibilidade de encontrá-la viva em várias coisas do cotidiano e, principalmente, num lugar muito especial: nas lembranças. Como a autora é quem escreve e é ela mesma a ilustradora, é possível perceber uma sintonia e interação entre os desenhos que se complementam; um precisa do outro, um fará falta ao outro. É uma deliciosa maneira de encarar a morte com vida!

No livro *Vó Nana* (2000), a autora Margaret Wild descreve a vida de uma neta e uma avó que moram juntas e que dividem as tarefas corriqueiras, como varrer a casa, tirar o pó, lavar a louça, entre tantas outras coisas. As duas personagens não são humanas, são duas leitoas. Certo dia vovó Nana não se levanta como de costume para o café da manhã. A neta vai ao seu quarto e ela relata estar cansada, toma seu café da manhã, almoço e janta na cama, enquanto a neta dá conta dos afazeres da casa.



Livro *Vó Nana*

Na manhã seguinte a avó acorda, come pouco no café da manhã e relata para sua neta que tem muitos afazeres para serem realizados na cidade. A avó paga todas as suas dívidas, retira dinheiro e dá para a neta, solicitando que gaste com cuidado e a obriga a enxugar suas lágrimas.

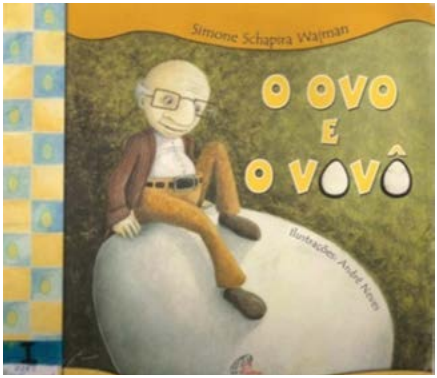
Depois relata que quer passear. Solicita à neta que observe tudo que as rodeia, que sinta os perfumes, que veja as cores, que aprecie intensamente a vida. Ao voltar para casa, a neta alimenta a avó e pede para deitar-se com ela. A avó aceita e as duas ficam abraçadinhas até o dia amanhecer.

Na última imagem, que não vem acompanhada de texto escrito, a neta está na beira de um lago sozinha, observando tudo aquilo que a avó, no último dia, havia solicitado que ela observasse com cuidado. É como se naquelas imagens estivessem representadas todas as formas de vida de sua avó.

As imagens deste livro são extremamente coloridas, até mesmo na morte da avó. No entanto, quando a avó começa a adoecer, é possível perceber algumas variações de cores para um tom sutilmente mais escuro.

Já no livro *O ovo e o vovô* (2001), escrito por Simone Schapira Wajman, a autora faz uma comparação entre o ovo e o vovô, das coisas que ele ensinou em vida e do quanto ele gostava de brincar com os netos. O avô é representado como uma figura carismática, simpática, que gosta de brincadeiras e aprecia a convivência com os netos.

As figuras são grandes e claras e o ovo aparece em todas as cenas, como pano de fundo ou como representação do real. Os desenhos são enormes, alegres e divertidos. A autora e o ilustrador brincam com a palavra ovo, vovô e a morte.



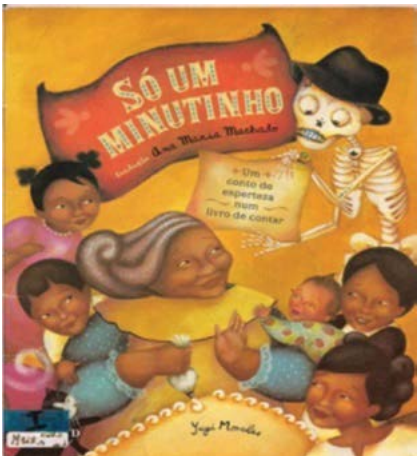
Livro *O ovo e o vovô*

O livro mostra que, apesar de morto, esse avô ainda vive dentro deles, os netos, nas recordações das passagens boas que viveram juntos. No fim do livro as crianças estão brincando, correndo com o ovo na colher, uma brincadeira que o avô lhes ensinou.

Burlando a morte

De uma forma muito cômica, o livro *Só um minutinho* (2006), de Yuyi Morales, conta a história de um esqueleto (a morte) que chega à casa de uma avó para levá-la, mas ela solicita à morte que espere um minutinho, pois ela necessita fazer algumas coisas antes de partir. Como é seu aniversário, a avó vai preparando as coisas para a comemoração. Para cada coisa que prepara, ela pede mais um minutinho, até que chegam os netos e ela convida o esqueleto para fazer parte da festa. A morte fica muito feliz com o convite, se diverte na festa e vai embora deixando um bilhete, avisando que retornará no próximo ano.

Este livro traz imagens interessantes porque o esqueleto de forma alguma representa ser assustador. Em uma das passagens, ele coloca um avental para auxiliar a avó no preparo das coisas da festa e a fim de que ela conclua seus afazeres o mais breve possível.



Livro *Só um minutinho*

Como a história também trabalha com os números de um a dez, há um momento em que o esqueleto conta nos dedos, mais precisamente nos ossinhos, o número de pessoas que sentam à mesa. A história acaba com a avó lendo o bilhete da morte e piscando o olho, como quem diz "enganei a morte!".

O livro, de origem mexicana, retrata a cultura de lá, com costumes diferentes dos que temos aqui no Brasil, como as *pinhatas*, uma espécie de cumbucas cheias de balas e doces, comuns em festas de aniversário.

No livro *Contos de morte morrida* (2007), de Ernani Ssó, temos ao todo dez histórias que podem ser lidas a cada dia ou uma a cada semana. Todas as histórias possuem um tom humorístico e mostram diversas estratégias de pessoas que tentam enganar a morte. É possível que crianças muito pequenas não entendam determinadas figuras de linguagem um pouco mais elaboradas que aparecem no livro, como, por exemplo, a última frase do conto intitulado *A morte e o escritor*, que diz assim: "Aqui jaz Ernani Ssó, contra vontade".

Livro *Contos de morte morrida*

Explorar este livro requer um olhar mais atento e direcionado do educador para que ele possa, em alguma medida, facilitar a compreensão das cenas, pois, apesar das figuras serem de cores fortes e chamativas, há muita informação em uma só ilustração. No conto *A morte e o caçador*, por exemplo, há um caçador de quatro com uma montanha atrás dele que parece a continuação de suas costas. Sobre a montanha há lápides com flores enormes e, na mesma cena, porém na página ao lado, está a morte de pernas para o ar, com seu cajado entre os dentes e presa em uma armadilha de caçador. Assim, a profusão de informações em uma só cena, que conta com desenhos grandes, requer que o pequeno leitor seja orientado e conduzido ao longo da leitura e da imagem para que apreenda o sentido correto da história.

O livro *A velhinha que dava nome às coisas* (1997), de Cynthia Rylant, conta a história de uma senhora idosa que atribuía apelidos e nomes às coisas que a rodeavam. Sua poltrona

Livro *A velhinha que dava nome as coisas*

era Frida, sua cama era Belinha, sua casa era Glória, seu carro era Beto.

A história fala da tristeza da perda (morte) e da necessidade de burlá-la, não se envolvendo com ela, e continuar amando e vivendo de qualquer maneira. Neste livro, esta foi a forma que a velhinha encontrou para burlar a morte: ela nomeava os objetos que transcenderiam sua própria existência; já os que poderiam se decompor antes dela não recebiam um nome, pois já havia perdido muitas pessoas e agora se encontrava só, então não queria se apegar a nada que pudesse morrer antes dela.

Certo dia aparece um cachorro em seu portão, que não tinha nome já que estava enferrujado e provavelmente não duraria muito tempo. Ela dá um pedaço de presunto ao cão, mas não o deixou entrar, alegando que os objetos de sua casa não gostariam daquele animalzinho. Contudo, o cachorro aparece todos os dias em sua casa e, apesar de enxotá-lo, ele só saía quando ela o alimentava. Aos poucos ela se afeiçoa ao cãozinho, mas continua sem lhe dar um nome, pois sabe que ele poderá partir antes dela.

Num certo dia o cãozinho não aparece na casa da velhinha, e ela espera por ele o dia inteiro. No dia seguinte ela sai pela cidade à procura do cachorro, mas não o encontra e volta pra casa desolada. Então, liga para o canil da cidade e o dono do canil pergunta se ele tinha coleira com o nome. Com a impossibilidade de dar tal informação, ela vai até o local e, mais uma vez, o funcionário lhe pergunta qual o nome do cão para tentar encontrá-lo chamando-o pelo nome. A velhinha lembrou-se dos amigos que tivera ao longo da vida e de quão sortuda ela era. E foi logo dizendo: "O nome do meu cachorro é Sortudo". Ao

entrar no canil berrando por Sortudo, ele vem imediatamente ao seu encontro. Daquele dia em diante, o cãozinho passou a viver com ela, ensinando lhe que, se quisermos, nunca estaremos sós, apesar de nossas perdas.

Memórias

Para falar de memórias, Adélia Prado, através do livro *Quando eu era pequena* (2010), descreve toda a sua infância, desde a história do seu nome até as peraltices que fizera quando pequena.

A autora nos passa a ideia de que, para a criança, a morte é algo normal, simples, sem este sentimento de dor. Suas memórias não são deprimentes ou angustiantes. Apesar de ser um livro longo, podemos considerá-lo muito instigante para discutir o tema da morte. As ilustrações trazem riqueza de detalhes, e até as folhas caídas no chão estão impregnadas de sutileza.[1]

Livro *Quando eu era pequena*

A história parece se passar em uma cidade do interior: nas casas há hortas, galinhas, um trem que passa ao fundo. O pai usa uma fita preta no braço do paletó, simbolizando o seu luto. O cortejo fúnebre ocorre nas ruelas da cidade, nos fazendo entender que seu velório ocorreu em casa e que depois o defunto foi levado até o cemitério.

Em *Vovô foi viajar* (1999), Maurício Veneza nos conta a história de uma menina que sente muita saudade do seu avô e questiona sua família sobre o que aconteceu com ele e por que não vem mais visitá-la. As respostas são sempre de forma

1 As ilustrações foram feitas Por Elisabeth Teixeira, que também ilustrou *Até o passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

evasiva: ele foi viajar de trem, de avião, foi para o céu. Neste contexto ela busca em suas memórias fatos do cotidiano vividos com seu avô e vai formulando a resposta a si mesma, concluindo que seu avô morrera, mas que necessitava avisar a família que ainda não havia entendido o que ocorrera. Ela conclui a história da seguinte forma:

Livro *Vovô foi viajar*

> Alguém precisava dizer pra eles.
> Mas tinha mesmo que ser eu?
> Levantei da rede, suspirei, tomei coragem.
> Entrei na sala e fui explicar a eles que, de verdade mesmo, meu avô tinha morrido (VENEZA, 1999, p. 23).

A história toda é muito interessante, as desculpas que as pessoas mais velhas dão para não falar sobre o assunto são superficiais, e a menina, quando liga os fatos, demonstra que a morte é algo muito simples, concluindo que as pessoas com as quais ela convive necessitam saber que o avô morreu. Pode-se notar aqui o quanto o livro retrata uma postura muito comum por parte dos adultos, que temem discutir alguns temas que consideram impróprios para as crianças.

As ilustrações do livro estão interligadas ao assunto, porém há pouca ilustração e muito texto, mas de fácil compreensão.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de muitas histórias sobre o tema da morte envolverem pessoas idosas, personificadas nas figuras de avós e avôs, como se somente pessoas de muita idade morressem. Outro livro que traz esse viés é *O guarda-chuva do vovô* (2008), de Carolina Moreyra, contando as memórias de uma menina que vai visitar a casa dos avós. Em uma das visitas, ela percebe que o avô não faz o lanche com a família, permanecendo deitado em sua cama. A menina tem a impressão de que ele parece estar menor. Em outra visita, ao perceber que o avô não se encontra mais em seus aposentos,

ela questiona a avó e o seu pai, porém ninguém lhe responde. Ao final da visita está chovendo e a avó lhe dá o guarda-chuva que era do seu avô; assim ela entende que seu avô morreu.

Livro *O guarda-chuva do vovô*

É um livro econômico quanto ao texto verbal, porém as ilustrações são sugestivas e poéticas, trazendo um ar de nostalgia, mas de forma alguma expressam tristeza. A capa do livro é toda preta e sem qualquer ilustração, o que nos remete à morte ou ao guarda-chuva, que em geral é desta cor. Apesar das memórias que a menina tem do seu avô, que era um velho mal-humorado, as figuras que as representam são alegres.

Considerações finais

As obras analisadas neste trabalho abordam o tema da morte de diferentes formas. Na sua pluralidade de leitura é que conseguimos lidar com um tema tão profundo e tão necessário.

É muito difícil falar das histórias pessoais de luto, por isso a importância de levarmos também para a literatura voltada ao público infantil esses temas, pois, quando se utiliza um personagem, através de uma história de ficção, é possível nos identificarmos com aquela situação e assim minimizar a dor da perda bem como superá-la.

A literatura infantil, nas suas diversas formas, também pode falar de temas delicados, o que não significa bombardear as crianças com este assunto, e sim desenvolver este tema de uma forma natural, que não exclui os sentimentos de luto, de dor e saudade.

Nós, adultos, ainda não sabemos muito bem como trabalhar este tema com as crianças. Muitas vezes não abordamos este assunto para nos proteger, como se a morte não fizesse parte do cotidiano infantil.

Explorar nas obras de literatura contemporânea para crianças a temática da perda ou da morte, do luto é confrontar a criança com a realidade em que muitas vezes está inserida, na elaboração deste sentimento e no enfrentamento destas situações vividas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

_____. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BESSA, Halley A. A morte e o morrer. In: D'ASSUMPÇÃO, E. (org.). **A morte e o suicídio:** uma abordagem multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1984.

BUSATTO, Cléo**. A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COELHO, Nelly Novaes**. Literatura infantil:** teoria-análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORBUCCI, Regina Célia**. Natureza como alteridade:** uma relação possível? Tese (Doutorado) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2005.

FARIA, Maria Alice**. Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura infantil:** múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GOBEL, Anna. **Se um dia eu for embora...** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte:** temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**. Porto Alegre: FTD, 2006.

MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: DCI, 2008.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Até passarinho passa.** São Paulo: Moderna, 2003.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte sobre falar da morte para crianças.** São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

PORTO, Márcia**. Um diálogo entre gêneros textuais.** Curitiba: Aymará, 2009.

PRADO, Adélia. **Quando eu era pequena**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ROSA, Cristina Maria. **Escrita, leitores e história da leitura.** Pelotas: Ed. UFPel, 2012.

RYLANT, Cynthia. **A velhinha que dava nome às coisas.** São Paulo: Brinque-Book, 1997.

SILVA, Elenir Teresinha Garcia. **Memórias do ler**. Porto Alegre: SMED, 2009.

SILVA, Vera Machado Tieztmann. **Literatura infantil brasileira:** um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SISTO, Celso. **O vestido.** Rio de Janeiro. Editora Zit Editor, 2009.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura infantil e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SSÓ, Ernani. **Contos de morte morrida:** narrativas do folclore. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

TAE-JUN, Lee. **Esperando mamãe.** São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

TORRES, W. C. **A criança diante da morte:** desafios. **São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.**

VENEZA, Maurício. **Vovô foi viajar.** Belo Horizonte: Compor, 1999.

WAJMAN, Simone Schapira. **O ovo e o vovô**. São Paulo: Paulinas, 2001.

WILD, Margaret. **Vó Nana**. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

12 O que dizem as crianças sobre o ser criança na educação infantil

Luciane Varisco Focesi
Leni Vieira Dornelles

Resumo

O presente trabalho surge a partir das investigações feitas para o trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da FACED/UFRGS – MEC, em que buscamos escutar a voz das crianças, visando compreender como se efetiva, em suas narrativas, o que a teoria aponta sobre crianças como atores sociais. A pesquisa *com* crianças significou abrir possibilidades, pensar o novo e o inusitado, estar atento às sutilezas das relações e do convívio, participar de uma experiência significativa de aprendizagem. A partir da instigante premissa de realizar pesquisa *com* crianças, este estudo investiga como as crianças entre 4 e 5 anos de uma escola infantil do município de Novo Hamburgo se narram e se dizem sobre *o ser criança*. Para tanto, com base na sociologia da infância e na etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, buscamos respostas para as seguintes inquietações: O que as crianças pensam sobre o que é *ser criança*? Como se dizem crianças? Como se narram? Quais as culturas infantis que aparecem em suas narrativas? Baseadas em autores da sociologia da infância (Sarmento; Fernandes; Corsaro, entre outros), e em estudos da etnografia pós-estruturalista (Meyer e Paraíso; Dornelles), procuramos responder a essas questões. A pesquisa volta-se para *ouvi-las*, *dar-lhes voz* sobre o que pensam e dizem a respeito

de *ser criança*. Nessa perspectiva, sem concluir nossos estudos, entendemos o que teoricamente muitos que tratam das culturas das infâncias enunciam, ou seja, que as culturas infantis se manifestaram também nesta investigação nas brincadeiras das crianças por meio da interatividade, da ludicidade, da fantasia, do real, dos modos de ser e se constituir sujeitos. Assim, nesta pesquisa, podemos perceber que as crianças têm muito a nos dizer sobre o que é *ser criança* na contemporaneidade ou sobre o modo como elas se veem hoje.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infâncias. Culturas infantis.

Crianças e culturas: modos de significar o mundo

A criança, como ser integrante da sociedade, participa de sua produção coletiva. Desse modo, o processo de transformação da criança até o ser adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, em que o sujeito se insere no mundo social como uma pessoa de direitos.

A infância como construção histórica acontece a partir de um longo processo que lhe atribuiu um lugar na sociedade. Essa ação nunca chega ao final, pois continua sendo atualizada nas práticas sociais, nas interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Conforme Sarmento (2005), a geração da infância está, por consequência, em um processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída de seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Pensando na realidade brasileira, tem-se uma multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão compondo os modos de ser criança e de viver as suas infâncias. É preciso ter clareza de que não existe uma forma única de ser criança ou de ter infância, não há uma infância universal, nem única. Ao observar o interior da nossa sociedade, encontramos extremas desigualdades sociais, com diferentes modos de viver, nas quais se engendram infâncias paradoxais. Encontramos crianças em situação de risco, sem

escola; crianças que brincam nas praças, crianças ocupadas com aulas de judô, inglês e ballet; crianças bem alimentadas e outras tantas desnutridas; crianças com pleno reconhecimento de seus direitos e outras desprovidas deles, mesmo que, juridicamente, todas as crianças do mundo tenham o direito de crescer e viver em condições humanas.

Pinto e Sarmento (1997), ao considerarem as crianças como atores sociais, remetem-nos ao reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e à constituição de suas manifestações e representações em sistemas organizados, isto é, em culturas. Nesse sentido, destaca-se o caráter não universal da infância, associado ao fato de que diferentes culturas produzem infâncias diversas.

Nesse contexto, é possível refletir sobre o que Sarmento (apud DORNELLES, 2012 p. 10) nos anuncia:

> [...] as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir de suas próprias práticas [...].

Dessa forma, entende-se a criança como alguém que faz parte da sociedade, estabelece relações e interage com seus pares. Para Dornelles (2012, p. 85), "a infância é entendida como um tempo geracional, um tempo de sentido, de acontecimento e de experiência, em que a criança tem suas particularidades em relação a esses tempos e seus contextos". Dessa maneira, pensar a infância como invenção possibilita-nos compreender como e por que as concepções mudam, mas também como são diversas de acordo com as épocas.

A cultura infantil, como categoria compreendida pela sociologia, faz-nos entender que cada criança tem condições de produzir sua própria cultura, conforme suas relações com o contexto que a cerca, ampliando seu repertório, criando e recriando ações sobre si e o outro. Dessa maneira, os

conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas crianças em suas múltiplas vivências. Para Pinto e Sarmento (1997, p. 22), "as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia à reflexibilidade social global".

Segundo Sarmento (2004), existem quatro eixos estruturadores das culturas das infâncias: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*. A *interatividade* acontece a partir das relações estabelecidas pela criança com o meio familiar, escolar e social, contribuindo para a formação da identidade pessoal e social da criança. Ainda conforme Sarmento (2004, p. 14), a "aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem dessa forma as culturas de pares". Nesse sentido, defende-se a ideia de que cultura consiste em movimento, tempos, ritmos e códigos, estabelecendo, assim, a *cultura de pares*, ou seja, "como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2009, p. 32).

A cultura de pares possibilita às crianças a vivência, a apropriação, a reinvenção e reprodução do mundo que as rodeia. Essa partilha de tempos e espaços possibilita o entendimento do mundo que as cerca. Assim, "as crianças quando crescem deixam seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos [...] as crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração para a seguinte" (SARMENTO, 2004, p. 14-15).

Outro eixo estruturante, de acordo com Sarmento (2004), é a *ludicidade*, considerada aspecto fundamental das culturas infantis. Brincar faz parte da natureza da criança e acompanha suas diversas relações ao longo de seu desenvolvimento. De acordo com Moyles et al. (2006, p. 16), "talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de

aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro".

A cultura lúdica não está isolada, está imersa em um contexto, sendo uma manifestação da interação social. As crianças compartilham experiências e brinquedos, aumentando seu repertório cultural lúdico. O brinquedo, entendido como suporte da brincadeira, de acordo com Brougère (2004), não é apenas uma representação humana, mas um produto da época e da moda, que está ligado ao consumo. De acordo com Sarmento (2004, p. 16), "o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis". *A fantasia do real*, outro eixo descrito por Sarmento, enfatiza que o "faz de conta" é algo muito estruturante na criança e que "é por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança" (SARMENTO, 2004, p. 16).

O quarto eixo apresentado pelo mesmo autor é a *reiteração*, que apresenta a ideia da não linearidade temporal: "o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido" (SARMENTO, 2004, p. 17-18). Assim, reinventa-se um tempo discursivo da infância que

> [...] tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão das brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e se recria, começando tudo de novo.

As culturas infantis exprimem a cultura da sociedade, assim sendo, as crianças pertencem e contribuem ativamente para a construção das culturas. Nesse sentido, compreende-se que culturas infantis tratam da capacidade das crianças de construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de

ação intencional. Ainda de acordo com Sarmento (2002, p. 4), "as culturas das infâncias são tão antigas quanto a infância. [...] As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade". Dessa maneira, podemos dizer que é nesse vai e vem entre as culturas geradas, conduzidas e produzidas pelos adultos para as crianças e nas culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância.

Tentar compreender o que as crianças anunciam enquanto cultura infantil fez com que buscássemos em Larrosa (2002) apoio para a experiência de fazer pesquisa *em* crianças, e não *sobre* crianças. Segundo o autor,

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...], requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Sendo a participação efetiva das crianças uma de nossas preocupações no decorrer da feitura da pesquisa, orientamos nossos estudos no que se refere a uma metodologia participativa. De acordo com Dornelles (2012, p. 8), as crianças, sendo partícipes da investigação, "[...] sugerem caminhos, traçam cartografias, ensinam-nos a ousar, a transpor o modo tranquilizador do como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então".

Faz-se necessário que o pesquisador fique entre as crianças, visto que, conforme Martins Filho (apud DORNELLES, 2012, p. 15), somente assim "poderá gerar um envolvimento muito maior com os sujeitos pesquisados, pois o contato direto permite

construir uma atmosfera muito positiva, lúdica e humana no desenvolvimento de pesquisas com crianças".

Buscamos, na etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças a metodologia de pesquisa *com* crianças, e não *sobre* as crianças, com vistas a reconstruir as narrativas de seu cotidiano, bem como verificar como as crianças se constituem, junto ao pesquisador, como autoras da própria investigação.

A participação da criança, na modernidade, tornou-se imprescindível nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância. Desse modo, a sociologia da infância considera as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assumindo a ideia da participação delas como eixo central das interações.

Assumir que as crianças são atores sociais competentes leva-nos a compreender que metodologias participativas com crianças mostram-se uma alternativa reveladora dos mundos sociais em que estão inseridas.

Ainda, consoante Soares, Sarmento e Tomás (2004, p. 7),

> [...] o desafio que as metodologias participativas colocam aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças.

Em função disso, utilizou-se, neste trabalho, a pesquisa qualitativa, dada a sua busca na compreensão de um determinado fenômeno sem perder de vista o diálogo com o contexto da investigação. Dessa maneira, nos estudos de cunho qualitativo, os modos de ser, as repostas e as manifestações dos sujeitos não buscam generalizações, mas pautam as análises a partir dos diferentes contextos, das histórias e condições que são particulares e variáveis.

Nesse sentido, optou-se por organizar um ambiente acolhedor com as crianças para que os instrumentos de pesquisa, como a conversação e o desenho, pudessem revelar, além da personalidade singular, o compartilhamento das culturas infantis.

Entendendo o desenho como uma importante linguagem singular de expressão simbólica das crianças bem como um processo interativo, buscou-se ver o que essa linguagem comunicava diz a respeito da infância.

Uma metodologia para ouvir as crianças

A partir dos pressupostos destacados anteriormente, realizamos a coleta de dados para a pesquisa em uma escola municipal de educação infantil (EMEI) do município de Novo Hamburgo. A escolha desse ambiente deu-se por dois motivos: a pesquisadora tem um maior conhecimento sobre o grupo de crianças dessa instituição e houve o imediato aceite da direção da referida escola para a realização do estudo.

Nesse contexto, pretendemos escutar no sentido de refletir sobre e compreender os discursos que as crianças têm sobre si mesmas a respeito do *ser criança*, buscando possíveis respostas aos questionamentos: Como as crianças se narram, se dizem sobre o ser criança? Como as crianças entre 4 e 5 anos definem e conceituam o que é ser criança? O que a sociologia da infância apresenta sobre o ser criança e o que disso aparece nas narrativas das crianças?

Dessa maneira, optamos por uma metodologia de pesquisa que pudesse dar voz às crianças, compreendendo a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos históricos que, ao mesmo tempo, produzem cultura e são produzidos por ela. Entendemos as crianças como atores sociais que participam ativamente do processo cultural, sendo capazes de observar, analisar, expressar, sentir, interpretar, decidir. Adotou-se uma concepção de criança que reconhece o que faz parte da

singularidade da infância, de sua imaginação e criatividade.

Para tanto, escolhemos ferramentas que pudessem auxiliar a registrar as manifestações das crianças sobre o que é para elas *ser criança*. Foi no entrelaçar das conversas com elas, nas observações, nas anotações e nos desenhos recolhidos durante a pesquisa que pudemos nos aproximar do contexto investigado e ver o mundo a partir do olhar das crianças. Assim, pudemos entrar em seu universo a fim de compreendê-lo, potencializando as relações sociais entre as crianças, suas linguagens, suas interações, brincadeiras e culturas.

Nessa perspectiva, segundo Delgado e Muller (2008, p. 9),

> [...] em etnografia, realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relacionam com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção e nos estudos com as crianças.

Contudo, observamos também que a etnografia ou a sociologia da infância não conseguia dar conta de nossa pesquisa, que tratava das crianças na contemporaneidade. Portanto, buscamos aproximações e propusemos uma metodologia entendida como etnografia pós-crítica de pesquisa com crianças, tendo em vista que esta nos apresenta como possibilidade determinado modo de questionar, averiguar, investigar, formular perguntas, manter olhos e ouvidos atentos, olhar de dentro e de perto, ser capaz de formular questões que nos possibilitem construir problemas de pesquisa que sejam passíveis de articulação com as ferramentas teóricas que lhes dão suporte. Essa metodologia permite criar modos de investigação que não têm um caminho certo, contínuo, linear e seguro para ser percorrido, mas que se funda em sua descontinuidade

e por ela se deixa desenhar, compondo um conjunto com "os procedimentos de coleta de informações [...] e de estratégia de descrição e análise" (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

Assim a proposta de estudo foi investigar como as crianças se narram, se dizem sobre o ser criança, por meio da conversa, de desenhos de observações de imagens, das narrativas das crianças a partir do questionamento: o que é ser criança? Imediatamente após a pergunta e de maneira bastante voluntária, as crianças elencavam o que para elas era ser criança e como diziam se constituir como crianças hoje. A partir daí, estabeleceram-se três categorias de análise dos dados a fim de discutir os eixos da pesquisa, quais sejam: a *ludicidade*, a *categoria geracional* e a *cultura*.

Ao solicitar ao grupo de crianças que desenhassem *o que é ser criança*, Nicole prontamente deu início à sua produção, acompanhada de muitas falas.

Figura 1 – O que é ser criança? (Nicole

Nicole: *O teu gravador já está gravando?*

Pesquisadora: *Sim, depois poderemos ouvir nossas vozes.*

Nicole: *Oba! E tu também vai mostrar para tua professora?*

Gabriel: *Ela não tem professora!*

Pesquisadora: *Tenho sim. Esses desenhos que vocês estão fazendo, levarei para minha escola.*

Nicole: *Mas eu achei que só fosse criança que ficasse em escola.*

Pesquisadora: *Será que é só criança que fica em escola?*

Nicole: *É que nem Brilhante Vitória, que eu já vi uma vez e elas estavam em uma escola.*

Eu achei que fosse só criança que fosse à escola.

Nicole: *Eu tô desenhando uma grama, daí vou fazer umas flor e um parquinho pras crianças, eu vou fazer eu a Júlia e a Tata. E eu vou fazer do outro lado uma pracinha que eu encontrei a Júlia quando eu estava passeando.*

Nicole: *É porque eu desenhei nós três no parquinho brincando.*

Desde o primeiro comentário de Nicole, fica evidenciado seu interesse pelas tecnologias e por suas funções. Nesse sentido, reconhece-se uma infância contemporânea que é "capturada" pelos avanços tecnológicos.

Hoje, a criança nasce em um mundo em que as tecnologias são partes integrantes e necessárias, que passam a ser percebidas como algo natural de seu próprio mundo, e a interação com esses instrumentos torna-se corriqueira.

Outro aspecto a ser destacado na narrativa de Nicole é o efeito dos programas de televisão para a compreensão do universo cultural em que se encontra. Para compreender que as escolas são frequentadas por outros adultos, Nicole faz referência a uma série de TV destinada ao público infantil e juvenil (*Brilhante Victoria*) em que as personagens são alunas de uma escola e cada uma delas tem um talento.

As culturas infantis vêm sendo modificadas a partir da interação das crianças com diversos artefatos culturais, como desenhos, vídeos, internet, filmes, revistas, entre outros. Dessa maneira, faz-se necessário "despertar nas crianças uma certa criticidade sobre esses artefatos, de forma a lhes permitir perceber como esses são produzidos, disseminados e consumidos e como elas podem, a partir daí, ressignificá-los" (DORNELLES; FERNANDES, 2012, p. 83).

As tecnologias interpelam e fascinam tanto crianças quanto adultos. Quanto a isso, Fischer (2003, p. 12) explica:

> [...] quando assistimos TV, pode-se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar.

A menina Thais, de 5 anos, participante da pesquisa, contribuiu para dar continuidade à reflexão a partir de suas colocações, de seus desenhos e de seu entendimento sobre a categoria geracional, como segue.

Pesquisadora: *Thais, tu és criança?*
Thais: *Sim.*
Pesquisadora: *Como tu sabes que tu és criança?*
Thais: É porque eu só tenho 5 anos e tem umas com 18.
Pesquisadora: *E quem tem 18 anos o que é?*
Thais: *Adulto ou Adolescente? Ah... tu sabe.*
Pesquisadora: *E os colegas de vocês são crianças?*
Thais: *São.*
Pesquisadora: *E a profe, o que é?*
Thais: *Sim, não (risos).*
Pesquisadora: *Como vocês sabem que a profe não é criança?*

Thais: É porque ela é grande.
E tu também não é criança.

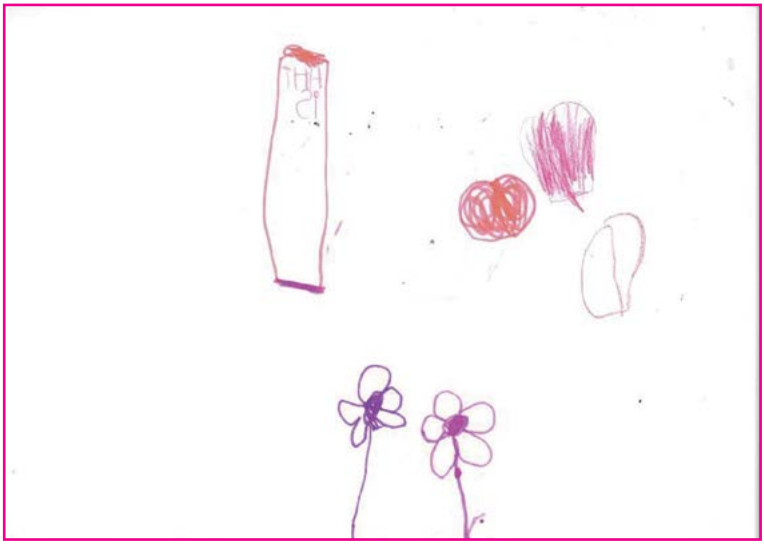


Figura 2 – O que é ser criança? (Thais)

Para compreendermos a narrativa da criança apresentada anteriormente, foi necessário retomarmos o conceito de geração, a partir do campo de estudos da sociologia, a fim de obter uma análise adequada dos dados coletados. Dessa maneira, compreendemos a infância como uma categoria social do tipo geracional, ou seja, entendemos geração como um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que vive os mesmos acontecimentos sociais durante sua formação e partilha a mesma experiência histórica, tornando-se significativa para todo o grupo.

Hoje em dia, fragmentamos o tempo vivido, conforme Thais nos apresenta em sua narrativa, estabelecendo diferenciação de idades e fases da vida. Nesse sentido, Ramos (2006, p. 42) afirma que "criamos divisões arbitrárias e significamos identidades geracionais: infância, juventude, fase adulta e velhice. Em nossa

sociedade ocidental, a identidade do adulto-jovem tende a se constituir e se fixar como legítima, como a fase ideal e mais positiva da vida".

O grupo de crianças, composto por dois meninos e uma menina – César (5), Nícolas (5) e Júlia (5) –, reafirma a ideia de que o brinquedo e a brincadeira produzem a cultura da infância, sendo o suporte da brincadeira, e, dessa maneira, constroem a cultura lúdica. Nícolas gosta de brincar de carrinho, como mostra seu desenho.

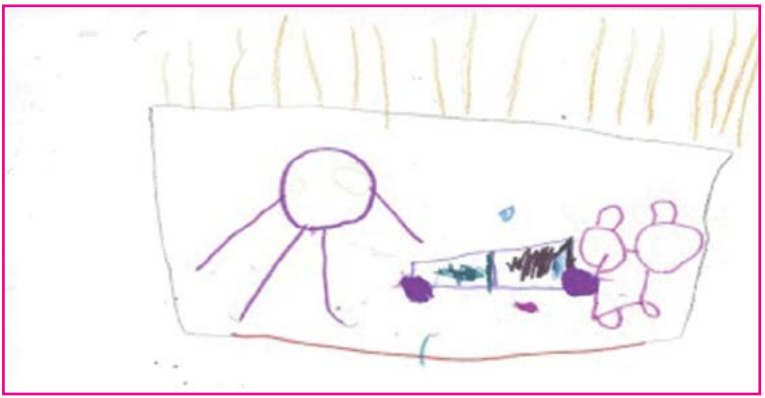


Figura 3 – Eu gosto de brincar de carrinho (Nícolas)

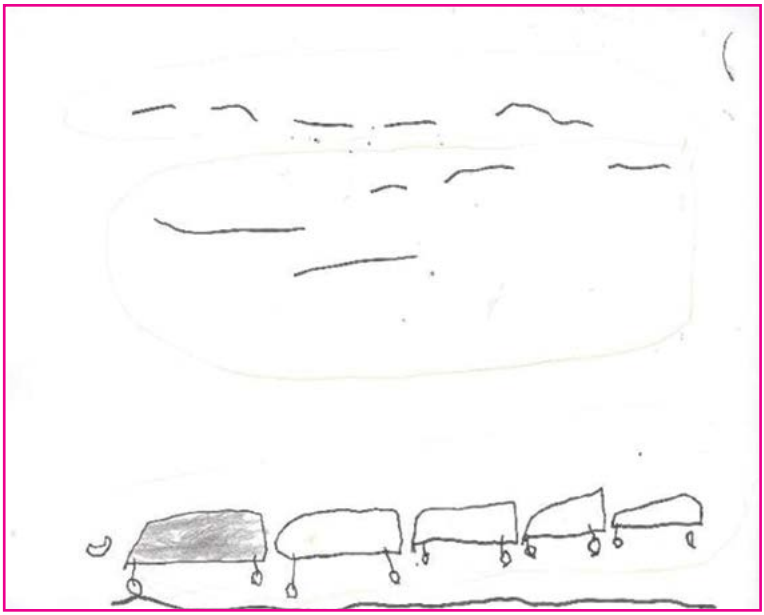


Figura 4 – O que é ser criança? (César)

Já para César, *ser criança* significa brincar de trabalhar com seu pai, como pode ser visto na sequência.

Pesquisadora: *César, tu és criança?*
César: *Sim. Eu brinco, trabalho com meu pai.*
Pesquisa: *Do que tu trabalhas com teu pai?*
César: *Eu faço física e eu peguei as ferramentas do meu pai para consertar uma porta.*
Eu desenhei um caminhão.

Júlia gosta de brincar de pega-pega, mas também gosta de jogos de representação, como pode ser visto a seguir.

Júlia: *E eu gosto de brincar de pega-pega.*
Eu desenhei eu brincando de mamãe e filhinha.

Pesquisadora: *Júlia, tu és criança?*
Júlia: *Sim.*
Pesquisadora: *Como tu sabes?*
Júlia: (silêncio).

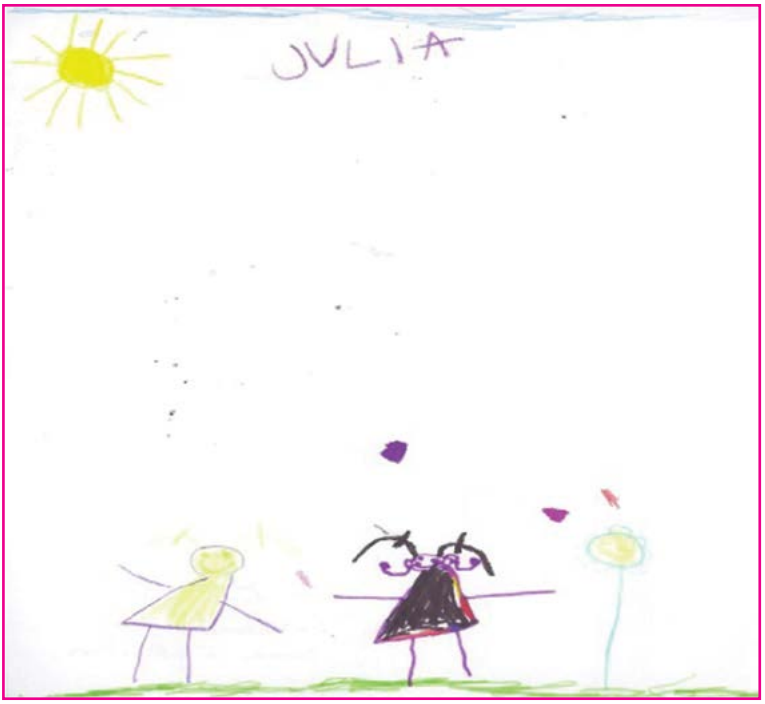


Figura 5 – O que é ser criança? (Júlia)

Para essas crianças, *ser criança* transita entre o brincar de carrinho, estar com o pai e trabalhar com ele, brincar de mamãe e filhinha e de pega-pega. Corroborando essas respostas, Sarmento (2011, p. 53) afirma que "as crianças não reproduzem linearmente as formas percepcionadas que emanam desses contextos de socialização, interpretam-nas, ressignificam-nas e atribuem-lhes formas [...] próprias que advêm de seu olhar particular sobre o mundo". Nesse contexto, é possível capturar o que Corsaro (2011) afirma quanto à importante mudança na

vida das crianças fora e dentro do âmbito familiar, no sentido das relações e aprendizagens estabelecidas por elas, possibilitando o compartilhamento de experiências.

O brincar mostra-se como um mistério. Por que e para que as crianças brincam? Para onde vai a brincadeira quando nos tornamos adultos? E a escola, é espaço de brincar? Falar de criança é pensar em brinquedos, brincadeiras e jogos. De acordo com Dornelles (2001, p. 104),

> [...] a brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas de si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Entendendo, como a autora, que o brincar é uma atividade fundamental do ser humano, cabe destacar a compreensão de que a capacidade de brincar não é inata, ela se constrói em interação com o outro, com o mundo que o rodeia. Dessa maneira, brincar é uma das principais atividades da criança, visto que é uma forma privilegiada de interação com os outros. Por meio da brincadeira, a criança pode envolver-se com práticas sociais específicas aos grupos aos quais pertence. Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental, pois possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

Autores como Moyles et al. (2006) e Bruner (1986) descrevem a cultura lúdica como a capacidade de criar e recriar significado. Erikson (1950) sugeriu que o brincar era uma forma de capacidade humana de lidar com a experiência, pela criação de situações modelo, e de dominar a realidade, pelo experimento e pelo planejamento. Dessa maneira, o brincar e as interações estabelecem ordem na cultura infantil.

Já para Gilles Brougère (1997, p. 40),

> [...] a infância é, consequentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais [...]. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados.

Sendo assim, durante a brincadeira, a criança está diretamente interagindo com a cultura em que se insere, uma vez que o brinquedo aparece como suporte de aprendizagem para essa faixa etária e a cultura lúdica amplia-se cada vez que a brincadeira possibilita a imaginação, relatos, histórias e experiências.

Já para algumas meninas, a maquiagem também é um instrumento que deve compor sua bolsinha, desde muito cedo, como aponta o excerto que segue.

Vic: *Olha eu, eu vou me maquiar, passar batom forte.*

Pesquisadora: *E criança se maquia?*

Vic: *Eu tenho uma maquiagem, bem fraquinha, forte para as crianças não.*

Pesquisadora: *O que tu tá fazendo, Vic?*

Vic: *Eu vou pintar mais forte meu batom.*

Vic: *Tá quase pronto, o meu demora muito.*

Pesquisadora: *O que tu desenhastes?*

Vic: *Eu tô com as unhas pintadas, batom, maquiagem e blush.*

Pesquisadora: *Então as crianças se maquiam?*

Vic: *Eu me maquio*.

Pesquisadora*: Tu te maquias, e quem te dá maquiagem?*

Vic: *Quando tinha a tia Rita, nós fomos numa loja, eu, João e mãe e o filho dela, e nós compramos um carrinho, não sei o que pro João e a maquiagem de bolsinha para mim.*

Figura 6 – O que é ser criança? (Victória)

Cabe salientar que representações e concepções são construções culturais que se fixam ao longo dos tempos. Conforme Guizzo (2013, p. 41), "[...] o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família, auxilia de forma ampla na constituição das identidades infantis".

As questões relativas a embelezamento estão altamente difundidas no universo infantil e estreitamente relacionadas à constituição de modos de ser feminina desde a mais tenra idade (FELIPE, GUIZZO, BECK, 2013). Ainda conforme Guizzo

> [...] o que se articula com a "beleza" articula-se, reiteradamente, a determinados padrões: branco, alto, magro, liso, jovem, malhado, rico – características essas tidas como sinônimo de belo e saudável. Tais aspectos têm sido largamente difundidos por personalidades

> (apresentadores infantis...) cujas imagens têm sido veiculadas de diferentes maneiras através da televisão, de revistas, de bonecas, etc. GUIZZO, 2013, p. 39).

Talvez por isso, desde muito cedo, as meninas almejem conquistar esse corpo tão divulgado nos meios sociais e culturais.

Considerações finais

O foco desta pesquisa centrou-se na escuta da voz das crianças em busca da compreensão do que é ser criança, tendo em vista que são muitas as representações acerca dos infantis e, muitas vezes, somos incapazes de percebê-los. Escutar as crianças não é uma tarefa fácil, pois nos convoca ao campo das incertezas, a pensar de diferentes modos, a nos arriscarmos, colocando em suspenso o já sabido.

Buscamos compreender como as crianças narram-se, como dizem *ser crianças*, a partir de uma escuta sensível e de um aporte teórico provido pela sociologia da infância e pelos estudos pós-críticos de metodologia de pesquisa com crianças, a fim de que possibilitasse ver também o "invisível", ou dar visibilidade aos seus ditos.

Compreender as crianças como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, classe social, etnia, idade, etc.) é o que a sociologia da infância nos convoca a pensar, ver e perceber, isto é, a criança compreendida como agente ativo que produz sua própria cultura e, simultaneamente, contribui com a produção cultural das sociedades adultas. O fato de entender a infância como categoria social significa compreendê-la como parte da sociedade, considerando-a como uma categoria geracional que nunca desaparece, mesmo que suas concepções variem historicamente.

Entender como as crianças constituem modos de ser sujeitos crianças hoje é o que a metodologia pós-crítica de pesquisa com crianças nos permitiu investigar. Ouvir as crianças

é entender a cultura da infância, ou seja, o seu jeito de pensar e sentir. Estar com elas possibilita vê-las não só como um *vir a ser*, um *devir*, pois a infância não pode ser compreendida apenas como uma fase da vida. Cada criança deve ser vista como alguém com capacidade para expressar-se. Nesse sentido, precisamos utilizar metodologias de pesquisa que nos permitam atentar para a possibilidade de inventarmos novos territórios, novos questionamentos, novos caminhos investigativos com crianças para estarmos com elas, dando visibilidade aos seus ditos. Desse modo, foi nos despindo de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando essas verdades em suspenso quando se trata de investirmos nas pesquisas etnográficas pós-críticas com crianças, que esse trabalho de investigação tornou-se possível.

A pesquisa com este grupo de 11 crianças, entre 4 e 5 anos, possibilitou reafirmar muitas das reflexões teóricas relativas ao campo estudado uma vez que, em suas conversas e em seus desenhos, buscando responder à questão da pesquisa "como se dizem *ser crianças*?", os grupos de crianças apresentaram aspectos importantes que confirmam a criança como narradora de sua história, dentro de um contexto histórico que será construído coletivamente.

A organização dos dados gerados possibilitou perceber caminhos teóricos inusitados, diferentes, mostrando que, para nos lançarmos a determinadas análises, a partir da perspectiva das crianças, de suas ações, de suas linguagens e das relações que estabeleciam entre si e com suas culturas, é preciso ter um olhar e uma escuta sensíveis para suas demandas e narrativas.

Com base nos aspectos observados no contexto da pesquisa, pudemos tecer algumas considerações que se constituem, neste momento, em afirmações possíveis, expressas em categorias, que estão altamente atravessadas pelas escolhas e interpretações teóricas. Sendo assim, finalizamos ou damos início a uma reflexão, apresentando alguns itens como as principais hipóteses e considerações em relação à maneira como as crianças se dizem

ser crianças, como se narram e quais culturas são apontadas em suas conversas:

- O pensamento da sociologia da infância inaugura uma nova forma de ver e perceber a infância: as crianças são atores sociais enquanto a infância é compreendida como categorial social e geracional.
- Pensar as crianças, pensar a infância na contemporaneidade: sabe-se pouco sobre as crianças e suas culturas. Trata-se de investirmos em uma pedagogia de escuta que trate o conhecimento como uma construção, investindo em uma relação de troca.
- Crianças na contemporaneidade são capturadas pelo universo tecnológico e televisivo, somados à família e à escola, que contribuem na constituição de suas identidades infantis.
- Se acreditarmos que as crianças possuem suas próprias interpretações, seus próprios questionamentos e suas próprias culturas e que são protagonistas de seu processo de estar na sociedade, faz-se necessário considerar seriamente o que dizem e o que pensam, possibilitando que todas as vozes falem e ecoem.
- As culturas das infâncias são construídas a partir das relações, das aprendizagens e do compartilhamento de experiências, que interpretam e ressignificam, estabelecendo um novo sentido para o vivido.
- A cultura lúdica como afirmação da própria cultura infantil.
- A metodologia de pesquisa pós-crítica com crianças nos possibilita pensar como as crianças se constituem, se significam e reafirmam seus modos de ser criança.

Nessa perspectiva, entendemos o que os autores que tratam das culturas das infâncias enunciam. As culturas infantis se manifestaram também nesta investigação, pois, conforme

afirma Sarmento (2004), elas se manifestam nas brincadeiras das crianças por meio dos quatro eixos estruturantes: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Assim, nesta pesquisa, que tratou de uma investigação com crianças, podemos perceber que elas têm muito a nos dizer sobre o que é ser criança na contemporaneidade, ou seja, o modo como elas se veem.

Referências

BROUGÈRE, Gilles**. Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1997.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; ALMEIDA, Ana Maria (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez: 2009, p. 31- 50.

_____. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Silvia Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala:** a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez: 2008.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Educação e infância na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança:** as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; LIMA, Patricia de Moraes**. Sobre a produção dos infantis e os (im)pensáveis percursos da pesquisa com crianças.** 2013 (No prelo).

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem. M.; KAERCHER, Gladis. E. P. S. (orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 101-108.

FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gênero e sexualidade:** nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Ed. da Ulbra, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação:** fruir e pensar a TV. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIZZO, B. S. . Masculinidades e Feminilidades em construção na Educação Infantil. In: Jane Felipe; Bianca Salazar Guizzo; Dinah Quesada Beck. (Org.). Infâncias, Gênero e Sexualidade: nas tramas da cultura e da educação. 1 ed. Canoas, 2013, v. 1, p. 28-44.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 2002.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. (orgs.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. J. **As crianças:** contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

RAMOS. Anne Carolina. **Cultura infantil e envelhecimento:** o que as crianças têm a dizer sobre a velhice? Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 91, p 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <www.titosena.faed.udesc.br/arquivo/artigosinfancia>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

VOLTAR AO SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS

Jane Felipe

Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS, na graduação atua na área de Educação Infantil e na Pós-Graduação integra na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*. Psicóloga de formação (UFRJ), possui Mestrado (UFF/RJ) e Doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-doutorado em Cultura Visual (Universidad de Barcelona). Integrante do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e do GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – da UFRGS. Atuou como coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS) em sua 1ª edição e atualmente é coordenadora adjunta da 2ª edição do curso.

E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

Simone Santos de Albuquerque

Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS, atua na Área da Educação Infantil. Pedagoga de formação possui Mestrado (UFPel) e Doutorado em Educação (UFRGS). Integrante GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias - UFRGS e do NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de 0 a 6 anos – FURG. Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Coordenou o Projeto de Assessoramento Técnico-Pedagógico a conjunto de

municípios do RS que aderiam ao Proinfância (MEC/UFRGS). Atuou como coordenadora adjunta na 1ª edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Atualmente é coordenadora da 2ª edição.

E-mail: sialbuq@gmail.com

Luciana Vellinho Corso

Professora pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS. Na graduação atua na Área de Psicopedagogia e na Pós-Graduação integra a linha de pesquisa *Aprendizagem e Ensino*. Pedagoga de formação, com habilitação em Educação Infantil (FACED/UFRGS), possui Mestrado (Universidade de Flinders, Austrália) e Doutorado em Educação (UFRGS). Atuou como avaliadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil na 1ª e 2ª edição do curso (MEC/UFRGS).

E-mail: l.corso@terra.com.br

Maria Luiza Rodrigues Flores

Professora da área de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Integrante da coordenação colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.

E-mail: malurflores@gmail.com

Fabiana de Amorim Marcello

Professora do Departamento de Estudos Especializados (área de Educação Infantil) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Membro do Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade (NEMES/UFRGS) e do Grupo

de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: famarcello@gmail.com

Leni Vieira Dornelles

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pedagoga (FAPA), mestrado e doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-Doutorado em Educação (Universidade do Minho). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN). Ex-vice diretora da FACED/UFRGS.

E-mail: lvdornelles@yahoo.com.br.

Gladis Kaercher

Graduação em Letras-literatura (UFRGS); Mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil, infância, texto e identidade e diferença. Coordenou o UNIAFRO/UFRGS, sendo responsável pela criação do estojo de giz de cera PintKor UNIAFRO, composto por 12 cores de pele.

Dulcimarta Lemos Lino

Doutorado e Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música (UFRGS). Membro e Representante da Federação Latino Americana de Educação Musical (FLADEM). Professora e pesquisadora no Curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Diretora, coordenadora pedagógica e professora do Espaço de Criação Musical.

E-mail: dulcimartalino@gmail.com

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos

Professora de Educação Infantil, Mestre em Educação (Centro Universitário La Salle) e Especialista em Docência na Educação Infantil.

E-mail: ggsapuca@hotmail.com

Janaina Rubineia Schlemmer

Pedagoga (ULBRA) e Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

E-mail: jana_schlemmer@hotmail.com

Lêda Beatriz Koehler

Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo (RS). Pedagogia (URISanto Ângelo), Especialista em Psicomotricidade (Feevale), em Gestão Escolar e em Docência na Educação Infantil (UFRGS).

E-mail: ledabeatrizkoehler@gmail.com

Luciana Pereira Rodrigues

Pedagoga com habilitação Pré-escolar (UFSM). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Vera Cruz. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz (2009-2014).

E-mail: lucy4032@yahoo.com.br

Maria de Lourdes Moraes Rondon

Pedagoga com habilitação em Educação Infantil (UFRGS). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

E-mail: marialmrondon@hotmail.com

Milene dos Santos Compagnon

Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

E-mail: milene_compagnon@hotmail.com

Fernanda Bernardo Maciel

Pedagoga com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais (ULBRA). Especialista em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRGS). Professora da Rede Municipal do Município de Porto Alegre.

E-mail: febmaciel@bol.com.br

Gislaine de Souza Borges

Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora na Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

E-mail: gisouzaborges@gmail.com

Ariane Carolina Boscardini Bittencourt

Licenciada em Pedagogia (Unisinos), Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS) e Professora na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Zozina Soares de Oliveira, no município de Novo Hamburgo.

E-mail: carolboscardini@hotmail.com

Susana Tyska Weber

Pedagogia, habilitação em Educação Infantil (UFGRS); Especialista em Supervisão Educacional (FAPA) Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS) Professora da rede Municipal de Porto Alegre, atuando como coordenadora Pedagógica.

E-mail: sutyska@hotmail.com

Sônia Maria Marmitt Zambeli

Professora e Supervisora de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Porto Alegre, Especialista em Docência Infantil (UFRGS).

E-mail: soniamzambeli@gmail.com

Luciane Varisco Focesi

Professora, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Docência na Educação Infantil (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

E-mail: lucianevarisco@gmail.com

Este livro é o resultado de diversas reflexões e pesquisas desenvolvidas durante a primeira edição do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) em parceria com o Ministério da Educação. Os artigos que compõem este livro refletem o importante trabalho que a área de Educação Infantil da referida universidade vem desenvolvendo ao longo dos anos através do ensino, da pesquisa e da extensão, com a intenção de qualificar ainda mais a educação das crianças pequenas, investindo especialmente na formação docente. A partir desse projeto de formação, contamos com a participação do GEIN - Grupo de Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias - e da linha de pesquisa *Estudos sobre infâncias*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS, promovendo estudos e pesquisas sobre diferentes temáticas pertinentes à educação infantil.

"*Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano*" é uma obra escrita por professoras que atuam diretamente em escolas de educação infantil de vários municípios do Rio Grande do Sul, que ousam a cada dia repensar suas práticas pedagógicas, reconhecendo assim a importância de ampliarmos nossos conhecimentos sobre a complexidade das infâncias e da formação docente.

Que os artigos aqui apresentados possam contribuir para uma reflexão contínua e profícua dos muitos temas que povoam as infâncias e sua educação.

GEIN
FACED
UFRGS
Ministério da Educação
BRASIL